

Philosophische Fakultät
Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Mennonitendeutsch. Untersuchungen zur
sprachlichen Form und verbalen Interaktion in einer
religiösen Kolonie in Paraguay.

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde

Vorgelegt von:
Tirza Mühlán
aus Braunschweig

Erstgutachter: Prof. Dr. Johannes Schwitalla
Zweitgutachter: Prof. Dr. Helmut Spiekermann

Würzburg 2014

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	6
1. EINLEITUNG	7
2. KORPUS UND METHODE	8
2.1 Ethnografische Gesprächsanalyse	9
2.1.1 Forschungstraditionen	12
2.2 Für die vorliegende Untersuchung relevante Konzepte und Methoden	16
2.2.1 Der soziale Stil des Sprechens nach Kallmeyer, Keim, Schwitalla	16
2.2.2 Face-work nach Goffman und Brown/Levinson.....	19
2.2.3 Kontextualisierung nach Gumperz.....	20
2.2.4 Teilnehmende Beobachtung (Ethnografie).....	22
2.2.5 Qualitative Interviews	23
2.3 Zugang zum Feld und Durchführung der Untersuchung	24
2.4 Korpus und Auswahl der Gruppen	27
2.4.1 Mennonitendeutsches Korpus (MDK)	28
2.4.2 Plautdietsches Korpus (PDK)	30
2.4.3 Interviews	30
3. GESCHICHTLICHER ABRISS ÜBER DIE ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG DER MENNONITISCHEN GEMEINDEN	31
3.1 Die Mennoniten: Definition und Einordnung	31
3.2 Die Wanderungsgeschichte der Mennoniten bis nach Paraguay	34
3.3 Warum die Mennoniten Deutsch sprechen	42
4. ETHNOGRAFISCHE BESCHREIBUNG: DAS ZENTRUM FILADELFIA DER KOLONIE FERNHEIM	43
4.1 Gründung und historische Entwicklung	43
4.2 Geografische Lage	45
4.3 Stadtteile	47
4.4 Politische Organisation der Kolonie Fernheim	53
4.4.1 Entstehung und Entwicklung der eigenen Kolonieverwaltung.....	53
4.4.2 Die Kolonieverwaltung heute	54
4.4.3 Die Kooperative	56
4.4.4 Die Asociación.....	58
4.4.5 Erziehungs- und Bildungswesen.....	59
4.4.6 Gesundheitswesen	62

4.4.7	Sozialer und missionarischer Bereich	65
4.4.8	Medien	67
4.5	Die Kirchen und ihre Rolle in der Kolonie	69
5.	MULTIETHNIK IN FILADELFIA	73
5.1	Die Mennoniten	74
5.2	Die Indianer	81
5.3	Die Lateinparaguayer.....	83
5.4	Mischehen	85
6.	SPRACHGEBRAUCH IN FILADELFIA	86
6.1	Standarddeutsch und standardnahe Umgangssprache (Mennonitendeutsch)...	86
6.2	Plautdietsch	89
6.3	Spanisch (und Guaraní)	91
7.	SPRACHLICHE EIGENSCHAFTEN DES MENNONITENDEUTSCHEN IN FILADELFIA	92
7.1	Ziel und Vorgehensweise.....	92
7.2	Genitivumschreibung mit Possessivdativ	94
7.3	Kasusverwendung: Der Gebrauch von Dativ und Akkusativ	99
7.4	<i>tun</i> -Periphrase und <i>tun</i> als Vollverb	104
7.5	<i>was</i> als Relativpronomen.....	111
7.6	Verbstellung in (Neben)sätzen mit mehrteiligem Prädikat	114
7.7	Der Konjunktiv mit <i>würde</i>	122
7.8	Präferieren des Präteritums statt des Perfekts	131
7.9	Uhrzeitangabe <i>uhr</i> + Kardinalzahl	137
7.10	Dativphrasen.....	138
7.11	Zustimmung mit Modalverb	143
7.12	Spanische Lehnwörter.....	146
7.13	Zusammenfassung	152

8. DAS SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVE VERHALTEN DER MENNONITEN IN FILADELFIA	153
8.1 Institutionell vermittelte Interaktion: Das Jugendkomitee.....	153
8.1.1 Auswahl der Gruppe, Korpus und Ablauf der Treffen.....	153
8.1.2 Gesprächsorganisation.....	155
8.1.3 Facewahrung: Bitten, Fragen, Wünsche und Aufforderungen	162
8.1.4 Positives Face: Ermutigen, Unterstützen und Bestärken.....	167
8.1.5 Konflikte und Konfliktbearbeitung	175
8.1.6 Reden über Mitmenschen	181
8.1.7 Glaube im Alltag.....	187
8.1.8 Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens des Jugendkomitees	193
8.2 Institutionell vermittelte Interaktion: Die Bibelstunde junger Erwachsener ..	194
8.2.1 Auswahl der Gruppe, Korpus und Ablauf der Treffen.....	194
8.2.2 Beteiligungsrollen	196
8.2.3 Facewahrung.....	199
8.2.4 Reden über Mitmenschen: Kritikkompensation durch Positives	211
8.2.5 Glaube im Alltag.....	214
8.2.6 Problemlösung: Empathie und Lösungsstrategie	218
8.2.7 Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens der Bibelstunde	224
8.3 Institutionell vermittelte Interaktion: Der Hauskreis älterer Leute	225
8.3.1 Auswahl der Gruppe, Korpus und Ablauf der Treffen.....	225
8.3.2 Gesprächsorganisation.....	226
8.3.3 Facewahrung: Bitten, Fragen, Wünsche und Aufforderungen	227
8.3.4 Positives Face: Ermutigen, Unterstützen und Bestärken.....	228
8.3.5 Reden über Mitmenschen	229
8.3.6 Glaube im Alltag	236
8.3.7 Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens der Alten	245
8.4 Soziale Kategorisierung: Die Akademiker	246
8.4.1 Korpus und Auswahl der Gruppe.....	246
8.4.2 Gesprächsorganisation.....	247
8.4.3 Facewahrung: Bitten, Fragen, Wünsche und Aufforderungen	248
8.4.4 Konflikte und Konfliktbearbeitung	254
8.4.5 Reden über Mitmenschen (Kritik üben)	257
8.4.6 Glaube im Alltag.....	262
8.4.7 Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens der Akademiker	264
8.5 Soziale Kategorisierung: Die Arbeiter und Sekretärinnen	265
8.5.1 Korpus und Auswahl der Gruppe.....	265
8.5.2 Angriff auf das positive Face: Kritik üben	266
8.5.3 Empathie	271
8.5.4 Modalität: Ironie, Scherze und Frotzeleien	275
8.5.5 Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens der Arbeiter und Sekretärinnen.....	282

8.6	Die Familien.....	283
8.6.1	Auswahl der Familien und Korpus.....	283
8.6.2	Facewahrung: Bitten, Fragen, Wünsche und Aufforderungen	284
8.6.3	Reden über Mitmenschen (Kritik üben)	292
8.6.4	Modalität: Ironie, Scherze und Frotzeleien	301
8.6.5	Glaube im Alltag	306
8.6.6	Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens der Familien	307
8.7	Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens der Mennoniten.....	308
9.	ABSCHLUSS	313
10.	LITERATUR	314
11.	ANHANG	326

Vorwort

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine überarbeitete Version meiner Dissertation, die 2014 von der Julius-Maximilians-Universität Würzburg angenommen (Tag des Kolloquiums: 10.7.2014) und durch ein Begabtenstipendium der Hanns-Seidel-Stiftung aus Mitteln des BMBF gefördert wurde.

Das Thema entstand zunächst aus Faszination an den deutschsprachigen Kolonien im Chaco in Paraguay, die ich als Jugendliche besuchte, und aus meiner Begeisterung an der Gesprächsforschung, die ich Herrn Prof. Dr. Johannes Schwitalla zu verdanken habe. Ich möchte mich bei ihm ganz herzlich für die Ermutigung zu dieser Arbeit und seine intensive und konstruktive Betreuung bedanken. Ebenso danke ich Prof. Dr. Helmut Spiekermann, dass er mich ebenso hilfreich unterstützt und betreut hat.

Mein ganz besonderer Dank gilt allen Fernheimer Mennoniten für die herzliche Aufnahme in die Kolonie, die große Kooperationsbereitschaft und die Unterstützung bei der gesamten Forschung. Namentlich möchte ich nennen: Irma Balzer sowie Wilfried und Annette Stahl, die mich in ihre Häuser gastfreundlich aufnahmen, Korny Neufeld, der mir zahlreiche Kontakte in der Kolonie vermittelte und mein Projekt förderte, und Sissi Neufeld, die mich oder mein Aufnahmegerät überall mitnahm, mir zahlreiche Fragen beantwortete und mir eine echte Freundin geworden ist. Ferner danke ich Larissa Stahl und Lily August für Übersetzungen aus dem Plautdietschen und schließlich Theresa Enns, Sonia Stahl, Ruth Eitzen, Alwin und Eleonore Stahl für ihre große Unterstützung, die Interviews und die Bereitschaft sich aufnehmen zu lassen sowie das geduldige Beantworten meiner Fragen. Leider kann ich an dieser Stelle nicht alle an diesem Projekt beteiligten Mennoniten nennen, da ihre Zahl zu groß wäre.

Nicht zuletzt möchte ich mich von Herzen bei meinen Eltern bedanken, die mir immer mit ihrem Rat beiseite standen, bei meinen Geschwistern, die mich immer wieder ermutigten und aufmunterten, und bei meinem Ehemann Andy für seine unendliche Geduld, seine zahlreichen Ermutigungen und seine Hilfe, wo immer sie benötigt wurde. Ebenso danke ich folgenden Freunden, die mich unterstützten: Becci, Hannah-Carina, Amelie, Juliane, Christoph, Caro und Feli.

1. EINLEITUNG

Die vorliegende linguistische Arbeit befasst sich mit der sich durch Sprache und Kultus definierenden ethnischen Gruppe¹ der Mennoniten aus der Kolonie Fernheim in Paraguay. Auf der einen Seite stellt sie deren sprachlich-kommunikatives Verhalten als Untersuchungsgegenstand in den Mittelpunkt und geht der Frage nach, wie sich die ‚Kultur‘ und ‚Lebenswelt‘ der Mennoniten über die verbale Interaktion beschreiben lässt.² Dahinter steht die Annahme, dass „sich ‚Stil‘ im Sprechen konstituiert und dass eine soziale Gruppe ihr eigenes Sprachverhalten entwickelt, welches sozialsymbolisch gedeutet werden kann“ (Lieberknecht 2012, S. 1). Auf der anderen Seite werden die sprachlichen Besonderheiten ihrer standardnahen deutschen Umgangssprache, des Mennonitendeutschen, analysiert und im Hinblick darauf untersucht, was das Deutsch der Koloniebewohner³ zu einer ‚eigenen Sprache‘ macht.

Um die religiöse Gruppe einordnen und ihre Kultur und Lebensform im linguistischen Kontext verstehen zu können, bildet der geschichtliche Abriss über die Entwicklung der Mennoniten und die Ethnografie der Kolonie die einleitende Grundlage der Arbeit. Das empirische Verfahren der Ethnografie bedeutet, die Kultur einer Gemeinschaft oder Gruppe durch „Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Darstellung [...] unter möglichst genauer Rekonstruktionen der jeweiligen Lebensform“ (Kallmeyer 1995, S. 14) zu charakterisieren. Der Überblick über die Geschichte, insbesondere die Wanderungsgeschichte der Mennoniten (Kapitel 3) und die Ethnografie der Kolonie Fernheim (Kapitel 4), sind deshalb als Basis für die anschließende ethnografisch-linguistische Beschreibung notwendig. Dazu gehört neben der Betrachtung der geografischen Lage Fernheims, des strukturellen Aufbaus der Kolonie und der einzelnen von den Mennoniten verwalteten Institutionen auch ein Überblick über die in Filadelfia – dem Zentrum der Kolonie Fernheim – lebenden Ethnien (Kapitel 5). Da die Religion ein wesentliches Zugehörigkeitsmerkmal der Mennoniten ist und die untersuchten institutionellen Treffen alle im Rahmen der Kirche stattfanden, wird die Institution Kirche und ihre Rolle im Kolonieleben näher beleuchtet. Zusätzlich wird im Rahmen der Ethnografie auf die verschiedenen Sprach(varietäten) eingegangen, die von den Mennoniten gesprochen werden (Kapitel 6).

Anschließend werden die sprachlichen Eigenschaften der von den Mennoniten gesprochenen deutschen Umgangssprache (Mennonitendeutsch) untersucht (Kapitel 7). Das Mennonitendeutsch, das eine standardnahe, hochdeutsch basierte Varietät mit v.a. plautdietschen Elemen-

¹ Vgl. Weber (Nachlass; 1972) sowie die Definition in Kap. 3.1.

² Die sog. Ethnografische Gesprächsanalyse und das Konzept des ‚sozialen Stil des Sprechens‘ gehen auf Kallmeyer (1994, 1995), Schwitalla (1986, 1995) und Keim (1995) zurück (vgl. Kap. 2).

³ In der Arbeit wird in Einzelfällen der Einfachheit halber auf die zusätzliche Formulierung der weiblichen Form verzichtet. Diese ist selbstverständlich immer mit eingeschlossen.

ten und einzelnen spanischen Lehnwörtern ist, wird nur von den Mennoniten Fernheims gesprochen und identifiziert sie als eigene Gruppe. Tonaufnahmen von drei institutionellen und drei sozialregulierenden Gruppen, die während eines dreimonatigen Feldforschungsaufenthaltes (Oktober bis Dezember 2011) dokumentiert wurden, dienen als Korpus für die Analyse. In einer phänomenorientierten Beschreibung werden lexikalische und morphosyntaktische Besonderheiten des Mennonitendeutschen herausgestellt.

Den Schwerpunkt der Arbeit bildet die Beschreibung des sprachlich-kommunikativen Verhaltens der Fernheimer Mennoniten, aus dem sich der soziale Stil des Sprechens konstituiert (Kapitel 8). Die Methode für diese Analyse bildet die Ethnografie des Sprechens⁴, welche die Kommunikation als Kennzeichen einer Gemeinschaft oder Gruppe in den Mittelpunkt stellt. Dazu wird das Sprachverhalten einzelner mennonitischer Gruppen Fernheims anhand von Schlüsselstellen aus den Transkripten im Hinblick darauf untersucht, wie sie soziale Ordnung und Identität über das dialogische Sprechen ausdrücken. Nachdem der soziale Stil dieser Gruppen an sich herausgestellt wurde, werden in einem anschließenden Vergleich die Gemeinsamkeiten zusammengefasst: Was ist typisch für den sozialen Stil des Sprechens der Fernheimer Mennoniten?

Hauptziel dieser Arbeit ist also, das sprachlich-kommunikative Verhalten der Fernheimer Mennoniten anhand der aufgezeichneten Gespräche von sechs Untersuchungsgruppen zu analysieren und sozialsymbolisch zu deuten. Dazu wird zunächst eine Einführung in die Forschungslage der ethnografischen Gesprächsanalyse – die Methode dieser Arbeit – und für die Untersuchung relevante Konzepte gegeben sowie das Korpus und der Zugang zum Feld beschrieben (Kapitel 2).

2. KORPUS UND METHODE

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über theoretische und methodische Grundannahmen und Konzepte, die relevant für diese Arbeit sind. Es wurden Ansätze gebraucht, die empirisch arbeiten, deren Theorien, Methoden und Ergebnisse sich auf erhobenen Sprachdaten gründen: Untersuchungsmethoden der **Gesprächsanalyse** und der **Ethnografie (des Sprechens)**. Konzepte verschiedener Autoren (z.B. Goffman und Gumperz) werden in dieser Untersuchung herangezogen, weshalb sie in diesem Kapitel vorgestellt werden.

Das sprachlich-kommunikative Verhalten der Mennoniten in Fernheim ist der Hauptuntersuchungsgegenstand dieser gesprächsanalytischen Studie. Dementsprechend lassen sich diese Arbeit und ihr methodischer Hintergrund in den Bereich der Gesprächsforschung und der (ethnografischen) Gesprächsanalyse einordnen. Das Kap. 2.1 gibt deshalb eine kurze Einfüh-

⁴ Vgl. u.a. Hymes (1962, 1977) sowie Kap. 2.1.

rung in die Begriffsgeschichte und angrenzende Disziplinen. Das Kap. 2.2 erläutert dann die in meiner Analyse verwendeten Konzepte. Zum Schluss wird das Datenkorpus vorgestellt. Dazu werden zunächst der Zugang zum Feld und die Durchführung der Untersuchung vor Ort in Paraguay beschrieben (Kap. 2.3). Danach wird die Auswahl der Gruppen vorgestellt sowie das verwendete Datenkorpus erläutert (Kap 2.4).

2.1 Ethnografische Gesprächsanalyse

Als dieser Arbeit zugrunde liegende Forschungsmethode sollen nun die Ethnografische Gesprächsanalyse sowie Erkenntnisse und Methoden aus verschiedenen angrenzenden Forschungsbereichen dargestellt werden. Da die Ethnografische Gesprächsanalyse Ansätze zweier Disziplinen vereint (Ethnografie und Gesprächsanalyse), werden diese zunächst für sich vorgestellt und im Anschluss das Potenzial der Synthese erläutert.

Ganz allgemein bedeutet **Ethnografie**, eine Kultur oder eine Gemeinschaft aus der Sicht ihrer Mitglieder heraus zu beschreiben, also ein Bild der Gesellschaft von innen zu liefern. Sie ist eine Form der „Beobachtung, Dokumentation, Analyse und Darstellung der Kultur menschlicher Gruppen, die in ihrer Besonderheit dargestellt werden unter möglichst genauer Rekonstruktion der jeweiligen Lebensform“ (Kallmeyer 1995, S. 14) – das heißt, die Leute vor Ort, an den Schauplätzen, in ihrem Handeln und Tun zu beobachten, teilnehmend mitzuwirken und alles zu dokumentieren. Mithilfe von teilnehmender Beobachtung, Dokumentationen wie Feldnotizen und Feldtagebuch sowie ethnografischer Beschreibung soll die Sozialstruktur einer (sozialen) Gemeinschaft oder Gruppe einer Gemeinschaft⁵ (vgl. Kap. 2.1.1) aus deren Sichtweise verstanden werden. Das Ziel ist, die Besonderheiten dieser Gemeinschaft oder Gruppe wahrzunehmen und zu begreifen, und „kulturelle Distanz durch Verstehen zu überwinden“ (ebd., S. 26), indem man möglichst viele Situationen und Bereiche eines sozialen Feldes kennenlernt. Deshalb waren ein mehrmonatiger Aufenthalt in der Mennonitenkolonie Fernheim, das Teilnehmen am sozialen und kulturellen Leben und die Dokumentation mithilfe von Audioaufnahmen und Feldnotizen (vgl. hierzu Kap. 2.3.4) unabdingbar für meine Untersuchungen.

Die **Gesprächsanalyse** gehört zur qualitativen Sozialforschung und ist für ihr „radikales Empirieverständnis“ (Deppermann 2008, S. 11) bekannt. Analyse und Konzepte gehen vom Material aus, das aus ‚natürlicher‘ und authentischer Gesprächskommunikation besteht – also nicht extra für die Forschung arrangierte Gesprächssituationen. D.h., sie untersucht dialogisches sprachliches Handeln in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen, wie im Alltag, in Institutionen, in den Medien usw. Die Gesprächsanalyse

⁵ Im Folge nur noch als ‚Gemeinschaft oder Gruppe‘ abgekürzt (vgl. auch ‚Sprechgemeinschaft‘ in Kap. 2.1.1).

„wendet sich gegen die Standardisierung der Daten und gegen ihre Überführung in Skalenwerte, da dann die Alltagspraxis, die eigentlich zu untersuchen ist, von vornherein nach den Kategorien des Forschers vorgeformt wäre, so daß keine Chance mehr besteht, die eigentümlichen Strukturen zu entdecken“ (ebd.).

In diesen Punkten grenzt sich die Gesprächsanalyse von anderen Ansätzen ab. Bei der linguistischen Beschäftigung mit Gesprächen versucht die Gesprächsanalyse einmal, Gespräche aus „strukturbezogener Perspektive“ (ebd.) zu beschreiben und beispielsweise gesprächskonstitutive Einheiten zu ermitteln – „das Gespräch [erscheint] primär als Resultat eines interaktiven Prozesses, das eine bestimmte Struktur aufweist“ (ebd.). Auf der anderen Seite wird das interaktive Verfahren der Entstehung und Verwendung eines Gesprächs – „der ihnen zugrundeliegenden kommunikative[n] Prinzipien“ (ebd.) – herausgearbeitet. Das ist die prozedurale Sicht, die hohe Relevanz in meiner Arbeit haben wird. Kallmeyer (1985) unterscheidet sechs Ebenen der „Interaktionskonstitution“⁶: die Gesprächsorganisation (formale Abwicklung des Gesprächs), die Darstellung von Sachverhalten (Gesprächsthemen und -inhalten), das Handeln (z.B. Ziele und Zwecke eines Gesprächs), die sozialen Beziehungen zwischen den Gesprächsbeteiligten, die Modalität (z.B. Ernst, Spaß, Spiel, Betroffenheit, Ärger) und die Herstellung von Reziprozität (Verständigung und Kooperation zwischen den Gesprächsbeteiligten). Das sind Aspekte, die in meiner Untersuchung bei der Beschreibung des sozialen Stils des Sprechens (vgl. Kap. 2.2.1) der Gruppe der Fernheimer Mennoniten Beachtung finden.

Deppermann (2000) definiert die **Ethnografische Gesprächsanalyse** nun als eine Verknüpfung von Ethnografie und Gesprächsanalyse in dem Sinne, dass die Kombination beider Methoden nicht bloß ein „additives Nebeneinander“ oder „sequenzielles Nacheinander“ ist.

„Vielmehr soll die Spezifikation ‚ethnographisch‘ darauf hinweisen, dass ethnographisches Arbeiten hier in den Dienst der Gesprächsanalyse gestellt wird. Nach dieser Konzeption wird also Ethnographie nicht um ihrer selbst willen betrieben, sondern als methodisches Hilfsmittel für die Gesprächsanalyse eingesetzt“ (Deppermann 2000, S. 104).

Ethnografisches Wissen, das u.a. durch teilnehmende Beobachtung, Vertrauensbildung mit den Interaktanten, also aus einem profunden Einblick in das soziale Feld gewonnen wird – alles auch von mir angewendete Konzepte (vgl. Kap. 2.3) –, ist eine wichtige Grundlage bei der ethnografischen Gesprächsanalyse. „Vieles bleibt einfach unverständlich oder unklar, wenn es an ethnographischem Wissen fehlt“ (Deppermann 2000, S. 108). Dazu gehören zum Beispiel die Sprecherzuordnung (man sollte mit den Stimmen der Sprecher vertraut sein), die Referenzklärung (auf welche Orte, Personen oder Ereignisse beziehen sich Ausdrücke) und die Gruppensprache (dem Ethnografen sollte beispielsweise die Lexik und Semantik bekannt sein) (ebd.). Solch ein Wissen kann viele Interpretationslücken füllen und Analysen um weitere Aspekte ergänzen. Eine Gesprächsanalyse mit ethnografischem Ansatz führt also zu einem

⁶ Bezogen auf das Gespräch ordnet Kallmeyer den Gesprächsteilnehmern wesentliche „Aufgaben“ zu, die er zunächst „Ordnungsebenen“ (Kallmeyer/Schütze 1997, S. 159) und später „Aspekte der Interaktionskonstitution“ (Kallmeyer 1985) nennt.

tiefere und bessere Verständnis der Gespräche und dadurch zu einem tieferen Einblick in die untersuchte Gemeinschaft oder Gruppe und ihre soziale Identität. Diese Herangehensweise eignet sich für die Untersuchung der Mennoniten als eine religiöse Gruppe, die auch im Alltag zusammenlebt, besonders gut. Ein tieferes Verständnis ihrer Herkunft und Wandergeschichte, ihres Glaubens, ihres Zusammenlebens in einer Kolonie und ihres Selbstverständnisses als eine eigene Gemeinschaft und Gruppe, wie es in der Ethnografie noch beschrieben wird (Kap. 4), erscheint als absolut notwendig, um ihre Gespräche und ihr Kommunikationsverhalten wirklich verstehen zu können.

Die ethnografische Gesprächsanalyse wurde wesentlich durch das Projekt „Kommunikation in der Stadt“ des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim geprägt, in dem unter soziostilistischen und ethnografischen Ansätzen verschiedene städtische Sozialwelten beschrieben wurden. Die im Rahmen dieses Projektes entstandenen Untersuchungen von Kallmeyer (1994, 1995), Keim (1995) und Schwitalla (1995) bilden die methodische Grundlage dieser Arbeit. In dem in den 1980er Jahren in Mannheim durchgeführten Projekt „Kommunikation in der Stadt“ untersuchte Schwitalla (1995) zwei Frauengruppen, „grob gesprochen eine bildungsbürgerliche, literatur-interessierte Gruppe der oberen Mittelschicht und eine politische, emanzipations-bestrebende Gruppe der unteren Mittelschicht“ (Schwitalla 2003, S. 24) weitestgehend nach den Methoden der Ethnografie des Sprechens⁷. Keim (1995) analysierte den sozialen Stil von Frauen einer Bastelgruppe – Arbeiterfrauen, die von Armut bedroht waren. Ebenso dient mir das in der Nachfolge des Mannheimer Projektes entstandene Werk von Keim (2007) über die „türkischen Powergirls“ als Vorbild. Keim liefert eine ethnografisch-soziostilistische Beschreibung einer türkischen Migrantinnengruppe in Mannheim, und beschreibt dabei den kommunikativen Stil der Gruppe und erläutert deren Lebenswelt. Die deutsch-türkische Gruppe von jungen Frauen hat für sich selbst eine Varietät des Türkisch-deutschen entwickelt, die ihre ethnische Identität spiegelt (Keim 2007, S. 311 ff.). Beide Projekte stellen im Rahmen qualitativer Arbeitsweisen in den Mittelpunkt, Sprache und Gesellschaft als einen Zusammenhang zu betrachten. Keim (ebd., S. 19 f.) schreibt: „Durch die Ethnografie erhält der Forscher Einblick in möglichst viele Lebensbereiche, Ereignisse, Situationen, Strukturen und Prozesse einer sozialen Welt und kann ihre Kultur und Wertorientierungen in ihrer Gesamtheit erfassen.“ Auch meine Arbeit strebt an, auf Grundlage der ethnografischen Gesprächsanalyse ein ‚Porträt‘ des kommunikativen Stils bzw. sozialen Stil des Sprechens (vgl. Kap. 2.2.1) der Mennoniten in Fernheim zu zeichnen, wie es die Ethnografie des Sprechens (vgl. Kap. 2.1.1) für sich beansprucht.

⁷ Die Methode der Ethnografie des Sprechens wird in Kap. 2.1.1 erläutert.

2.1.1 Forschungstraditionen

Da die Ethnografische Gesprächsanalyse auf Methoden und Traditionen verschiedener Forschungsbereiche zurückgreift (vgl. Kallmeyer 1994), sollen diese nun hier erläutert werden. V.a. die Ethnografie des Sprechens spielt als methodische Grundlage meiner Forschung eine große Rolle, weshalb die Beschreibung dieses Forschungsgebietes etwas ausführlicher ausfallen wird als andere Bereiche, die nur kurz angeschnitten werden.

Die **Ethnografie des Sprechens** oder auch „Ethnografie der Kommunikation“ (Kallmeyer 1995, S. 22) „fokussiert Kommunikation als zentrales Merkmal von Gemeinschaften“ (ebd.) und ist in ersten Konzepten in den 1960er Jahren fast parallel (und teilweise miteinander) mit der Konversationsanalyse entstanden (vgl. Kallmeyer/Schwitalla 2014, S. 81). Erste Studien führten u.a. Dell Hymes und John Gumperz durch.

In der Methode geht es darum, den Sprachgebrauch und das Sprachverhalten einer Gemeinschaft oder Gruppe in ihrem Zusammenhang (im Gegensatz zu Untersuchung von Einzelphänomenen verbaler Interaktion) zu untersuchen, indem versucht wird, „vorrangig die *Werte* und *Normen* von Gruppen in einer Spr[e]chgemeinschaft herauszufinden [...], um diese dann an sprachlichen Mustern zu identifizieren [...].“ (Dittmar 1997, S. 81). Unter anderem Gumperz und Hymes (Gumperz 1997) bezeichnen solch eine Gemeinschaft als **Sprechgemeinschaft** („speech community“): Eine Gruppe von Personen, die nicht nur eine oder mehrere Sprachen teilt, sondern auch eine eigenständige soziale Einheit darstellt, die sich durch intensive und interpersonelle Kommunikation, also „ein[...] verdichtete[s] Kommunikations- und Interaktionsnetz“ (Hymes 1981, S. 408), verbindet. Häufig bedeutet dies eine Gleichsetzung von Sprechgemeinschaft und Ortsgesellschaft (vgl. ebd.), wie es auch bei den Fernheimer Mennoniten der Fall ist.

Ethnografische Studien eignen sich besonders gut, „wenn man die sozialen Funktionen von Gesprächen herausbekommen will“ (Kallmeyer/Schwitalla 2014, S. 83). Dazu gehören z.B. die Untersuchung von Organisationsstrukturen, Identitätsmerkmalen, „Vorstellungen von gesellschaftlicher Normalität und Abweichung und deren sprachlichen Formen, soziale Regeln des Sprechens“ (ebd.) oder die Analyse von Gegenüberstellungen wie Direktheit vs. Indirektheit, kooperatives vs. unkooperatives Verhalten oder die Rolle des positiven bzw. negativen Face (vgl. Kap. 2.2.2) – alles Aspekte, die in meiner Untersuchung Relevanz finden – „[...] mit einem Wort: alles, was die Regeln des Miteinander-Lebens durch Regeln des Miteinander-Sprechens verständlich macht“ (ebd.). In der Ethnografie des Sprechens geht es also um die Frage, wie in einer Gemeinschaft oder Gruppe soziale Ordnung und soziale Identität entsteht und wie diese interaktiv ausgehandelt werden. Dahinter steht die Grundannahme, dass Gemeinschaften oder die einzelnen Gruppen einer Gemeinschaft – eine

soziale Welt – regelmäßig miteinander interagieren und eine Lebenswirklichkeit teilen. **Soziale Welten** bilden in der Soziolinguistik einen Mikrokosmos innerhalb einer sozialen Gemeinschaft. Nach Schwitalla (2008a, S. 1064) sind soziale Welten „Gruppen mit gemeinsamen Interessen, Zielen und Ideologien. Interaktionsgruppen haben meist auch einen ähnlichen sozialen Hintergrund mit gemeinsamen Nöten und Strategien der Problemlösung.“⁸ Deshalb ist die Ethnografie des Sprechens für die Untersuchung der Fernheimer Mennoniten, die in einer geschlossenen Kolonie zusammenleben und sich eigene Strukturen aufgebaut haben, besonders interessant. Über ihr gemeinsam sprachlich-kommunikatives Verhalten entwickelt sich ein sozialer Stil des Sprechens (Kap. 2.2.1). Wichtig ist dabei „die soziale Gebundenheit und die sozialen Funktionen von Variabilität sprachlich-kommunikativer Kommunikation und Äußerungsformen“ (Kallmeyer/Schwitalla 2014, S. 84), d.h. dass gewisse Bezeichnungen, Phrasen oder Sprechakte in unterschiedlichen gesellschaftlichen Sphären anders aufgenommen werden und unterschiedliche Relevanzen und inhaltliche Bedeutungen haben (ebd.). Die Herausforderung besteht dabei natürlich immer darin, die Ansichten und Meinungen der untersuchten Sprecher tatsächlich zu treffen und ihnen nicht eigene Lösungen und Antworten ‚überzustülpen‘.

Für Hymes gründet sich sprachliche Kommunikation auf einem „shared cultural knowledge“ und gelingt

„vor allem durch die situationsgeleitete Realisierung kommunikativer Regelung, interaktiver Normen, eingespielter Verhaltensmuster, gängiger Bedeutungszuschreibungen und der jeweiligen Wertstruktur, welche die Sprecher im Zuge ihrer Sozialisierung in die jeweilige Kulturgemeinschaft erworben haben“ (Held 2005, S. 1396).

Um das zu beantworten, „ist die primäre Aufgabe der Ethnographie, Fremdes verstehbar zu machen“ (Kallmeyer 1995, S. 25). Das bedeutet, dass „kulturelle Distanz und die Distanzierung von Vertrautem“ (ebd.) überwunden werden muss, um die fremde Kultur in ihrer Normalität wahrnehmen zu können und zu begreifen.

Zu ethnografischen Untersuchungen gehört es also, ein erweitertes Kontextwissen über eine Gemeinschaft oder einer Gruppe zu erlangen, die man neben Methoden wie teilnehmende Beobachtung, Befragungen, Auswertung schriftlichen Materials zusätzlich über Interviews mit wichtigen Personen der betreffenden sozialen Welt, Beobachtungsprotokollen und Gesprächsaufnahmen (ebd., S. 85) bekommt.⁹

Neben dem Mannheimer Projekt „Kommunikation in der Stadt“ und Keims Untersuchung zu den „Türkischen Powergirls“ sind im deutschsprachigen Raum weitere ethnografische Beschreibungen der verbalen Kommunikation von Gemeinschaften und Gruppen erschienen, u.a. zur Scherzkommunikation unter Orchestermusikern (Schütte 1991), zum moralischen

⁸ Einen Überblick über das Konzept der sozialen Welt bietet Schütze (2002).

⁹ Diese auch von mir angewandten Methoden werden später noch näher beschrieben.

Entrüstung einer Ökologiegruppe (Christmann 1993, 1997) oder zu einer politischen Frauen-
gruppe (Lieberknecht 2012).

Auch auf die Forschungstradition der **Ethnomethodologie** greift die Ethnografische Gesprächsanalyse zurück. Die durch Harold Garfinkel (1967) geprägte Forschungsrichtung interessiert sich für die Verfahren und Methoden, welche Mitglieder einer Gemeinschaft oder Gruppe gebrauchen, um ihre spezifischen Lebensanforderungen zu bewältigen. Sie untersucht über alltagspraktische Handlungen einer Gemeinschaft oder Gruppe deren soziale Wirklichkeit und hat streng genommen eher soziologische als linguistische Züge. Die Interaktanten bearbeiten die Probleme bei der Herstellung sozialer Ordnung mit ihren ‚Ethnomethoden‘, d.h. „die von den Mitgliedern einer Gesellschaft im Handlungsvollzug praktizierte Methodologie, über welche die – von den Handelnden als vorgegeben erfahrene und selbstverständlich hingegenommene – gesellschaftliche Wirklichkeit und soziale Ordnung erst produziert werden“ (Bergmann 1981, S. 11 f.). U.a. entwickelte sich aus der Ethnomethodologie die „conversational analysis“ (Sacks/Schegloff/Jefferson 1974).

Die **Konversationsanalyse** („conversation analysis“) ist, nach Deppermann (2014, S. 19), „die inzwischen am weitesten verbreitete Methodologie zur Untersuchung der sozialen Interaktion und der Verwendung von Sprache im Gespräch“ und ist deshalb auch relevant für die (ethnografische) Gesprächsanalyse. Die Konversationsanalyse, in den 1960er unter Harvey Sacks entstanden, untersucht die Regeln und Verfahren alltäglich ablaufender Interaktionsprozesse. „Im Vordergrund des Forschungsinteresses [...] stehen allerdings nicht die sprachlichen Einheiten und Strukturen, sondern es geht primär um den Versuch einer Rekonstruktion der in Gesprächen ablaufenden Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Interpretation sowie der für solche Vorgänge grundlegenden Interaktionsbedingungen“ (Brinker/Sager 2010, S. 17). Sacks, der ein Schüler Erving Goffmans (Kap. 2.2.2) war, knüpft methodisch an der Ethnomethodologie Garfinkels an.

Die Konversationsanalyse arbeitet ausschließlich mit ‚natürlichen‘ Gesprächsdaten. Im Zentrum stehen also Gespräche, die in Hinblick auf Regeln und Verfahren, mit denen die Gesprächsbeteiligten Interaktion praktisch herstellen, untersucht werden. Ziel ist es, nach Schegloff/Sacks (1973, S. 290), die komplexe Strukturiertheit von dialogischen Abläufen zu analysieren und zu klären, welche Verfahren die Teilnehmer nutzen, um ihre verbale Interaktion zu ordnen. Zu den Mechanismen, nach welchen Regeln und Verfahren Gespräche organisiert werden, gehören formale Eigenschaften der Gesprächsorganisation wie Sprecherwechsel („turn taking system“, Sacks/Schegloff/Jefferson 1974), Reparaturen (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977), Verfahren der Gesprächseröffnung und -beendigung (Sche-

gloff/Sacks 1973), der Adressierung usw. – Verfahren, die auch in meiner Arbeit untersucht werden.

Die **Gesprochene-Sprache-Forschung** ist eine Forschungsrichtung, die sich mit der „grammatisch-lexikalische[n] Analyse von Produkten mündlicher Sprachproduktion“ (Fiehler et al. 2004, S. 13) beschäftigt und auf empirischen Analysen („natürliche“ Gespräche) beruht. Schank/Schoenthal definieren gesprochene Sprache als „frei formuliertes, spontanes Sprechen aus nicht gestellten, natürlichen Kommunikationssituationen, Sprache also im Sinne von Sprachverwendung, nicht von Sprachsystem“ (1983, S. 7). Im deutschsprachigen Raum kommt es ab den 1960er Jahren zur systematischen Erforschung der gesprochenen Sprache und damit zur Ausbildung eines neuen Forschungsschwerpunktes – davor stand eher die geschriebene Sprache im Fokus. Der Terminus ‚gesprochene Sprache‘ soll also darauf hinweisen, dass eine Unterscheidung zwischen geschriebener und gesprochener Sprache sinnvoll und notwendig ist. Merkmale der gesprochenen Sprache werden jetzt nicht mehr als Abweichungen von der Schriftnorm betrachtet, sondern als eigenständige Form mit spezifischen Normen erfasst (vgl. Betten 1977). Da die gesprochene Sprache als natürliche, spontane, alltägliche Kommunikation verstanden wird, sind laut Fiehler et al. (2004, S. 56) Bedingungen wie Kurzlebigkeit, Zeitlichkeit, Wechselseitigkeit der Wahrnehmung, Multimodalität der Verständigung, Interaktivität usw. charakteristisch. Gesprochene Sprache als Kommunikation, die über die verbale Interaktion hinaus auch paraverbale Aspekte wie Gestik, Mimik, Prosodie usw. beinhaltet, erlaubt den Gesprächspartnern, Äußerungen angemessen zu verstehen und darauf zu reagieren, spontan zu formulieren und sich zu korrigieren.

Nach Fiehler et al. (2004) ist die Gesprochene-Sprache-Forschung klar von der Gesprächsforschung zu unterscheiden, da sie andere Schwerpunkte setze und nicht die Interaktion und den Prozess des Sprechens, sondern grammatische Funktionen in den Vordergrund stelle. Allerdings gibt es bei der Beschäftigung mit gesprochensprachlichen Phänomenen meiner Meinung nach viele Überschneidungspunkte mit der Gesprächsanalyse. Denn ausgehend von der Annahme, dass „Grammatik in gesprochener Sprache verortet ist“ (Imo 2007, S. 11) und dass das Datenkorpus einer Untersuchung deshalb aus „einem Korpus gesprochensprachlicher, ‚natürlicher‘ und interaktionaler Daten bestehen muss“ (ebd.), haben beide Ansätze das gemeinsame Ziel, „grammatische Beschreibungen des gesprochenen Deutsch strikt empirie- bzw. korpusbezogen vorzunehmen“ (Hausendorf 2001, S. 976). Im Hinblick auf eine umfassende Ethnografie des Sprechens bildet die Untersuchung der Merkmale gesprochener Sprache eine wichtige Voraussetzung. Denn die Ethnografie des Sprechens berücksichtigt alle verbalen (Lexik, Syntax, Morphologie, Phonetik), paraverbalen (z.B. Prosodie, Räuspern, Lachen) und (bei Videoaufnahmen) nonverbalen Aspekte mündlicher Kommunikation und

bringt durch die Untersuchung auf ihren sozialsymbolischen Gehalt nicht zu unterschätzende Erkenntnisse für die Gesprochene-Sprache-Forschung (vgl. Lieberknecht 2012, S. 5). Lieberknecht (ebd.) nennt die Prosodie-Forschung als Beispiel eines „enormen Beitrag[s]“ zur Gesprochenen-Sprache-Forschung „und damit indirekt zur Gesprächsforschung, die sich auf deren wesentliche Erkenntnisse stützt“ (ebd.): „Der Einsatz von Prosodie für die Gesprächsorganisation, als Kontextualisierungshinweis und zur Symbolisierung sozialer Identität, aber auch prosodische Präferenzen an sich [...] machen den sozialen Stil einer Gruppe aus“ (ebd.). Für mich gehört zu einer umfassenden Ethnografie des Sprechens, wie ich sie mit meiner Arbeit erreichen möchte, ebenso eine Beschreibung sprachlicher Phänomene der gesprochenen Umgangssprache einer Gruppe. Die Untersuchung des gesprochenen Mennonitendeutschen integriert die Auseinandersetzung mit dem sozialen Stil der Gemeinschaft (bzw. Gruppen der Gemeinschaft) und dem sozialsymbolischen Gehalt ihrer Face-to-Face-Kommunikation. Denn gewisse grammatikalische Strukturen, Besonderheiten in der Lexik oder semantische Prinzipien wie Vagheit oder Intensivierung in ihrer gesprochenen Sprache können sozialsymbolische Bedeutung haben und Identität ausdrücken. Deshalb ist die Gesprochene-Sprache-Forschung sowohl für die Beschreibung des sozialen Stils des Sprechens der Mennoniten (Kap. 8) als auch für die Beschreibung der sprachlichen Phänomene des Mennonitendeutschen (Kap. 7) relevant.

2.2 Für die vorliegende Untersuchung relevante Konzepte und Methoden

In diesem Kapitel werden Konzepte und Methoden beschrieben, die für meine Untersuchung relevant sind.

2.2.1 Der soziale Stil des Sprechens nach Kallmeyer, Keim, Schwitalla

Da es Ziel der vorliegenden Arbeit ist, den sozialen Stil des Sprechens bzw. kommunikativen Stil der Mennoniten der Kolonie Fernheim zu beschreiben, ist das Konzept der Stilforschung im ethnografisch-gesprächsanalytischen Verständnis zentral. Die Stilforschung im Kontext der Gesprächsforschung im deutschsprachigen Raum wurde maßgeblich von Margret Selting (1995, 2001b) und Barbara Sandig (1986, Selting/Sandig 1997) geprägt. Allgemein entstand Mitte der 1980er Jahre im Kontext der Gesprächsanalyse und der Soziolinguistik ein neues Interesse an der Beschäftigung mit Stilkonzepten. Von besonderer Bedeutung in der Diskussion des Stilverständnisses – die auch für das Verständnis von sozialen Stilen des Sprechens wichtig ist – sind u.a. Tannen (1984; konversationelle Stilistik), Sandig (1986; pragmatische Stilistik), Hinnenkamp/Selting (1989; interaktionale Soziolinguistik) und Kallmeyer (1995; Soziostilistik).

Unter einem sozialen Stil des Sprechens versteht man nun – orientiert an dem Projekt „Kommunikation in der Stadt“ – die „überindividuelle[n] Formgebungen von Äußerungen sowie Realisierungsweisen sprachlicher Handlungstypen und die damit gegebenen Sinndimensionen, mit denen eine Sprechergruppe ihre spezifische Weltsicht in allen von ihr als relevant gesetzten Aspekten ausdrückt“ (Schwitalla 1995, S. 283). Keim (2005, S. 167) definiert sozialen Stil als:

„die von Mitgliedern einer sozialen Einheit (Gruppe, soziale Welt, soziales Milieu u.Ä.) getroffene Auswahl an und Weiterentwicklung von Ausdrucksformen aus den ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Durchführung kommunikativer Aufgaben. Das herausgebildete Repertoire an Ausdrucksformen ist charakteristisch für die Mitglieder der sozialen Einheit und zeigt ihre soziale und kulturelle Zugehörigkeit an.“

Der soziale Stil des Sprechens weist also darauf hin, wie eine Gemeinschaft oder Gruppe über ihr sprachlich-kommunikatives Verhalten soziale Identität hervorbringt und mit den Anforderungen ihrer Lebenswirklichkeit umgeht. Stil wird in diesem Sinne nicht als Eigenschaft *eines* Individuums gesehen, sondern als soziales Kennzeichen einer Gemeinschaft oder Gruppe – so wie die der Mennoniten in Fernheim. Es wird das sprachliche Verhalten einer Gemeinschaft oder Gruppe analysiert, das im soziolinguistischen Verständnis identitätsstiftende Funktion hat. Deshalb ist der soziale Stil des Sprechens Ausdruck von Identität einer Gemeinschaft oder Gruppe „und ihrer Sicht auf die Welt, ihres Verständnisses von Angemessenheit und ‚Normalität‘ (soziale Ordnung) sowie ihrer Beziehungen zueinander und zur Außenwelt“ (Lieberknecht 2012, S. 9). Stil zeigt sich dabei auf allen sprachlich-kommunikativen Handlungsebenen, d.h. Untersuchungskriterien bei der Stilanalyse sind „Verfahren der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ordnung durch Gesprächsorganisation und beziehungsstiftende Aktivitäten, Themenwahl und Relevantsetzung des Selbst- und Fremdbildes, Selbstpositionierung innerhalb der sozialen Welt“ (ebd.). Die Methoden der ethnografischen Gesprächsanalyse können dabei helfen, den sozialen Stil einer Gemeinschaft oder Gruppe zu rekonstruieren.

Stileigenschaften sind – und das hat die sozilinguistische Auffassung mit der traditionellen Stilforschung gemein – „präferierte Formen [sind], die (vielleicht nur von gruppenexterner Warte aus) Alternativen von inhaltsähnlichen Handlungen darstellen, und [...] auf mehreren Analyseebenen der Sprachverwendung zu untersuchen sind“ (Schwitalla 1995, S. 283). Schwitalla (2008) versteht unter Gesprächsstilen ‚Routinen‘. Bei der Analyse können dabei Phänomene ausschlaggebend sein, „die für die Selbst- und Fremdwahrnehmung des kommunikativen Verhaltens von besonderer Bedeutung sind und z.B. für Außenstehende mit besonderen Fremdheitserlebnissen verbunden sind“ (Keim 1995, S. 6). Solche Eigenschaften des Ausdrucksverhaltens können bei weiterer Untersuchung evtl. als typische Stilzüge erfassbar

gemacht werden. Dabei sollten sie aber wiederum in einen Zusammenhang mit Besonderheiten in Phonologie, Syntax, Lexik und Pragmatik gebracht werden (vgl. ebd.).

Sozialer Stil ist für die Mitglieder einer Gemeinschaft oder Gruppe meistens selbstverständlich und wird vorausgesetzt. Sprachaktivitäten werden interaktiv von allen gemeinsam durchgeführt und sind für alle Gemeinschafts- bzw. Gruppenmitglieder interpretierbar. Auf der anderen Seite wird sozialer Stil in einer Gemeinschaft oder Gruppe aber auch gleichzeitig gemeinsam weiterentwickelt, entworfen und verändert. In ethnografischer Hinsicht spielt die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft oder Gruppe bzw. die Abgrenzung zu anderen Gemeinschaften oder Gruppen eine große Rolle. „Die Tatsache, ob und wie gut ein Mitglied einer sozialen Gruppe den vorherrschenden Gruppenstil vertritt, entscheidet über dessen Zugehörigkeit“ (Lieberknecht 2012, S. 9).

Ein sozialer Stil des Sprechens einer Gemeinschaft oder Gruppe kann durch Eigenschaften und Kriterien des sprachlichen Verhaltens aufgebaut werden wie die Art des normalen Umgangstons, von Abgrenzungshandlungen, von Kritik am Verhalten von Mitgliedern usw., so wie Keim und Schütte (2002, S. 13) schreiben:

„Stil umfasst einerseits die alltägliche Normalität von Gruppen, ihr normales alltägliches Auftreten und Handeln, ihren normalen Umgangston, und andererseits auch hervorgehobene Formen. Dabei werden bestimmte Stilmerkmale inszeniert und in besonderer Weise überhöht. Das geschieht vor allem bei Abgrenzungshandlungen, bei Stildiskussionen, bei Kritik am Verhalten von Mitgliedern und besonders dann, wenn eine(r) sich als besondere(r) Repräsentant/-in in der sozialen Welt bzw. Gruppe darstellt.

Wenden wir den Fokus auf die vorliegende Arbeit, sind nun folgende Aktivitäten zur Bildung eines sozialen Stils des Sprechens untersucht worden:

- Gesprächsorganisation und wie – v.a. in den institutionellen Gruppen – Gespräche formal organisiert werden (Gesprächseröffnung und -beendigung, Beteiligungsrollen und Rederechtsverteilung, Adressierung),
- der Umgang mit Bitten, Fragen, Wünschen und Aufforderungen (Face-Begriff),
- beziehungsregulierende Aktivitäten wie Ermutigen, Unterstützen und Bestärken (positives Face), Kritik, Reden über Mitmenschen und Höflichkeit durch Indirektheit – diese Aktivitäten weisen daraufhin, wie sich um eine demonstrative Herstellung von Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit bemüht wird –,
- Konfliktbearbeitung bzw. Versuche der Konfliktumgehung und -vermeidung
- und die Herstellung sozialer Nähe durch Empathie und gemeinsame Problemlösung.

Durch diese Kriterien lässt sich ein sozialer Stil von Gemeinschaften oder Gruppen herausstellen und sowohl die „alltägliche Normalität [...], ihr normale alltägliches Auftreten, ihr[...] normale[r] Umgangston“ (ebd.) aufzeigen, wie auch „hervorgehobene Formen“ wie „Abgrenzungshandlungen“ (ebd.) darstellen, z.B. bei der Kritik an Mitmenschen.

2.2.2 Face-work nach Goffman und Brown/Levinson

Eine wichtige Rolle für den ethnografischen Ansatz spielt das Thema sprachlicher Höflichkeit bzw. des face-work. Das von Erving Goffman (1967, 1981) entwickelte Face-Konzept „kann als das meistdiskutierte und am differenziertesten weiterverarbeitete auf dem gesamten Feld des Beziehungsmanagement gelten“ (Holly 2001, S. 1386) und ist grundlegend für die Analyse von Beziehungshandlungen. Bei der Untersuchung des sozialen Stils des Sprechens der Mennoniten orientiere ich mich stark an Goffmans Konzept des face-work sowie an der Erweiterung des Konzepts durch Brown/Levinson (1987).

Brown/Levinson (1987) bauen das Face-Konzept zu einem „System sprachlicher ‚Höflichkeit‘“ (Holly 2001, S. 1386) aus und definieren es als ‚negatives Face‘ (negative Höflichkeit): „the want of every ‘competent adult member’ that his actions be unimpeded by others“ (Brown/Levinson 1987, S. 62) und ‚positives Face‘ (positive Höflichkeit): „the want of every member that his wants be desirable to at least some others“ (ebd.). Das positive Face umfasst damit die Techniken, die dem Wunsch des Akteurs nach Anerkennung und Selbstbestätigung entgegenkommen, wie Lob, Anerkennung und Komplimente. Das negative Face strebt danach, den Handlungsspielraum so wenig wie möglich einschränken zu lassen und bezeichnet das eigene ‚Territorium‘ (Selbstbestimmung, eigene Entscheidungsgewalt, Abgrenzung nach außen).

„The term *face* may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self delineated in terms of approved social attributes – albeit an image that others may share, as when a person makes a good showing for his profession of religion by making a good showing for himself. (Goffman 1974, S. 224)

Nach Goffman stellen soziale Begegnungen sowohl eine Möglichkeit zur Bestätigung des eigenen Faces als auch eine potentielle Gefährdung des Selbstbildes dar. Um die Gefährdung des Faces zu vermeiden, müssen die Teilnehmer ein rituelles Gleichgewicht herstellen, indem sie das Face des anderen Teilnehmers achten und dafür die gleiche Achtung für ihr eigenes Face erwarten (‚face work‘). Holly (2001, S. 1387) schreibt, dass das rituelle Gleichgewicht „nicht Selbstzweck, sondern Bedingung für das Funktionieren von Interaktion“ sei. „Deshalb muß die Sorge des einzelnen nicht nur dem eigenen Image gelten, sondern auch dem des Interaktionspartners, was sich in kontinuierlicher balancierter Imagearbeit (‚face work‘) niederschlägt.“ Diese Strategien der Wahrung des Territoriums einer anderen Person nennt Goffman „Vermeidungsrituale“ (‚avoidance rituals‘), welche das negative Face betrifft. Ihr gegenüber steht die positive Bestätigung eines Faces, die „Zuvorkommenheitsrituale“ (‚presentational rituals‘) (Goffman 1974). Den Personen stehen einige Techniken zur Verfügung, um die Gefährdung der Imagebedrohung abzuwenden und eine Ausgewogenheit zwischen den beiden „paradoxen Maximen der Face-Wahrung“ (Lieberknecht 2012, S. 11) herzustellen. Diese Handlungen, die den Facebeschädigungen entgegenwirken sollen, werden von Goffman

„Techniken der Imagepflege“¹⁰ genannt: „Die doppelte Wirkung der Regeln von Selbstachtung und Rücksichtnahme besteht darin, daß jemand sich bei einer Begegnung tendenziell so verhält, daß er beides wahr: sein eigenes Image und das der anderen Interaktionspartner“ (Goffman 1994, S. 16). Dies führt allerdings zu Konflikten, da die Aufrechterhaltung beider Seiten (eigenes Face wahren vs. Face des anderen wahren) nicht möglich ist. Strategien der Reparatur bei verletzten Faces können zum Beispiel ‚presequences‘ sein, „Sprechhandlung vorgeschaltete Gesprächssequenzen [...], die dem Gegenüber die Möglichkeit geben, eine face-bedrohende Aktivität von vornherein zu vermeiden“ (Lieberknecht 2012, S. 12). Oder eine gegenseitige Facewahrung wird durch absichtliches Ignorieren von Missgeschicken oder Relativierungen von Komplimenten hergestellt (Schwitalla 2003, S. 18). Brown/Levinson (1987) geben indirekte Sprechaktausdrücke wie Fragen oder Nominalisierungen u.ä. als Beispiel zur Vermeidung einer Imageverletzung an.

Die Aspekte, die das Face ausmachen, sind kulturbedingt. Jede Gemeinschaft oder Gruppe geht anders mit Konflikten, Distanz und Nähe, Kritik und Komplimenten um. „Erwartungen territorialer Ansprüche und inhaltliche Füllungen der sozialen Anerkennung“ (Schwitalla 2003, S. 22) fallen in jeder Gemeinschaft oder Gruppe anders aus und prägen ihren sozialen Stil des Sprechens. Ziel ist es herauszufinden, wie die Mennoniten mit Konflikten, Kritik und Komplimenten, Distanz und Nähe, Bitten und Aufforderungen usw. umgehen. Die Beschreibung des Umgangs damit ist ein wesentliches Mittel, um ihren sozialen Stil des Sprechens zu beschreiben.

2.2.3 Kontextualisierung nach Gumperz

John Gumperz und Jenny Cook-Gumperz thematisieren das Phänomen der Kontextualisierung, das im Zusammenhang mit der ethnografischen Gesprächsanalyse hier kurz thematisiert werden soll. Besonders in seiner Monografie „Discourse Strategies“ (1982) setzt sich Gumperz mit dem Begriff ‚Kontextualisierung‘ auseinander und baut das Konzept in weiteren Werken noch mehr aus. Zentrale Bereiche, an denen er das Konzept aufzeigt, sind beispielsweise Code-Switching und Prosodie. Peter Auer (1986, 1992) fasst das Konzept zusammen (1986) und nähert sich dem Kontextualisierungsansatz mit Anwendung auf verschiedene Phänomenbereiche wie der Gestik oder ebenfalls der Prosodie an (1992).

Gumperz und Cook-Gumperz gehen davon aus, dass Inhalte von Äußerungen je nach Kontext und Situation ihre Bedeutung verändern können und die Interpretation dieser Äußerungen durch Kontextualisierungshinweise (‚contextualization cues‘), das sind interpretationsleitende

¹⁰ In deutschsprachiger Literatur wird *face* häufig als Image übersetzt. Ich behalte in meiner Arbeit den englischen Begriff ‚Face‘ bei.

Hinweise, im Gespräch mitgeliefert wird. Gumperz (1982, S. 153) definiert sie als „the situated or context-bound process of interpretation, by means of which participants in an exchange assess others' intention, and on which they base their responses.“ Die Kontextualisierungshinweise haben also die Funktion, auf den Kontext zu verweisen, in dem der Rezipient in der Äußerung das kontextualisierte Element interpretieren soll. Schmitt (1993, S. 327) fasst zusammen:

„Sprecher und Hörer benutzen bestimmte Zeichen (Kontextualisierungshinweise), um auf das für die angemessene Interpretation ihrer Aktivitäten relevante Hintergrundwissen zu verweisen. Erst dann, wenn die aktuelle Verhaltensweise vor dem Hintergrund dieses relevanten Hintergrundwissens gesehen wird, erhält sie ihre spezifische soziale Bedeutung. Sprecher und Hörer signalisieren sich also die für die Interpretation ihres Verhaltens relevanten Kontexte.“

Zentral ist, dass Sprache auch Kontexte schafft und nicht nur vom Kontext ihrer Verwendung begründet ist: „er spiegelt sich in der Verwendung des agentivischen Worts ‚Kontextualisierung‘ im Vergleich zum statischen ‚Kontext‘ wider“ (Auer 2013, S. 172). Aus dem Kontext wird im Rahmen einer Interaktion von den Gesprächsteilnehmern also die Äußerung relevant gesetzt, die die Interaktanten auch kommunizieren: „wer spricht schafft (auch) Kontexte, er handelt nicht (nur) in Abhängigkeit von ihnen“ (ebd., S. 171). Dabei verwenden die Interaktionsteilnehmer nicht nur verbale Mittel – z.B. kann ein Sprecher explizit durch metakommunikative Kommentare auf die Bedeutung einer Äußerung hinweisen –, sondern Kontextualisierungshinweise werden oft auch non- und paraverbal (u.a. Prosodie, Gestik) ausgedrückt. So kann z.B. der Sprecher durch seinen ‚Ton‘ Informationen darüber geben, wie er eine Äußerung meint (Auer 1992). Auer (1992) illustriert Gumperz' Konzept der Kontextualisierung über die Musik: Am Beispiel von Bachs Matthäuspassion zeigt er, dass die Musiker und Sänger über Ton-Modulationen eine Aussage nicht als ernsthaft, sondern als Spott zu verstehen geben.

„The idea that lies at the heart of Gumperz' concept of contextualization is that everyday language has to be 'orchestrated' and 'put to music' by everyday language-users just as well; as Bach uses music to steer the interpretation of language, everyday speakers use a repertoire of vocal and non-vocal means for the same purpose. In both cases, the semiotic resources employed are crucial in order to create the proper *context*, in which the verbal message is to be understood.“ (ebd., S. 3 f.).

Die „vocal and non-vocal means“ sind in diesem Zusammenhang die Kontextualisierungshinweise, die explizit oder implizit gestaltet werden können.

Untersuchungen über die Prosodie als Kontextualisierungsverfahren liefert neben Gumperz selbst u.a. Selting (1995). Kotthoff (1989) und Günthner (2000) setzen sich mit der Bedeutung von stilisierter Stimmqualität als Kontextualisierungsverfahren auseinander.

Das in den 1980er in die Gesprächsforschung eingegangene Konzept ist ein wichtiges Beschreibungsinstrument, wie Sinn in der Interaktion über die semantisch-lexikalische Komponente hinaus entstehen kann. An der Kontextualisierung sind sowohl Hörer als auch Sprecher beteiligt, die ‚Kontext‘ gemeinsam hervorbringen und gestalten, damit eine gleiche Bedeu-

tungskonzeption und -rezeption ermöglicht werden kann. Gumperz (1982) betont, dass Kontextualisierungshinweise hochgradig kultur- und gruppenspezifisch seien. Sie können sich in verschiedenen Kulturkreisen, (Sprech)gemeinschaften oder auch in Gesellschaften, Gruppen und sozialen Welten unterscheiden. Meistens handelt es sich bei solchen Kontextualisierungshinweisen in diesen Gruppen um unausgesprochene und oft unbewusst angewandte Signale. Deshalb ist die das Phänomen der Kontextualisierung v.a. für die ethnografische Gesprächsanalyse interessant und wird uns in meiner Arbeit immer wieder begegnen. Gumperz bringt in seinen Werken einige Beispiele, wie es bei Menschen aus unterschiedlichen Kulturkreisen zu Missverständnissen kommen kann, weil Kontextualisierungshinweise, z.B. Prosodie, unterschiedlich aufgenommen und interpretiert werden.

„Zusammenfassend kann man ‚Kontextualisierung‘ also als eine dreistellige Relation definieren zwischen Ausdrucksmitteln (Idiomatik, Gestik, Prosodie, etc.), der Bedeutung (Interpretation) bestimmter Handlungen und Wissensbestände (*frames*), die diese Interpretation ermöglichen, indem sie als ihr Kontext relevant gemacht werden.“ (Auer 2013, S. 179).

2.2.4 Teilnehmende Beobachtung (Ethnografie)

Die teilnehmende Beobachtung ist eine zentrale Erhebungsmethode meiner Untersuchung, weshalb ich mehrere Monate in der Mennonitenkolonie verbracht habe. Ethnografisch forschen heißt immer, dass der Forscher ‚ins Feld‘ hineingeht und ‚im Feld‘ agiert, möglichst ohne es zu beeinflussen oder zu verändern (Hitzler 2006, S. 49). Teilnehmende Beobachtung gilt dabei als die zentrale Methode der Ethnologie und Ethnografie (vgl. Kap. 2.1).¹¹ Kennzeichnend ist die persönliche Teilnahme des Forschers an der Praxis derjenigen, die er erforschen will,

„über deren Handeln und Denken er bzw. sie Daten erzeugen möchte[n]. Dabei ist die Annahme leitend, dass durch die Teilnahme an face-to-face-Interaktionen bzw. die unmittelbare Erfahrung von Situationen Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar werden, die in Gesprächen und Dokumenten – gleich welcher Art – über diese Interaktionen bzw. Situationen nicht in dieser Weise zugänglich wären.“ (Lüders 2006, S. 151).

Der Forscher nimmt am Alltagsleben der ihn interessierten Gemeinschaft oder Gruppe teil, und versucht durch Beobachtung „etwa deren Interaktionsmuster und Wertevorstellungen zu explorieren und für die wissenschaftliche Auswertung zu dokumentieren“ (Lamnek 2010, S. 514). Wesentliche Merkmale der teilnehmenden Beobachtung sind, dass sie offen und flexibel ist, weil sich Gegenstände und Perspektive erst ‚im Feld‘ entwickeln. Ferner zeichnet sie sich durch Authentizität und Natürlichkeit aus, weil vor Ort in der natürlichen Lebenswelt beobachtet wird (vgl. ebd., S. 538).

Die teilnehmende Beobachtung soll es ermöglichen, wissenschaftlich abgesichert fremde Gemeinschaften oder Gruppen zu verstehen (vgl. ebd., S. 517), „das Fremdverstehen ist Vo-

¹¹ Zur Methode der teilnehmenden Beobachtung in der Gesprächsanalyse: Spranz-Fogasy/Deppermann (2001).

raussetzung und Methode der Beobachtung“ (ebd.). Dabei beschreibt Lamnek (ebd., S. 523 f.) folgende Kriterien wissenschaftlicher Beobachtung: wissenschaftlich beobachten bedeute beispielsweise, beobachtete Tatbestände wiederholt hinsichtlich der Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Genauigkeit zu kontrollieren, eine systematische Aufzeichnung der beobachteten Geschehnisse zu gewährleisten oder das Ziel eines bestimmten Forschungszwecks zu verfolgen. Deshalb gehören zur Methode der teilnehmenden Beobachtung auch qualitative Daten in Form von Feldnotizen oder Beobachtungsprotokollen. Erfahrungen und Erkenntnisse können in einem Feldtagebuch niedergeschrieben werden, die später als Interpretations- und Verstehenshilfe dienen. Unterstützt werden kann die Feldforschung mit Ton- und Bildaufnahmen. „Die Dokumentation der Beobachtungsumstände zusammen mit der Analyse der Notizen und ggf. der Aufnahme sollte eine Einordnung des beobachteten Ereignisses in den untersuchten sozialen Zusammenhang geben“ (Kallmeyer 2005a, S. 983).

2.2.5 Qualitative Interviews

Ein Interview¹² ist „eine Form des verbalen Kommunizierens, in welcher – per Definition – grundsätzlich *dem Interviewten* die Aufgabe zukommt, *aktiv* Ereignisse, Erfahrungen, Handlungen und Wissen zu rekonstruieren.“ (Honer 2006, S. 95). Qualitative Interviews¹³ zeichnen sich dadurch aus, dass sich der Interviewer in Einstellung und Wertung zurücknimmt, wie Kallmeyer (2005a, S. 984) schreibt: „Oberstes Gebot ist, den Interviewten keine Kategorien und Relevanzen als verbindlich vorzugeben und die Antwortmöglichkeiten nicht auf vorgegebene Möglichkeiten einschränken, sondern Gelegenheit geben zur Entfaltung eigener Relevanzen.“ Relevant bei der Durchführung solcher Interviews ist eine möglichst vertrauliche und entspannte Erhebungssituation (vgl. Lamnek 2010, S. 322), um Vertrautheit aufbauen zu können. „Im Unterschied zur standardisierten Befragung wird der Interviewpartner in qualitativen Befragungen nicht als objekthafter Datenlieferant einer Untersuchung, sondern als Subjekt in einer möglichst alltagsnahen Gesprächssituation verstanden“ (ebd.).

Es gibt verschiedene Formen des qualitativen Interviews und dessen Erhebung. Im Folgenden möchte ich jene vorstellen, die für meine Arbeit relevant sind:

Das **narrative Interview** hat das Ziel, dem Interviewten die Möglichkeit zu bieten, „eigene thematische Relevanzsetzungen einzubringen und seine Perspektive darzustellen“ (ebd.). Der Interviewer stellt das thematische Interesse und lenkt das Gespräch lediglich durch Nachfragen und Mit-Steuerung, damit der Interviewte eigene thematische Schwerpunkte setzen kann.

¹² Zur Vorgehensweise bieten Honer (2006), Kaufmann (1999) und Atteslander (1987) einen Überblick.

¹³ Es gibt zahlreiche Bezeichnungen für Interviews, die häufig ohne große Systematik gebraucht werden. Ich überschreibe meine Interviews mit ‚qualitativen Interviews‘, denen ich die von mir gebrauchten narrativen Interviews, Experteninterviews und ethnografische Interviews unterordne.

Die Antwortmöglichkeiten sollen nicht durch vorgegebene Möglichkeiten eingeschränkt werden. Das Verfahren des narrativen Interviews wird in der empirischen Forschung oft angewandt und wird von Przyborski zu den „grundlagentheoretisch fundiertesten Erhebungsverfahren im Bereich der qualitativen Sozialforschung“ (Przyborski 2008, S. 92) gezählt. In dem von Schütze (1977) entwickelten Konzept wird den Interviewten nach einem kurzen zur Erzählung auffordernden Impuls die Möglichkeit gegeben, bestimmte Erlebnisse, erfragte Inhalte oder auch bestimmte sprachliche Formen aus eigener Sicht narrativ zu rekonstruieren.

Das **Experteninterview** fungiert u.a. dazu, Informationen und Wissen über institutionalisierte Zusammenhänge, Abläufe und Mechanismen zu liefern. Der Experte dient vor allem als Zugangsmedium zu Organisation und als deren Repräsentant (ebd., S. 132; Meuser/Nagel 2006, S. 57 f.). Während sich der Interviewer an einem Leitfaden orientiert, soll er dem Interviewten trotzdem die Möglichkeit geben, eigene Schwerpunkte setzen zu können und Erlebnisse und Erfahrungen in seinem Spezialgebiet, aus eigener Sicht erzählen zu dürfen. Wichtig sind dabei sog. ‚offene Fragen‘, damit der Interviewte auch frei und zeitlich flexibel antworten kann.

„Bei offenen Fragen müssen die Antworten des Befragten nicht in ein vorgegebenes Antwortschema eingeordnet werden. Die Antworten werden vielmehr in der vom Befragten gebrauchten Formulierung und mit den von ihm erwähnten Fakten und Gegenständen, insbesondere aber auch seinen Bedeutungsstrukturierungen, aufgezeichnet“ (Lamnek 2010, S. 315).

Beim **ethnografischen Interview** versucht der Forscher, das Gespräch auf einen bestimmten Zweck hin zu führen und übernimmt die Strukturierung der Unterhaltung, häufig ohne dass das Gegenüber es bemerkt. Auch diese Interviewform hat wie das narrative Interview zum Ziel, bestimmte Lebenserlebnisse, Erfahrungen, Alltagsroutinen und Inhalte aus Sicht des Interviewten möglichst authentisch zu erfahren. Eine gewohnte Umgebung ist dabei zentral.

2.3 Zugang zum Feld und Durchführung der Untersuchung

Wie deutlich geworden ist, handelt es sich bei meiner Arbeit um eine soziolinguistische Studie, die sich ethnografischer und gesprächsanalytischer Methoden der Datenerhebung und -analyse bedient (vgl. Kap. 2.1, 2.2). Kallmeyer (1987, S. 1102) schreibt: „Der Zugang zum Feld ist in allen Fällen, in denen nicht die eigene Lebenswelt des Beobachters zum Erhebungsfeld gemacht wird, mit ethnografischen Vorarbeiten verbunden“. Deswegen beruhen meine Arbeitsmethoden neben der gründlichen Recherche von Fachliteratur auf teilnehmender Beobachtung (Kap. 2.2.4), Interviewführung (Kap. 2.2.5) und der gesprächsanalytischen Untersuchung (Kap. 2.1) einer Vielzahl von Tonaufnahmen alltäglicher Gespräche – also die üblichen Erhebungsmethoden, die der ethnografisch-gesprächsanalytische Forschungsansatz für sich beansprucht. Diese Ansätze helfen, ein möglichst authentisches Bild des sozialen Stils und der Kommunikationsformen der Gesellschaft sowie der sprachlichen Eigenschaften ihrer gesprochen-sprachlichen Umgangssprache (Mennonitendeutsch) zu liefern.

Da ethnografisch Forschen heißt, ‚ins Feld‘ hineinzugehen und ‚im Feld‘ zu agieren, lebte ich für ca. drei Monate von Oktober bis Dezember 2011 in Filadelfia, Paraguay, unter der Gastfreundschaft einer älteren mennonitischen Dame¹⁴ und wirkte als teilnehmende Beobachterin am Leben der Koloniewohner mit. Jeden Abend schrieb ich meine Erfahrungen und Erkenntnisse in einem Feldtagebuch nieder, das mir später als Interpretations- und Verstehenshilfe dienten und dokumentierte meinen Aufenthalt mit Fotos und kurzen Videos. In allen Institutionen und auf allen Veranstaltungen machte ich als Gedächtnisunterstützung Fotos mit einer Digitalkamera und schrieb Erkenntnisse nieder.

Während meines Feldforschungsaufenthaltes baute ich Kontakte zu Feldakteuren auf und konnte so Einblick in die unterschiedlichen Bereiche und das alltägliche Leben der Fernheimer erhalten. Schon nach kurzer Zeit war es mir möglich, das Vertrauen der Bewohner zu gewinnen und mein Aufnahmegerät bei verschiedenen Treffen und Aktivitäten, wie Bibelstunden, Familienessen, Schulunterricht oder bei alltäglichen Gesprächen zum Einsatz kommen zu lassen. Somit konnte ich ein umfangreiches Repertoire an Gesprächsaufnahmen aufbauen. Verschiedene Vertrauenspersonen¹⁵ machten mich auf Kolonieereignisse und Veranstaltungen aufmerksam und ließen mich an ihrem persönlichen Leben teilhaben: So durfte ich während meiner Zeit verschiedenen Hochzeiten und Beerdigungen beiwohnen, Geburtstags- und Abschiedsfeiern zelebrieren, als regelmäßige Teilnehmerin an diversen Hauskreisen, Bibelstunden und Arbeitskomitees der Kirchen teilnehmen, bei den CREA¹⁶-Gruppen der Vieh- und Landwirte mitmachen, die Viehärztin aufs Land begleiten, mit den Jugendgruppen auf Freizeiten fahren, an privaten Familienfeiern teilnehmen, in verschiedene Institutionen und Betriebe Einblick bekommen usw.

Wenn ich nicht selbst an einzelnen Treffen teilnehmen konnte oder ich mir bewusst war, dass meine Anwesenheit als teilnehmende Beobachterin die Gesprächsführung zu sehr beeinflussen würde, da z.B. das Vertrauensverhältnis noch nicht groß genug war, gab ich das Aufnahmegerät Gewährspersonen mit. Labov (1980, S. 17) schreibt: „Um die Daten zu erhalten, die am wichtigsten für die linguistische Theorie sind, müssen wir beobachten, wie die Leute sprechen, wenn sie nicht beobachtet werden“. Das ist natürlich ein Paradoxon¹⁷ (Kallmeyer 1987, S. 1102), denn die Teilnahme des Forschers als Beobachter und/oder Selbstdarstellungsbedürfnisse oder Kontrollängste der Untersuchten können immer dazu führen, die Authentizität

¹⁴ Ich bedanke mich bei Irma, dass sie mich aufnahm, mich umsorgte und meine zahllosen Fragen geduldig beantwortete. Ein herzliches Dankeschön für deine Gastfreundschaft und deine Unterstützung v.a. beim Herstellen von Kontakten.

¹⁵ Mein größter Dank gilt Sissi, die sich rührend um mich kümmerte, mich überall mit hinnahm und mir eine echte Freundin geworden ist.

¹⁶ CREA (‚Consortio Regional de Experimentacion Agropecuario‘) ist eine Gruppe von i.d.R. zwölf Land- oder Viehwirten, die sich einmal im Monat trifft, um über land- bzw. viehwirtschaftliche Themen zu beraten.

¹⁷ Zum ‚Beobachterparadoxon‘: Labov 1980.

der aufgenommenen Gespräche zu beeinflussen. Gerade durch die Beobachtung wird der Charakter des Unbeobachtetseins zerstört. „Pragmatisch ist das Problem dadurch zu lösen, daß die Interaktionsteilnehmer die Tatsache der Aufnahme im Interaktionsverlauf vergessen, weil sie sich entfaltende Interaktion ihre Aufmerksamkeit bindet“ (ebd.). Eine intensive Teilnahme am Leben und der damit zusammenhängende Aufbau von Vertrauen und Feldbeziehung, und die Gewissheit, dass die Gesprächsbeteiligten im Laufe der Zeit das Aufnahmegerät vergessen, sind zentral für möglichst natürliche Gesprächssituationen. „Für einen Vertrauensaufbau im Feld ist oft eine lange Präsenz des Forschers erforderlich [...]“ (Spranz-Fogasy/Deppermann 2001, S. 1009). Dass ich die Kolonie bereits das dritte Mal¹⁸ besuchte, war ein großer Vorteil: Viele Bewohner kannten mich schon und hatten Vertrauen zu mir. Diese Tatsache ließ auch einen sofortigen Beginn meiner Forschungstätigkeit zu und eine Eingewöhnungsphase entfiel.

Vor Antritt meiner Reise bat ich die Kolonie offiziell um Erlaubnis, eine Dissertation verfassen zu dürfen. „Manche Institutionen verweigern den Wissenschaftlern den Zutritt, sei es aus organisatorischen Gründen, aus Angst, in ihren Routinen gestört zu werden oder aus Furcht vor unliebsamen Beschreibungen“ (Wodak 1987, S. 803). Da ihrer Meinung nach schon viel Negatives über sie berichtet wurde, sind die Fernheimer Forschern und Reportern gegenüber vorsichtig. Ich erhielt nach Absprache in einer Koloniesitzung die Einwilligung, forschen zu dürfen, stellte aber in der ersten Woche meines Aufenthaltes mein Projekt noch einmal dem Bildungsausschuss der Kolonie vor.

Dieses formelle Vorgehen und die offizielle Erlaubnis der Kolonie ermöglichten es mir schließlich, in alle Bereiche Einblick zu erhalten. Mein Vorhaben wurde auch auf der Betriebsratssitzung vorgestellt und somit der Zugang in alle mennonitischen Betriebe ermöglicht. Dass ich als offizielle Sprachforscherin in Fernheim angekündigt war, erleichterte meine Arbeit als teilnehmende Beobachterin unter Mennoniten enorm. Ein Großteil der Bewohner kannte mich bzw. meinen Namen nach kurzer Zeit und nahm mich freundlich in ihre Gesellschaft auf.

In diesen ca. drei Monaten erstellte ich mein gesamtes Korpus (Kap. 2.4). Ich nahm fast täglich sowohl institutionelle als auch alltägliche Gespräche auf und archivierte diese. Für meine ethnografische Koloniebeschreibung sammelte ich Daten an den einzelnen Institutionen,

¹⁸ Zum ersten Mal besuchte ich die Kolonie Fernheim 2004. Damals begleitete ich als Jugendliche meine Eltern bei einer Seminarreise. Im Jahr 2010 sammelte ich vier Wochen lang Daten für meine Magisterarbeit in Philadelphia und baute dadurch zahlreiche Kontakte auf. Von Oktober bis Dezember 2011 besuchte ich die Kolonie ein drittes Mal und baute mein Korpus für diese Arbeit auf. Das letzte Mal war ich im Mai 2013 in Fernheim, um letzte Fragen für diese Arbeit zu klären.

nahm, wenn möglich, an mindestens einem typischen Arbeitstag teil und führte zahlreiche Interviews.

Nach der Datenerhebung wählte ich zur näheren Untersuchung des sozialen Stils des Sprechens und der Analyse des Mennonitendeutschen (vgl. Kap. 6.1) sechs Gruppen aus (vgl. Kap. 2.4). Um die Gesprächsdaten verfügbar zu machen, transkribierte ich sie nach GAT II¹⁹. Das Transkribieren ist ein wichtiger Vorgang, um sich mit dem Material auseinanderzusetzen. „Es erzwingt geradezu, dass sich der Forscher vom Material anleiten lässt beim Generieren seiner Hypothesen“ (Kallmeyer 2005b, S. 1214). Das Transkribieren ist bereits der erste Schritt der darauffolgenden Analyse. Während dieser Auseinandersetzung mit dem Gesprächsmaterial, konnte ich bereits einige Phänomene und Hypothesen festlegen. Die ethnografische Gesprächsanalyse legt Wert darauf, „dass der Forscher die Strukturen im Material entdeckt, d.h. sie als Ergebnis einer offenen, auf die Wahrnehmung von Strukturiertheit im Material ausgerichteten Auseinandersetzung mit dem Phänomen findet und nicht als theoretisches Konstrukt vorab einführt“ (Kallmeyer 2005b, S. 1215).

Eineinhalb Jahre später, im Mai 2013, besuchte ich die Kolonie ein weiteres Mal. Der einmonatige Aufenthalt diente dazu, Fragen zu klären und Lücken zu füllen, die während meines Analyse- und Interpretationsvorgangs aufgetreten waren. Da ich mich nun eineinhalb Jahre intensiv mit meinem Material befasst hatte, konnte ich bei meinem zweiten Besuch mit viel spezifischeren Fragen an die Bewohner herantreten als bei meinem Aufenthalt zuvor.

2.4 Korpus und Auswahl der Gruppen

Eine ganze Kolonie ethnografisch zu erfassen scheint ein recht umfangreiches Unterfangen. Orientiert an dem ‚Stadtteilprojekt‘ des Instituts für deutsche Sprache, in dem die sozialen Welten bedingt ihrer Zugehörigkeit zu einem Stadtteil als Lebenswelt untersucht wurden (Schwitalla 1995, Keim 1995), sehe ich das Zentrum der Kolonie Fernheim als einen sozialen Raum, in dem die Mennoniten neben anderen Bevölkerungsteilen (v.a. Lateinparaguayern und verschiedenen Indianerethnien) leben und ihre ‚eigene Welt‘ aufgebaut haben. Um die soziale Gemeinschaft oder Gruppe (vgl. Kap. 2.1.1) der Mennoniten Filadelfias²⁰ linguistisch-ethnografisch untersuchen zu können, wurde eine Unterteilung in **sechs Untersuchungsgruppen** vorgenommen, die einen Querschnitt durch die Gemeinschaft abbilden soll.

¹⁹ GAT= Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (Selting et al. 2009).

²⁰ Zur Zusammensetzung der Gruppe der Mennoniten vgl. Kap. 3.

2.4.1 Mennonitendeutsches Korpus (MDK)

Die Gespräche der sechs Untersuchungsgruppen zusammen bilden das Mennonitendeutsche Korpus (MDK Gesamt).²¹ Das sind:

- drei institutionelle Gruppen (das Jugendkomitee, die Bibelstunde junger Erwachsener, der Hauskreis der Alten),
- zwei sozialregulierende Gruppen (die Akademiker sowie die Arbeiter und Sekretärinnen) und
- Familien.

Mit dieser Auswahl konnte ich sowohl verschiedene Altersstufen als auch Bildungshintergründe berücksichtigen sowie institutionelle Gespräche, informelle Gespräche als auch Tischgespräche untersuchen.

Während in Kapitel 7 bei der Beschreibung der Phänomene des Mennonitendeutschen die Gesprächsaufnahmen aller dieser Gruppen zusammen als **MDK Gesamt** als Untersuchungsgrundlage dienen, ist das Kapitel 8 – die Beschreibung des sprachlich-kommunikativen Verhaltens – nach den einzelnen Untersuchungsgruppen gegliedert (**MDK Jugendliche, MDK Junge Erwachsene, MDK Alte, MDK Akademiker, MDK Arbeiter und Sekretärinnen, MDK Familien**) – solch eine Aufteilung ist sinnvoll für die Analyse.

Das **Jugendkomitee** repräsentiert die Jugendlichen der Kolonie. Die jungen Leute sind alle Mitglieder einer Kirche, wie es für die meisten Jugendlichen üblich ist, und gehen auf die deutsche Zentralschule der Kolonie. Die sieben Aufnahmen von insgesamt 14 Stunden²² sind im Rahmen des institutionellen Jugendkomiteetreffens entstanden, zu denen sich die sechs bis neun Jugendlichen wöchentlich unter Leitung des Jugendleitertehepaars treffen. Als Fein-Transkript (nach Selting et al. 2009) liegt ein Korpus von 21.671 Token²³ vor. An der **Bibelstunde** nehmen junge Frauen teil, die in der Ausbildung in ‚typischen Frauenberufen‘ der Kolonie stehen: Lehrerin und Krankenschwester. Die bis zu sieben jungen Frauen im Alter von 20 bis 23 Jahren treffen sich einmal die Woche, um gemeinsam in der Bibel zu lesen, zu beten und sich über den Glauben auszutauschen. Das Korpus besteht aus fünf Aufnahmen von jeweils ca. einer Stunde, insgesamt also ungefähr fünf Stunden.²⁴ Die Fein-Transkripte umfas-

²¹ Dieses Kapitel bietet einen Überblick über das MDK. In Kapitel 7 werden jeweils zu Anfang der Analyse des sprachlich-kommunikativen Verhaltens der einzelnen Gruppen noch einmal mehr Details über die Gruppenzusammensetzung und die Ziele, Inhalte und Abläufe der einzelnen Treffen gegeben.

²² S1 1:48:26, S2 1:38:30, S3 1:53:17, S4 2:12:38, S5 2:39:55, S6 1:19:30, S7 2:37:59.

²³ Die Token-Anzahl bezieht sich auf die fein transkribierten Ausschnitte aus dem Material. Aufgrund des umfangreichen Aufnahmematerials konnte nicht das gesamte Material fein transkribiert werden, sondern nur Ausschnitte. So wurde das Material zunächst grob transkribiert und anschließend einzelne Ausschnitte fein transkribiert (nach Selting et al. 2009).

²⁴ S1 1:04:21, S2 1:12:00, S3 1:39:25, S4a 00:26:03, S4b 00:20:34, S5 00:18:08 (Gerät ging aus).

sen insgesamt 14.340 Token. Einmal wöchentlich treffen sich acht ältere Leute von 50 bis 75 Jahren zum **Hauskreis** – eine von der Kirche organisierte Gruppe zum gemeinsamen Gebet, Bibelstudium und Austausch – und repräsentieren die Gruppe älterer Menschen der Kolonie. Es stehen zwei Aufnahmen von zusammen vier Stunden zur Verfügung.²⁵ Die Fein-Transkripte zählen 8940 Token. Mit diesen drei Gruppen können im Rahmen von institutionellen Treffen, die von der Kirche ausgehen, drei verschiedene Altersstufen abgedeckt werden.

Die Akademiker sowie Arbeiter und Sekretärinnen stehen im Alter zwischen den jungen Erwachsenen und den Alten und repräsentieren einmal die praktischen (Arbeiter) und die geistigen Berufe (Akademiker). Die **Akademiker** sind studierte Mennoniten mittleren Alters, von denen ich Aufnahmen von Tereré²⁶-Frühstückspausen bei der Arbeit (zusammen mit den Sekretärinnen) und von einer Besprechung habe. Das Korpus besteht aus Fein-Transkripten von insgesamt vier Aufnahmen im Umfang von ca. vier Stunden und 7558 Token.²⁷ Die Gruppe der **Arbeiter und Sekretärinnen** setzt sich aus Gesprächen von Handwerkern, Sekretärinnen und Arbeitern im Dienstleistungsbereich zusammen. Es wurden die Tereré-Frühstückspausen aufgenommen, die jeweils eine Dauer von ca. 30 Minuten haben, insgesamt sind es zwei Stunden.²⁸ Das Korpus besteht aus fünf Aufnahmen. Die Fein-Transkripte umfassen 8260 Token. Als letzte Gruppe untersuche ich zwei **Familien**, die einen Einblick in die Kommunikation zwischen Jung (Kinder, Jugendliche) und Alt (Eltern) ermöglichen. Das Korpus der Familiengespräche besteht aus drei Aufnahmen: jeweils eine Aufnahme vom gemeinsamen sonntäglichen Mittagessen zweier Familien (Familie Feldbusch und Familie Karl²⁹) und eine Aufnahme des gemeinsamen Abwaschens und Aufräumens nach dem Mittag mit anschließendem Eis essen der Familie Karl. Die Aufnahmen umfassen eine Gesamtlänge von 108 Minuten.³⁰ Die Fein-Transkripte bestehen aus 10.668 Token.

Von allen Gruppen konnte ich Aufnahmen von ihren Sitzungen (institutionelle Treffen), gemeinsamen Frühstückspausen (sozialregulierende Gruppen) und ihrem gemeinsamen Sonntagsessen (Familien) machen, die das Korpus der Arbeit für die Untersuchungen bilden.³¹ Die

²⁵ S1 01:50:58, S2 02:22:29.

²⁶ Eine Gewohnheit, die die Mennoniten schon sehr früh von den Paraguayern übernommen haben, ist das Mate- bzw. Tererétrinken. Es handelt sich um einen Tee, der aus Yerba gemacht wird und entweder kalt (Tereré) oder heiß (Mate) getrunken wird. Das Getränk wird gemeinschaftlich aus einem Trinkgefäß (*guampa*) durch eine kleine Metallröhre mit integriertem Filter (*bombilla*) getrunken. Das Besondere daran ist, dass alle gemeinsam aus einer Guampa trinken. Ein Verantwortlicher füllt das heiße oder kalte Wasser immer nach und gibt das Gefäß herum. Gemeinsames Tererétrinken gehört zu den Mennoniten wie das Kaffeetrinken zu den Deutschen. Es ist eine paraguayische Tradition und hat in Paraguay eine besondere kulturelle Bedeutung.

²⁷ MK 1:39:46, S1 00:02:00, S2 00:19:05, S3 00:59:18.

²⁸ WS 00:40:36, AH 00:50:10 und 00:50:17 (davon jeweils 30 Minuten Tereré-Pause), ZS 00:26:42.

²⁹ Jegliche Namen wurden anonymisiert.

³⁰ K1 00:20:49, K2 00:29:20, FB 00:59:49.

³¹ In den jeweiligen Kapiteln werden die Gruppen und das Korpus der Gruppen noch näher erläutert.

Transkripte sind nummeriert mit dem Kürzel der Gruppe³², der Bezeichnung des Gesprächs³³ und der Textnummer (T).

Die Tabelle zeigt noch einmal das MDK im Überblick:

	Anzahl der Aufnahmen	Dauer aller Aufnahmen zusammen	Token-Anzahl der Gesprächsausschnitte in Fein-Transkripten
MDK Jugendliche	7	14:10:17	21.671
MDK Junge Erwachsene	5	5:00:31	14.340
MDK Alte	2	4:13:27	8940
MDK Akademiker	4	3:00:09	7558
MDK Arbeiter und Sekretärinnen	5	2:07:18	8260
MDK Familie	3	1:49:58	10.668
MDK Gesamt	26	30:21:40	71.437

2.4.2 Plautdietsches Korpus (PDK)

Für die morphosyntaktische Untersuchung des Mennonitendeutschen zur Bestimmung der (dialektalen) Herkunft mancher sprachlicher Phänomene stehen fünf Aufnahmen plautdietscher Gespräche zur Verfügung, die im plautdietschen Korpus (PDK) zusammengefasst sind. Hierbei handelt es sich um ‚natürliche‘ Alltagsgespräche von Jugendlichen auf einem Jugendausflug (JA) und von drei Ehepaaren (zwischen 30 und 40 Jahre alt) bei einem gemeinsamen Mittagessen (ME), sowie Aufnahmen von zwei institutionellen Treffen: ein Hauskreis von Mennoniten zwischen 40 und 60 Jahre alt (HK) und von einer Jugendleiterbesprechung (JL). Um diese Gespräche als Vergleichsbasis heranziehen zu können wurden Ausschnitte aus diesen Gesprächen transkribiert und für die Analyse herangezogen. Da es für das Plautdietsche keine geltende Rechtschreibung gibt, sind die Aufnahmen dem Hören nach transkribiert und orientieren sich in der Schreibweise an Thiessens Wörterbuch für die plautdietsche Sprache (2003). Insgesamt enthält das Fein-Transkript aller Gesprächsausschnitte zusammengefasst 6448 Token.

2.4.3 Interviews

Um ein umfangreiches Hintergrundwissen aufbauen zu können – v.a. für die ethnografische Beschreibung der Kolonie, aber auch um einen tiefen Einblick in die einzelnen Untersuchungsgruppen zu erhalten – führte ich zahlreiche Interviews mit Koloniewohnern.

³² Jugendkomitee (JK), Bibelstunde (BS), Hauskreis der Alten (HK), Akademiker (AK), Arbeitergespräch (AG) und Familiengespräch (FG).

³³ Sitzung (S), Museumskomitee (MK), Werkstatt (WK), Zentralschule (ZS), Altenheim (AH), Familie Karl (FK), Familie Feldbusch (FB).

Mit den Leitern einiger Institutionen führte ich Experteninterviews (vgl. Kap. 2.2.5). Dokumentiert und archiviert wurden 24 Experteninterviews mit Vertretern verschiedener Institutionen, dazu gehören die vier Kirchen, die Schulen (Colegio und Volksschule), die Musikschule, das Altenheim, das Sanatorium, das Krankenhaus, die Radiostation, der Fernsehsender, das Mennoblatt, die Kooperative, die Vermarktungsabteilung, das ATF, die Indianermission und -entwicklungshilfe und das Sozialbüro.

Einzelne Gespräche, die ich informell mit Mennoniten der Kolonie führte, lassen sich dem ethnografischen Interview zuordnen, das von einer informellen Gesprächssituation ausgeht (vgl. Kap. 2.2.5). Die Interviews geben mir Aufschluss über das Selbstverständnis der Gemeinschaft oder Gruppe. Mit einigen Teilnehmern der einzelnen Untersuchungsgruppen führte ich narrative Interviews (vgl. Kap. 2.2.5).

Wichtige und relevante Stellen der Interviews werden im ethnografischen Teil der Arbeit als Zitate, Ausdrücke und Fragmente von Informantenäußerungen kursiv in den Fließtext eingefügt und bleiben anonym.

3. GESCHICHTLICHER ABRISS ÜBER DIE ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG DER MENNONITISCHEN GEMEINDEN

Dieses Kapitel befasst sich mit der Entstehung und Entwicklung der heute in der Kolonie Fernheim lebenden Mennoniten: Wer oder was sind die Mennoniten, wo kommen sie her und wie kamen sie nach Paraguay? Letztendlich kann durch diese Darstellung die Herausbildung einer gemeinsamen Sprache und eines gemeinsamen ethnischen Bewusstseins im Kontakt mit anderen Sprachen und Gruppen (dazu gehört auch Abgrenzungsverhalten) besser nachvollzogen werden. Somit bildet dieser Überblick eine Hinführung zu späteren empirischen Untersuchung.

3.1 Die Mennoniten: Definition und Einordnung

Die Mennoniten sind eine Glaubensgemeinschaft, die im Zuge der Reformation aus der Täuferbewegung entstanden ist. Das 16. Jahrhundert, auch Reformationszeitalter genannt, war durch religiöse und kirchliche Wandlungsprozesse geprägt. Die römische Kirche als „ein in sich geschlossenes und quasi weltumfassendes System und Herrschaftsinstrument [...] mit einer autoritären Macht“ (Der große Ploetz 2008, S. 732) wurde stark kritisiert und kirchliche Richtlinien wie „das Fasten, das Zinsgeben, die Bilder- und Heiligenverehrung, die Priester-ehe und die Messe“ (Fast 1971, S. 12) in Frage gestellt. Unter diesen Umständen setzten sich neben der einflussreichen evangelisch-lutherischen Kirche auch eine Vielzahl von religiösen Einzelbewegungen durch, zu denen auch die Gruppe der Täufer gehört. Die mennonitischen

Kirchen haben ihren Ursprung in einer Täuferbewegung, die sich ab 1525 im Rahmen der Schweizer Reformation in Zürich entwickelte und rasch ausbreitete.

Die Bezeichnung ‚Mennonit‘ leitet sich von dem niederländischen Täuferführer Menno Simons (1496-1561) ab, der als Vertreter der sog. friedlich gesinnten Täuferbewegung ab 1536 die Gläubigen in den Niederlanden sammelte. Der Name galt daher gleichzeitig als Schutz vor grausamen Verfolgungen, denen die Täufer im 16. Jahrhundert ausgesetzt waren, weil sie beispielsweise die Säuglingstaufe verwarfen und somit die Autorität der römischen Kirche sowie der Lutheraner infrage stellten. Außerdem bekam die gesamte Bewegung einen schlechten Ruf durch Ereignisse wie in Münster.³⁴ Vielleicht wurde gerade deshalb der positiv geprägte Name Mennonit seit Mitte des 17. Jahrhunderts insbesondere in Norddeutschland allgemeiner gebraucht und schließlich auch von den Täufern der Schweiz und oberdeutscher Herkunft übernommen (Giesbrecht 2011, S. 22; Goertz et al. 2002, S. 78 ff.). Der Begriff wandelte sich im Laufe der Zeit und wurde immer mehr zu einer Art Sammelbegriff für Angehörige der täuferischen Bewegung.

In Bezug auf die Mennoniten in der Kolonie Fernheim in Paraguay müssen wir uns mit dem Selbstverständnis als Ethnie der Kolonie-Mennoniten beschäftigen. Betrachtet man die Wurzeln der Fernheimer Mennoniten, ist festzuhalten, dass sie zwar eine „auf die radikale täuferische Tradition des 16. Jahrhunderts zurückgehende Glaubensgemeinschaft“ (Giesbrecht 2011, S. 22 nach Sawatzky 1991, S. 79-82) sind, aber im Laufe der Geschichte ethnische Charakterzüge erhalten haben (vgl. Giesbrecht 2011, S. 22).

Erny und Rothie (1992, S. 101) definieren ‚Ethnie‘ als

„eine Gruppe von Lebewesen, denen spezifische Daseinsbedingungen, Verhaltensmuster, Traditionen, Empfindungsweisen, moralische Grundsätze, Rechtsnormen, Charakterzüge und dieselbe Art zu denken gemeinsam sind. Es bildet ein eigenes System, was jedoch innere Differenzierungen und Untergliederungen keinesfalls ausschließt.“

In der Auseinandersetzung mit Forschungsliteratur aus diesem Bereich fällt auf, dass der Begriff bzw. das Konstrukt ‚Ethnie‘ eine gewisse Unschärfe aufweist, eine große Breite aufzeigt und je nach Bezugsrahmen sehr unterschiedlich definiert werden kann (vgl. Khan-Svik 2008). Im Sinne der in Paraguay in Kolonien angesiedelten Mennoniten stimme ich mit der Beschreibung Giesbrechts (2011) überein: Er definiert die nach Paraguay eingewanderten und sich in Kolonien angesiedelten Mennoniten als „ethnische Kolonie-Mennoniten“ (ebd.), die ihren Ausgangspunkt aus der im Glauben verankerten Spannung zwischen christlicher Gemeinde und säkularer Welt habe. Seiner Ansicht nach resultieren daraus u.a. der durch Ver-

³⁴ Die münsterischen Täufer gehörten zu einem radikalen niederländischen Zweig der Täufer. Sie herrschten ab 1530 in Münster mit der Absicht, ein neues Jerusalem aufzubauen. Dazu führten sie unter Gewalt eine Gütergemeinschaft ein, verpflichteten alle Bewohner zur Erwachsenentaufe und krönten den Wiedertäufer und Apostel Jan von Leiden zum König von Münster. Nach anderthalbjähriger Belagerung wurde die Stadt eingenommen und das Täuferreich durch ein schreckliches Blutbad beendet.

folgung bedingte geografischen Rückzug und das geschlossene Ansiedeln, die Heirat innerhalb der eigenen Gruppe und „andere religiöse und ideologische Absonderungsstrategien“ (ebd.). Besonders prägend sei dabei der Ruf Zarin Katharinas II. nach Russland gewesen, welche die Ansiedlung als ‚eigene Gruppe‘ in geschlossenen Siedlungen in Russland stark förderte. Dort entwickelte sich das Zusammenleben in geschlossenen Siedlungsgemeinschaften mit eigener Selbstverwaltung. Der Wunsch, auch im neuen Land Paraguay in gleicher Form weiterzuleben, begünstigt(e) weiterhin die Identifikation als eigenständige Gemeinschaft. Bezeichnet der Begriff ‚Mennonit‘ also ursprünglich und eigentlich den Anhänger einer christlichen Konfession (Glaubens-Mennonit), so nimmt er in Bezug auf die in den paraguayischen Kolonien lebenden Mennoniten nun mehr ethnischen Charakter an (Kolonie-Mennonit), weshalb man die Kolonie-Mennoniten in Fernheim als eine eigene (religiös-)ethnische Gruppe sehen könnte.³⁵

Die in Kolonien lebenden Mennoniten gehören allgemein betrachtet allerdings zur Minderheit innerhalb der weltweit ausgeprägten mennonitischen Glaubensfamilie, die insbesondere in Afrika, Asien und Lateinamerika durch die mennonitischen Missionsarbeiter eine große Anhängerschaft hat (Giesbrecht 2011, S. 25). Derzeit gibt es weltweit 1.600.000 Mennoniten, davon ca. 30.000 in Paraguay.

In der Kolonie Fernheim und in den Mennonitenkolonien in Paraguay an sich ist die Identifikation als Mennonit anhand von ethnischen Eigenschaften noch stark ausgeprägt. Auch wenn sich seit der Übersiedlung der Mennoniten aus Russland das weiteste Umfeld des bewohnten Chacos³⁶ zum Mennonitentum ‚bekehrte‘ und somit sehr viele Indianer und Lateinparaguayer in der Umgebung der Kolonie nun auch konfessionell gesehen Mennoniten sind, wird doch die soziale Gemeinschaft der deutschstämmigen Auswanderer in Paraguay vielfach als Mennoniten definiert.³⁷ Spricht man von den Mennoniten in Bezug auf die Konfession, umfasst die Glaubensgemeinschaft in Paraguay „paraguayische, deutsche, brasilianische, amerikani-

³⁵ Auch mit Verweis auf den klassischen Text von Max Weber (Nachlass; 1972) zur Konstruktion von Zusammengehörigkeit und Differenz „Entstehung ethnischen Gemeinsamkeitsglaubens. Sprach- und Kulturgemeinschaft“ lässt sich konsistent die Bezeichnung ‚Ethnie‘ für die untersuchte Gruppe begründen und ebenso das ethnografische Verfahren der Sprach- und Interaktionsanalyse. Es geht um eine sich über Sprache und Kultur definierende Gruppe.

³⁶ Der Gran Chaco ist eine Region im Herzen Südamerikas, die den Westen von Paraguay, den Norden von Argentinien und den Südosten von Bolivien umfasst und durch Dornbuschsavanne und Trockenwälder gekennzeichnet ist. Die Großlandschaft ‚Chaco‘ umfasst den nördlichen Chaco Boreal, der Teil, in dem die Mennoniten in Paraguay siedelten, den mittleren Chaco Central und den südlichen Chaco Austral. Das Klima ist tropisch mit einem heißen Sommer, in den auch die Regenzeit fällt, und einem trockenen Winter. Der Busch wird durch Graskämpfe unterbrochen, auf denen die eingewanderten Siedler ihre Dörfer anlegten.

³⁷ Ratzlaff (2009, S. 288) teilt die mennonitischen Gemeinden in Paraguay nach Sprache und Kultur in vier Gruppen auf: „1. Die eingewanderten Mennoniten und ihre Nachkommen, 2. Die indianischen Gemeinden, die aufgrund der Missionstätigkeit der eingewanderten Mennoniten entstanden, 3. Die spanischsprachigen mennonitischen Gemeinden, die ebenfalls das Resultat der evangelistischen Tätigkeit der ersten Gruppe sind, 4. Die ‚Basiguayos‘ sind brasilianische Einwanderer in Paraguay, die noch weitgehend ihre eigene Sprache und Kultur pflegen [...]. Sie sind ebenfalls das Resultat der missionarischen Tätigkeit der [...] Mennoniten.“

sche und mehrere Indianerkulturen“ (Ratzlaff 2009c, S. 287). Sowohl im Verständnis des paraguayischen Volkes wie auch aus Sicht der Deutschstämmigen ist jedoch die Auffassung der eingewanderten Mennoniten als eine eigene ethnische Gruppe stark vertreten. Niebuhr (2000; online) schreibt:

„In unserem Land [Paraguay] ist es durchaus üblich, sie [die Mennoniten] als Ethnie darzustellen [...]. Von daher erhielt der Ausdruck ‚Mennonit‘ im Mund des Volkes einen ausschließlich ethnisch-kulturellen Inhalt, wodurch die Tatsache verdunkelt wird, dass er in Wirklichkeit ein konfessioneller Terminus ist.“

Es ist also nicht einfach, den Begriff ‚Mennonit‘ zu definieren und deshalb wichtig, bei dessen Verwendung zu erläutern, ob er die Glaubensrichtung (Glaubens-Mennonit) oder die ethnisch geprägte Gruppe (Kolonie-Mennonit) bezeichnet. Im Rahmen dieser Arbeit meint der Begriff ‚Mennonit‘ bzw. ‚mennonitisch‘ die Kolonie-Mennoniten als eine eigene sozial-ethnische Gruppe.

3.2 Die Wanderungsgeschichte der Mennoniten bis nach Paraguay

Bevor nun näher auf die Wanderungsgeschichte eingegangen wird, sollen kurz die Glaubensgrundsätze der Mennoniten und ihre Entstehung dargestellt werden. Das gibt uns ein besseres Verständnis für die heute in Fernheim lebende Gruppe, die sich grundsätzlich immer noch an diesen Glaubensprinzipien orientiert.

Wie schon erwähnt, haben die Mennoniten als protestantische Freikirche ihre Wurzeln in der Reformation. Im Reformationszeitalter gehörten sie zu einer der vielen Bewegungen, welche die Institution Kirche und deren Auslegung der Bibel in Frage stellten und eine Radikalisierung und kompromisslose Nachfolge der neutestamentlichen Schriften anstrebten. Täufer verschiedenster Prägungen kämpften für eine christliche Erneuerung und waren meist radikaler als gemäßigte Reformatoren wie Luther oder Zwingli. Keinesfalls wollten sie Kompromisse eingehen und Gebote der Bibel uminterpretieren oder abschwächen. Das Neue Testament galt den Täufern als Richtlinie für ihr Leben in und mit Christus und insbesondere die Bergpredigt galt als Grundlage in der Nachfolge Jesu.

Daraus entstanden folgende Glaubensgrundsätze: Es wird jegliche Gewaltanwendung verworfen und es soll daher auch auf die Teilnahme an Wehr-, Kriegs- und Staatsdienst, wie auch auf die Eidesleistung verzichtet werden. Einen großen Wert nimmt die sittliche Heiligung ein, die als Frucht des Glaubens und der Wiedergeburt in der Taufe entsteht. Deswegen wird auch die evangelische und katholische Kindertaufe abgelehnt. Die Gemeinde beruht auf dem Freiwilligkeitsprinzip, in die nur auf das Bekenntnis des Glaubens getaufte Erwachsene aufgenommen werden. Sowohl das Schleithemer Glaubensbekenntnis³⁸ als auch das Dordrechter

³⁸ Das Schleithemer Bekenntnis ist die erste ausformulierte Bekenntnisschrift der Täuferbewegung. Sie wurde bei einer ‚Täuferkonferenz‘ 1527 unter Leitung von Michael Sattler beschlossen und bildet eine Niederschrift

Bekenntnis³⁹ werden zwar anerkannt, sind aber nicht verpflichtend, was wiederum die mennonitische Ablehnung des Glaubenszwanges belegt. Die Mennoniten glauben, „dass das entschiedene Leben, das Jesus von seinen Jüngern erwartet, von den Christen verlangt in einer Gemeinschaft zusammenzuhalten“ (Wenger 2001, S. 10). Sie stehen für eine klare Trennung von Staat und Kirche, da keine staatliche Macht in Glaubensangelegenheiten mitreden dürfe. Ihre streng an der Bibel orientierten Grundsätze führten von Anfang an in vielen Gebieten zu Konflikten mit der Regierung und heftigen Sanktionen seitens der Landesherren, die das Leben der Täufer stark einschränkten und oft grausame Verfolgungen veranlassten. Durch die daraus resultierenden Fluchten breitete sich die Wiedertäuferbewegung schnell im gesamten deutschsprachigen Gebiet der Schweiz, in Österreich, in Süddeutschland und Mähren aus und fand bald auch in nördlichen Gebieten Anklang. Besonders in Holland, Friesland und am Niederrhein stieß die Bewegung auf große Resonanz, da dort eine „Kritik an den römisch-katholischen Sakramenten [...weit] verbreitet“ (Fast 1971, S. 21) war.

Nach dem Zusammenbruch des radikalen Flügels der Wiedertäufer durch den Untergang des münsterischen Reiches sammelte der ehemalige katholische Pfarrer Menno Simons (1496-1561) die den täuferischen Grundlagen Treugebliebenen in freikirchlichen Gemeinden. Der in Witmarsum geborene Priester bekannte sich im Jahre 1536 zum Täuferum und ließ sich noch einmal auf seinen Glauben taufen. Er wurde bald zum Ältesten ordiniert und gründete zahlreiche Gemeinden in den Niederlanden, in Norddeutschland und in Preußen.

Die Entwicklung der Täuferbewegung zum ‚Mennonitentum‘ in den nächsten Jahrzehnten war geprägt von zahlreichen Konflikten, die zu etlichen Spaltungen führten. Die Streitpunkte waren v.a. Fragen um die Kirchen- und Lebensordnung. Es bildeten sich die Waterländer Taufgesinnten, die friesischen und flämischen Taufgesinnten, die Amischen, die Hutterer. Daneben gab es Auseinandersetzungen zwischen Nieder- und Oberdeutschen. „Die Neigung zur Spaltung sollte während der nächsten Jahrhunderte zur ‚mennonitischen Krankheit‘ werden“ (ebd., S. 25), deren Ursache im Fehlen einer übergemeindlichen kirchlichen Autorität begründet liege (vgl. ebd.).

Wie schon gesagt, führten die radikalen Glaubensgrundsätze, insbesondere die Ablehnung des Waffendienstes, zu immer wiederkehrenden Verfolgungen und Vertreibungen der christlichen Gruppierung. So sahen sich die Mennoniten um der Beibehaltung ihrer Glaubensüberzeugung willen des Öfteren gezwungen, ihre Heimat zu verlassen und andere Länder aufzusuchen, wo

der wesentlichen Bekenntnisse und Lehrinhalte des Täuferums. Für die Hutterer und Teile der mennonitischen Bewegung gelten sie bis heute als eine wichtige Bekenntnisgrundlage.

³⁹ Das Dordrechter Bekenntnis ist ein 1632 in Dordrecht von niederländischen Mennoniten verfasstes Bekenntnis. Es ist eine Übereinkunft, die die wesentlichen Punkte der mennonitischen Lehre zusammenfasst, und war unter dem Geist der Wiedervereinigung verschiedener Strömungen der Täufer entstanden. Das Bekenntnis wurde von elsässischen und Schweizer Gemeinden angenommen und führte zur Abspaltung der Amischen.

sie Schutz von der jeweiligen Regierung erhielten. Zur Zeit Menno Simons standen die Niederlande unter spanischer Herrschaft, die streng am Katholizismus festhielt. Durch die einsetzende Inquisition grausam verfolgt mussten die Gläubigen fliehen und siedelten sich in weitgehend entvölkerten Gebieten in Preußen an, im Weichseldelta, aber auch in Danzig (Penner et al. 2010, S. 53). Der Zustrom der niederländischen-niederdeutschen mennonitischen Flüchtlinge stieg an und rund zweieinhalb Jahrhunderte, von 1530 bis 1788, lebten die ausgewanderten Mennoniten in Westpreußen (Ehrt 2003, S. 3 f.).

Dort gelang es ihnen unter größten Anstrengungen, das versumpfte Gebiet des Weichseldeltas trockenulegen und darauf Weideland anzulegen. Allmählich erlangten sie als erfolgreiche Bauern einen gemäßigten Wohlstand. Wegen ihrer wirtschaftlichen Erfolge im Agrarbereich erhielten die tüchtigen Landwirte im Gegenzug von der Regierung⁴⁰ die gewünschten Privilegien – die Befreiung vom Militärdienst, Glaubensfreiheit und eigene Schulen (Neufeld/Hiebert 2001, S. 18 ff.). Für die Mennoniten war dies der Beginn einer Entwicklung zur geschlossenen Gemeinschaft, da sie beispielsweise für die Sozialfürsorge ihrer Mitglieder und für die Schulen selbst aufkommen mussten (ebd.). Ebenso zeigt bereits diese Phase das durch Tüchtigkeit und Fleiß geprägte Arbeitsethos, für das die Mennoniten in Paraguay bis heute bekannt sind.

Als durch die erste Teilung Polens 1772 die Gebiete dem militarisierten Preußen zufielen, änderte sich auch die Regierungsstrategie und es erfolgten Neuregelungen, die die gesamten Mennonitischen Gemeinden an der Weichsel betraf: Die zumindest offizielle Gleichstellung mit den anderen Staatsbürgern wurde ihnen aufgrund ihrer Verweigerung des Militärdienstes nicht gewährt und die Rechte, eigenes Land zu erwerben, stark begrenzt (Quiring 1928, S. 6; Penner et al. 2010, S. 79 f.). Nach und nach wurden den Mennoniten immer mehr Freiheiten und Rechte genommen.⁴¹ Die Einladung der russischen Zarin Katharina II., die neue Siedler für die Erschließung und Bebauung der unbevölkerten Ukraine suchte, kam darum sehr gelegen.⁴² Den Umsiedlern wurden zahlreiche Privilegien zugesprochen wie Religionsfreiheit und Befreiung vom Militärdienst, finanzielle Unterstützung zur Überwindung der Anfangsschwierigkeiten und geringe Steuerzahlungen (Brandes 1992, S. 101). Da Russland den Kolonisten Ländereien zur Verfügung stellte, die „ihnen zum unbestreitbaren und ewigen Besitz zugeeignet werden, jedoch nicht zu persönlichem, sondern zu gemeinsamen Besitz des Dorfes“ (Arti-

⁴⁰ König Wladislaus IV. war der erste, der den Mennoniten 1642 alle Rechte der Gemeinde gewährte, die dann von seinen Nachfolgern erneuert wurden (Klassen 2001, S. 57). Über die Privilegien seitens der Landesherrn in Preußen: Penner et al. (2010, S. 76-81) und Klassen (2001, S. 57-59).

⁴¹ 1848 wurde letztendlich auch die Befreiung von der Wehrpflicht aufgelöst.

⁴² Katharina II. erließ am 4. Dezember 1762 einen Aufruf an alle Ausländer, die sich in Russland ansiedeln wollten. Das Manifest folgte am 22. Juli 1763 mit zahlreichen Vorrechten wie Bezahlung der Reisekosten, freie Religionsausübung, Selbstverwaltung der Kolonien und Befreiung vom Militärdienst (vgl. Schirmunski 1928, S. 16).

kel 670 der Kolonialordnung, vgl. Klassen 2001, S. 59 ff.), verließen bald viele Siedler Preußen Richtung Russland.

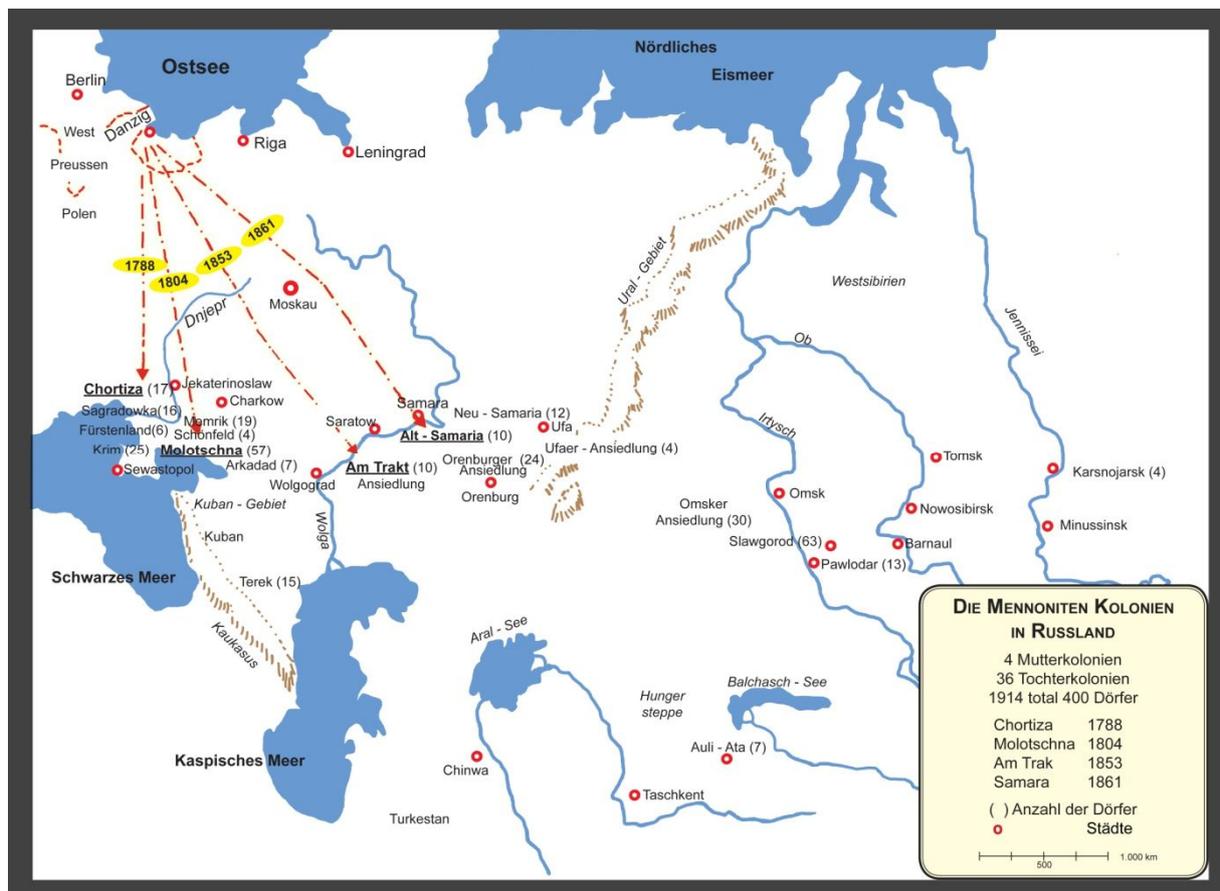
Die Anordnung, dass das Land nur den eigenen Leuten gleicher Religion weitergegeben werden durfte, trug maßgeblich zur Entwicklung eines sog. Siedlungs-Mennonitentums bzw. Kolonie-Mennonitentums (vgl. Kap. 3.1) bei und kam dem mennonitischen Prinzip der Absonderung von der ‚Welt‘ entgegen. Die von den Mennoniten gegründeten Siedlungen wurden als ‚Kolonie‘ bezeichnet und ‚Kolonie‘ wurde zu einem „Rechtsbegriff der russischen Gesetzgebung“ (Klassen 2001, S. 255). 1789 wurde die Kolonie Chortitza am Dnjepr, deren Bewohner ‚Altkolonier‘ genannt wurden, und 1804 die Kolonie Molotschna am Ufer des Flusses Molotschna gegründet. Die Einführung der allgemeinen Wehrpflicht in Preußen 1848 führte zu einer weiteren Auswanderungswelle und zur Gründung der Kolonie Am Trakt und Alt Samara an der Wolga. Im Laufe des 19. Jahrhunderts entstanden 36 Tochterkolonien mit rund 365 Dörfern innerhalb Russlands.

Die Mennoniten bauten sich in Russland ein neues Leben auf. Sie begannen innerhalb ihrer Kolonien, Verwaltungen einzurichten, Schulen zu gründen, landwirtschaftliche Vereine zu bilden, Gesundheits- und Wohltätigkeitswesen zu schaffen und das kulturelle Leben zu fördern. Zur Regelung der internen Angelegenheiten wählten die Dorfbewohner einen Schulzen als Oberhaupt ihres Dorfes. Die Kirchengemeinden achteten stark auf sittliches Verhalten und die Arbeitsmoral.

„Ihre Fremdheit in der russischen Umgebung motivierte die Kolonisten, ihre ethnisch-religiöse Sonderstellung [...] durch besondere wirtschaftliche Leistungen, durch Zukauf von Land, Einführung neuer Techniken und Gewerbe langfristig zu sichern und Institutionen zur gegenseitigen Hilfeleistungen aufzubauen“ (Brandes 1992, S. 121).

Die Mennoniten hatten als fortschrittliche Landwirte einen guten Ruf und nahmen die Rolle als Musterwirte und erfolgreiche Pioniere ein – vom Zaren gefördert und von der russischen Bevölkerung beneidet.

Ein abruptes Ende nahm die positive Entwicklung 1870, als durch einen Regierungswechsel einige Privilegien der Mennoniten aufgehoben wurden, und in Russland sowohl die allgemeine Wehrpflicht als auch die russische Sprache als Pflichtsprache in den Schulen eingeführt wurde. Besonders die konservativen Mennoniten entschlossen sich daraufhin, nach Nordamerika auszuwandern. Bis 1880 hatten 18.000 Mennoniten das Land verlassen; ein großer Teil davon zog nach Kanada (Penner et al. 2010, S. 142 f.; Hildebrandt 1971, S. 197). Die Mennoniten ließen sich dort am Red River nieder und bebauten erfolgreich die Prärie. Nach Einschränkung der Schulautonomie durch die Regierung (Deutsch durfte nicht mehr Schulsprache sein) wanderten 1920 viele Mennoniten nach Mexiko und Paraguay aus, wo sie die Kolonie Menno im Chaco gründeten – die heutige Nachbarkolonie der Kolonie Fernheim.



Die Mennonitenkolonien in Russland (Quelle: Geschichtsmuseum Filadelfia, 2013)

Die großen Auswanderungsschübe der Mennoniten aus Russland ließen die russische Regierung Zugeständnisse machen. Den in Russland verbliebenen Mennoniten wurde anstatt der Wehrdienstpflicht ein Ersatzdienst, der sog. Forsteidienst, angeboten (Rohkohl 1993, S. 16). Sie arrangierten sich damit und brachten es zu einem enormen wirtschaftlichen Aufschwung. Doch spätestens die Große Revolution gegen Ende des Ersten Weltkriegs und der darauffolgende Bürgerkrieg brachten die Mennoniten in große Schwierigkeiten. Zum einen standen sie aufgrund ihrer pazifistischen Überzeugung zwischen den Fronten, zum anderen wurde nach Regierungsantritt Stalins die komplette Landwirtschaft kollektiviert und die Mennoniten wurden somit enteignet (Ehrt 2003, S. 106 f.). Als im November 1927 auf einem Parteitag der Kommunistischen Partei der Sowjetunion der Beschluss aufkam, „daß man gegen die Elemente der privatkapitalistischen Landwirtschaft die Politik einer entschiedenen Verdrängung anwenden müsse“ (Klassen 2001, S. 93) und ein Jahr später der Fünfjahresplan verabschiedet wurde, veranlasste das viele mennonitische Bauern, die Auswanderung zu planen. Im Jahre 1929 sammelten sich 13.000 Deutschstämmige in Moskau, um die Ausreise zu erzwingen (Rohkohl 1993, S. 17). Der 25. November (im Jahr 1929), an dem der Rat der Volkskommissare in Moskau die Ausreiseerlaubnis für die in der Stadt Moskau verweilende Kolonisten deutscher Herkunft erteilte, ist heute noch ein Feiertag in der Kolonie Fernheim.

Zunächst kamen die mennonitischen Auswanderer in den Lagern Hammerstein, Prenzlau und Mölln in Deutschland unter, konnten dort aber nicht bleiben. Nach intensiver Verhandlung, v.a. durch Benjamin H. Unruh, der sich der prekären Lage der mennonitischen Flüchtlinge in Deutschland annahm, und durch die Initiative des ‚Mennonite Central Comittees‘ (M.C.C.)⁴³ konnten nun alle in den Flüchtlingslagern zwischen Brasilien und Paraguay als neues Heimatland wählen; 1244 Mennoniten entschieden sich für Brasilien, 1572 für Paraguay. Die restlichen gingen nach Kanada (vgl. Klassen 2001, S. 105).

Somit reiste am 15. März 1930 die erste Gruppe von Mennoniten mit dem Schiff Richtung Paraguay ab. Von Buenos Aires aus gelangten sie mit einem Flussschiff nach Puerto Casado und von dort mit der Schmalspurbahn in den Chaco. Die letzten 100 km wurden mit dem Ochsenwagen überwunden. In mehreren Schüben wanderten die 1572 Personen bis Oktober 1931 nach Paraguay ein und gründeten die Kolonie Fernheim (vgl. Kap. 4.1).

Auch Paraguay gewährte den mennonitischen Siedlern Sonderrechte.⁴⁴ Im paraguayischen Gesetz 514⁴⁵ vom 26. Juli 1921, das für die ersten mennonitischen Einwanderer festgelegt auch für die weiteren Einwandergruppen galt und immer noch besteht, verspricht der Staat die Befreiung vom Militärdienst (seit 2012 Verweigerung aus Gewissensgründen), erteilt die Erlaubnis, eigene Schulen in deutscher Sprache zu haben, anstelle eines Eides ein simples *Ja* oder ein *Nein* zu geben und, und die Erbschaftsanlagen selbst zu verwalten. In sieben anderen Artikeln werden weitere Rechte festgesetzt, wie z.B. die Einschränkung des Verkaufs alkoholischer Getränke in der Kolonie mit einer Fünfkilometerzone im Umkreis oder die eigene Bestimmung der Körperschaft, die die Kolonie vertreten soll (Klassen 2001, S. 55).

Heute machen die deutschstämmigen Mennoniten etwa 0,5% der Gesamtbevölkerung Paraguays (ca. 6 Mio.) aus. Im Chaco siedeln zurzeit um die 13.000 Kolonie-Mennoniten (vgl. www.bpb.de, eingesehen am 5.6.2013). Paraguay ist „das Land unter allen Staaten der Welt, in welchem die Mennoniten prozentual nahezu am stärksten vertreten sind“ (Ratzlaff 2009c, S. 287).

Sowohl die Kolonie Fernheim als auch die Kolonien Friesland, Menno, Neuland, Tres Palmas und Volendam gehören zu der Gruppe der sog. „fortschrittlich gesinnten Mennoniten“ (Ratzlaff 2001, S. 26, 2009c). Das heißt, dass sie sich der paraguayischen Gesellschaft und Kultur gegenüber am meisten geöffnet haben und sich dem Fortschritt nicht verschließen. Im Gegenzug dazu gibt es in Paraguay die sog. „traditionellen Mennoniten“ (ebd.), zu denen die Kolo-

⁴³ Das M.C.C. ist ein Hilfswerk nordamerikanischer und kanadischer Mennoniten, das in Not geratene Glaubensgeschwister und Bevölkerungsgruppen finanziell und praktisch unterstützt. Besonders den Mennoniten aus Russland stand es bei ihrer Auswanderung und Ansiedlung helfend beiseite.

⁴⁴ Zu den mennonitischen Sonderrechten in den Ländern Schweiz, Niederlande, Polen und Preußen, Russland, Mexiko, Bolivien und Paraguay: Klassen (2001, S. 54-80).

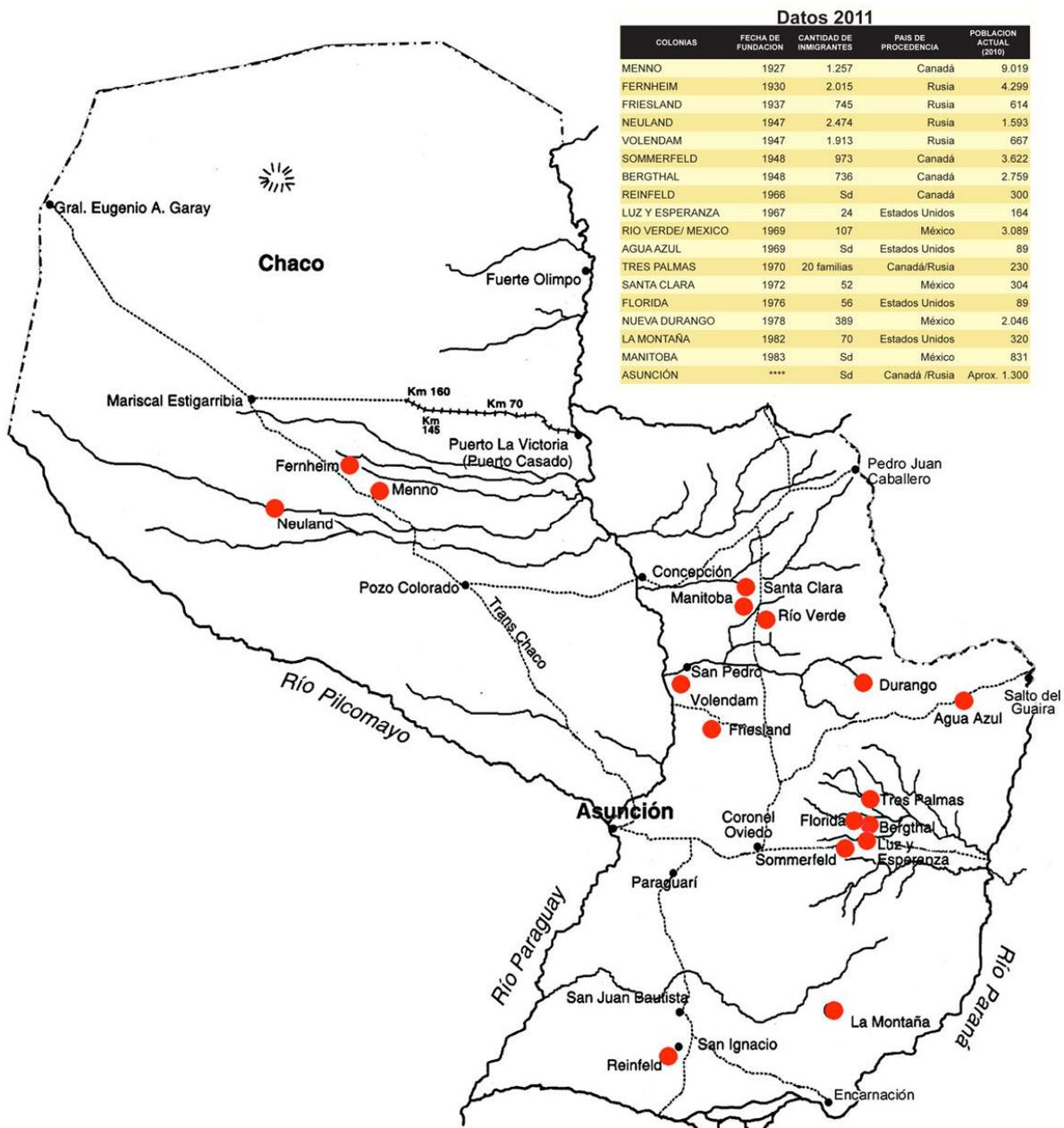
⁴⁵ Zum Gesetz Nr. 514: Friesen (2009a), Klassen (2001).

nien Sommerfeld, Bergthal, Reinfeld, Rio Verde, Santa Clara, Nueva Durango und Manitoba gehören. Diese Gemeinden achten streng auf die Erhaltung von Tradition und eine klare räumliche und kulturelle Absonderung von der Umgebung. „Sie sind entschlossen, das Erbe ihrer Väter aus ihrer Sicht unverändert weiterzugeben“ (Ratzlaff 2009c, S. 290) und lehnen deshalb neuen Medien und Techniken ab. „Jede neue Entwicklung bzw. Idee wird als Eindringen der Welt in die Gemeinde angesehen und daher nach Möglichkeit ferngehalten“ (ebd.). Die traditionellen Mennoniten leben also teilweise ohne jegliche Elektrizität, viele fahren mit Kutschen und sind optisch an ihrer Kleidung zu erkennen: Die Männer tragen zu meist Latzhosen und die Frauen Röcke/Kleider in Schwarz oder dunkler Farbe und Hauben. Die fortschrittlich gesinnten Mennoniten legen großen Wert auf eine gründliche schulische Bildung. „Auf sozialem, kulturellem, diakonischem und wirtschaftlichem Gebiet“ (Giesbrecht 2011, S. 136) arbeiten sie eng mit den anderen Kolonien, den Gemeinden und dem Staat zusammen. Anpassung und Engagement in ihrem Heimatland sind ihnen sehr wichtig, ohne dabei aber ihre Religion und Tradition zu vernachlässigen. Ein Bewohner Fernheims beschreibt das so: *Man ist eben offen für Neuigkeiten [...] man versucht eben doch im gewissen Sinn [mit dem Fortschritt] mitzukommen. Und es ist ein gewisses Anpassen natürlich, ohne sich dabei selbst aufzugeben.* Die traditionelle Lebensweise ist „einer modernen Form westeuropäischer Prägung“ (Gehrmann 2000, S. 99) gewichen. Gehrmann sagt, dass die Mennoniten ein „gesundes Gleichgewicht“ zwischen Bewahrung der eigenen Traditionen und Integration in den kulturellen Kontext Paraguays aufgebaut haben (ebd., S. 99-128). Die „Wohlstandsin-seln mit spezifisch kulturellen Eigenarten“ (Giesbrecht 2011, S. 165) der Mennoniten fielen zwar in dem ansonsten unterentwickelten Paraguay auf, seien aber heute nicht mehr geogra-fisch und kulturell isoliert (vgl. Gehrmann 2000). Sie sind jetzt verkehrstechnisch an den Rest des Landes angebunden, das Schulwesen ist in das paraguayische Bildungssystem integriert (vgl. Kap. 4.4.5) und die Mennoniten sind stark an der Verbesserung der wirtschaftlichen Lage des Landes beteiligt. „Die durch die Mennoniten selbst vorangetriebene Öffnung nach außen macht deutlich, daß der Schutz vor einer Verweltlichung, der traditionell im Mennoniten-tum verankert ist, zugunsten einer am Zweck der wirtschaftlichen Verbesserung orientierten Handlungsweise aufgeben wurde“ (ebd., S. 111).

Auch ich habe die Offenheit gegenüber dem Fortschritt, sei es technischer, kultureller oder politischer Natur, und die Bereitschaft zur Aufnahme von v.a. technischen Neuerungen in der Kolonie Fernheim feststellen können. Im Gegensatz zu den traditionellen Mennoniten sind die Fernheimer modernen Entwicklungen und neuen Medien gegenüber aufgeschlossen. Mittler-weile besitzt fast jeder Haushalt in Filadelfia einen Internetanschluss, es werden moderne Au-tos gefahren, es wird ferngesehen und auf gewissen Luxus, wie z.B. der einer Klimaanlage,

nicht verzichtet. Im Bereich Bildung und Wirtschaft orientieren sich die fortschrittlich gesinnten Mennoniten an ihrer Umwelt und bilden sich weiter. In Betrieben setzen sie moderne Maschinen ein und wenden in Schulen und Kirchen neue Medien wie Computer, Beamer usw. an. Die mit dieser Offenheit verbundene Entwicklung auch im Bereich der Sprache und des Sprachgebrauchs wird im Kapitel 6 noch näher beleuchtet. Zunächst soll kurz aufgezeigt werden, wie es überhaupt dazu kam, dass die Mennoniten Deutsch sprechen.

Kolonien der eingewanderten Mennoniten in Paraguay *Colonias de inmigrantes Menonitas al Paraguay*



Die Mennonitenkolonien in Paraguay (Quelle: Geschichtsmuseum Filadelfia, 2013)

3.3 Warum die Mennoniten Deutsch sprechen

Die russlanddeutschen Mennoniten identifizieren sich heute stark über ihren Dialekt, eine niederdeutschen Varietät⁴⁶, die auch ‚Plautdietsch‘ genannt wird. Sie ist in allen paraguayischen Mennonitenkolonien die Umgangssprache und auch bei den mennonitischen Einwohnern Kanadas, Mexikos und Brasiliens zu finden.⁴⁷ Standarddeutsch war und ist Schul-, Kirch- und Verwaltungssprache in den Kolonien und wird als eine Variante des Standarddeutschen mit Elementen aus dem plautdietschen Dialekt und einzelnen spanischen Lehnwörtern als deutsche Umgangssprache immer mehr im Alltag verwendet (Mennonitendeutsch).⁴⁸ Die geografisch isolierte Lage der Kolonie Fernheim im Zentralen Chaco und die bewusste Pflege der Sprachtradition lassen es zu, dass das Deutsche und das Plautdietsche bis heute die dominierenden Sprachvarietäten bleiben.

Doch wie kam es zu diesem Sprachgebrauch? Als die Mennoniten im 16. Jahrhundert aus den Niederlanden flüchten mussten und sich an der Weichselmündung niederließen, nahmen sie als Kirchensprache einen niederländischen Dialekt mit (Rohkohl 1993, S. 18 f.). Im Alltag verwendeten sie Dialekte ihrer Herkunftsländer – Sprachformen auf niederdeutscher Basis mit niederländischen Anteilen, niedersächsische und niederfränkische Verkehrsmundarten (vgl. Klassen 2001, S. 298). In den nächsten 200 Jahren ihrer Ansiedlung im Weichseldelta vollzog sich ein langsamer Sprachwandel der Dialekte in die niederpreußische Varietät des Weichselgebiets (Plautdietsch) als auch der niederländischen „lingua sacra“ (Rohkohl 1993, S. 19) zum Standarddeutschen. Mitzka (1930, S. 5) beschreibt es so: „Im Weichsellande haben die ehemals aus den Niederlanden gekommenen Mennoniten in den zwei- bis zweieinhalb Jahrhunderten, die bis zur russischen Wanderung vergingen, die dortige Mundart [das sog. Niederpreußisch] und die deutsche Schriftsprache aufgenommen.“ In der Literatur lässt sich keine Einheitlichkeit finden, ob es sich nun um einen Sprachwandel zum oder um die Aufnahme des Standarddeutschen handelt. Nichtsdestotrotz entstand eine Situation der Diglossie mit Standarddeutsch als Schrift- und Kirchensprache und Plautdietsch als gesprochene Sprache des Alltags, die auch nach der Auswanderung nach Russland erhalten blieb. Da die Mennoniten dort in geschlossenen Kolonien mehr oder weniger isoliert von der (anderssprachigen) Umwelt mit einer eigenen Verwaltungsstruktur, eigenen Schulen und Kirchen lebten (vgl. Kap. 3.2), konnten die Siedler ihre Sprechgewohnheiten beibehalten. Die Kinder verstanden

⁴⁶ Mir ist bewusst, dass die Bezeichnung des Plautdietschen als niederdeutscher Dialekt unter einigen Sprachwissenschaftlern umstritten ist. Nichtsdestotrotz sehe ich das Plautdietsche als eine Varietät des Niederdeutschen an (vgl. Kap. 6.2).

⁴⁷ Mit dem Plautdietschen beschäftige ich mich im Kap. 6.2 noch genauer.

⁴⁸ Auch mit dem Standarddeutschen und dem Mennonitendeutschen setze ich mich noch einmal gesondert im Kap. 6.1 auseinander.

gewöhnlich nur ihren plautdietschen Dialekt und lernten mit dem Unterricht in der Schule die russische Sprache sowie die deutsche Standardsprache anhand von literarischen Beispielen.

Bald siedelten die russlanddeutschen Mennoniten nicht mehr nur in Russland selbst, sondern größere Gruppen wanderten nach Kanada, Mexiko, USA, Brasilien und Paraguay aus – und mit ihnen ihre Sprachen.

4. ETHNOGRAFISCHE BESCHREIBUNG: DAS ZENTRUM FILADELFIA DER KOLONIE FERNHEIM

Wie bereits zuvor beschrieben, ist die ethnografische Beschreibung der Kolonie Fernheim bzw. des Zentrums der Kolonie Fernheim (Filadelfia) besonders für die Analyse des sozialen Stils des Sprechens notwendig. Um den Sprachgebrauch und das Sprachverhalten der Fernheimer Mennoniten und ihre ‚Werte‘ und ‚Normen‘ in ihrer Gemeinschaft oder Gruppe herausfinden zu können (vgl. Dittmar 1997, S. 81), ist ein umfangreiches Kontextwissen über die Gemeinschaft und ihren Lebensraum wichtig. Deswegen stellt dieses Kapitel die Kolonie Fernheim in den Mittelpunkt und beschreibt ihre geografische Lage, die einzelnen Stadtteile, die politische Organisation und die Rolle der Kirche. Zunächst beginnt das Kapitel aber damit, die Gründung der Kolonie 1930 und ihre historische Entwicklung bis heute zu beschreiben.

4.1 Gründung und historische Entwicklung

Am 23. April 1930 kam die erste große mennonitische Einwanderungsgruppe auf dem Korporationskamp Trébol im paraguayischen Chaco an. Es folgten vier weitere Gruppen, die sich bis zum 27. Oktober 1930 einfanden, und zwei Splittergruppen, die erst im Oktober 1931 eintrafen. 1932 kamen die sog. ‚Amurflüchtlinge‘⁴⁹ an. Als die letzte Gruppe 1935 in Fernheim eintraf, war die Einwanderung abgeschlossen. Insgesamt 2032 Mennoniten waren eingereist und ließen sich im Zentrum Filadelfia sowie in 17 umliegenden Dörfern⁵⁰ nieder (Neufeld 2009, S. 42 ff.).

Als gleich nach der Ankunft der ersten Siedler 1930 die ersten 13 Dörfer der Kolonie gegründet waren, entschied man sich 1931, öffentliche und genossenschaftliche Einrichtungen nicht

⁴⁹ Auch ‚Harbinger Gruppe‘ genannt. Diese Russlandmennoniten flüchteten 1930 über den Amur nach China. Dort verbrachten sie ein Jahr, bevor sie weiter nach Paraguay wandern konnten. Heute bewohnen die Harbinger die vier Dörfer Blumenort Nr. 14, Orloff Nr. 15, Karlsruhe Nr. 16 und Schönau Nr. 17. Die Gegend wird auch ‚Harbinger Ecke‘ genannt (vgl. Jubiläumskomitee der Harbinger Gruppe 2007).

⁵⁰ Lichtfelde Nr. 1, Kleefeld Nr. 2, Gnadenheim Nr. 3, Wiesenfeld Nr. 4, Friedensfeld Nr. 5, Friedensruh Nr. 6, Schönwiese Nr. 7, Schönbrunn Nr. 8, Auhagen Nr. 9, Rosenort Nr. 10, Waldesruh Nr. 11, Rosenfeld Nr. 12, Hiebertsheim Nr. 13. 1935 folgten die vier neuen Dörfer der Harbinger Gruppe. 1936 entstanden die Dörfer Wüstenfelde Nr. 18 und Grünfeld Nr. 19. Einige Dörfer lösten sich bald wieder auf, da größere Gruppen den Chaco wieder verließen.

wie in Russland auf die Dörfer zu verteilen, sondern in einer zentral gelegenen Stadt aufzubauen: Das Zentrum Filadelfia wurde geplant. Die Beauftragten entwarfen eine großzügige Stadt mit breiten Straßen, großem Marktplatz, Grundstücksblöcken, Parks und gemeinschaftlichen Einrichtungen. Der Ort wurde schachbrettförmig in einzelnen Rechtecken von 200 mal 375 m organisiert und die vergebenen Hofstellen maßen großzügige 0,75 ha. Diese Aufteilung hat sich bis heute erhalten. Den bis zu 25 m breiten Straßen wurden Namen aus der Siedlungsgeschichte, dem Chacokrieg⁵¹ und der Natur gegeben – beispielsweise Hindenburg-, Bender- oder Tigerstraße. Unter dem Leitmotiv *Gemeinnutz vor Eigennutz* errichteten die in Komitees organisierten Siedler unter schweren Umständen im ‚wildem Busch‘ eine gut strukturierte Siedlung. Das Scharwerk⁵² war dabei sehr wichtig für die Entwicklung und den zügigen Aufbau der neuen Stadt.

Bereits mit der Gründung wurde Filadelfia als wirtschaftliches, kulturelles und religiöses Zentrum festgelegt. 1935 wohnten schon 74 Personen in Filadelfia und der erste Schulze wurde gewählt, der mit dem Stadtrat zusammen die Kolonie ordnete und verwaltete. Im Laufe der Jahre vergrößerte sich Filadelfia in beachtlichem Maße. Die Betriebe brauchten Arbeitskräfte und das Arbeitsangebot lockte immer mehr Menschen aus der Umgebung in die Stadt. Der Bau der Ruta Transchaco⁵³ in den 1960er Jahren verstärkte den Zuzug und ließ Filadelfia zu einem multiethnischen Zentrum werden. 1984 machte das kleine Städtchen mit 1714 Einwohnern schon knapp die Hälfte (53%) der Koloniebevölkerung aus und 1997 zählte das Zentrum bereits rund 6000 Einwohner, davon 2276 Mennoniten (vgl. Klassen 2001, S. 257). Spätestens mit der Ernennung Filadelfias zur Hauptstadt des Departaments Boquerón 1993 (und damit zum Sitz der Gobernación) etablierte sich die Stadt zu einem Anziehungspunkt vieler Volksgruppen, für die eigene, voneinander abgegrenzte Wohngebiete gegründet wurden. „Die Stadt war nur als Zentrum einer geschlossenen Kolonie gedacht gewesen. Kaum jemand hätte vorausgesehen, dass sie ein wirtschaftliches Ballungszentrum eines weiten Raumes oder gar die Hauptstadt eines Departaments werden würde“ (Neufeld 2005, S. 17)⁵⁴. Als aus Filadelfia

⁵¹ Der Chacokrieg dauerte von 1932-1935 und fand zwischen Bolivien und Paraguay statt. Nachdem im Chacogebiet Bodenschätze vermutet wurden, kam es zu Grenzkonflikten zwischen den beiden Ländern, die beide den größten Teil des Chacos für sich beanspruchen wollten. Als zahlreiche diplomatische Lösungsversuche fehlgeschlugen, kam es im Juni 1932 zu gewaltsamen Ausschreitungen. Nach vielen blutigen Kämpfen – Ratzlaff (2009e, S. 79) beschreibt den Chacokrieg als den „blutigste[n] und längste[n] Krieg Südamerikas im 20. Jahrhundert“ – wurde im Juni 1935 in Buenos Aires das Protokoll für einen Waffenstillstand unterschrieben. 1938 einigte man sich nach der Festlegung der Grenzen auf einen Friedensvertrag (vgl. ebd., S. 81).

⁵² *Scharwerk* heißt, gemeinsam als Gruppe zu arbeiten und sich gegenseitig Hilfe und Beistand zu leisten, und wurde bereits in den Dorfgemeinschaften der Mennoniten in Preußen und Russland praktiziert. Der Aufbau Fernheims wurde ebenso durch Scharwerk organisiert: Gemeinschaftliche Einrichtungen wie Schulen, Kirchen und Wege wurden gemeinsam aufgebaut und jeder musste seinen Teil dazu beitragen. (Friesen 2009c, S. 175).

⁵³ Die Ruta Transchaco wurde unter maßgeblicher Hilfe der Mennoniten gebaut. Mit der Vision einer „biblisch orientierten Entwicklungshilfe“ begann der Bau 1956 und erreichte die Kolonien 1961 (vgl. Ratzlaff 1998).

⁵⁴ Dieses Zitat brachte Peter P. Klassen auf der Lehrerkonferenz am 23.5.97 an (Neufeld 2005, S. 17).

im Jahr 2006 eine eigenständige Gemeinde (Munizipalität) mit einem eigenen Bürgermeister (*interdente*) wurde, ließen sich viele weitere staatlichen Institutionen, wie eine Staatsanwaltschaft (*fiscalia*) oder ein nationales Fürsorgeinstitut, nieder (Neufeld, K. 2009).



Straßenschild in Filadelfia (Quelle: Tirza Mühlan, 2013)

Heute wohnen in der Stadt Filadelfia 1978 Familien, das sind ca. 10.000 Personen. Der gesamte Distro del Filadelfia hat 14.475 Einwohner. Davon gehört nach Statistiken der Munizipalität über die Hälfte (1304 Familien) den verschiedenen Ethnien der Indianer an, die hier in relativ geschlossenen Wohnbezirken leben. Die restliche Bevölkerung setzt sich v.a. aus Mennoniten, Lateinparaguayern und Deutschbrasilianern zusammen.⁵⁵

Filadelfia wurde also als Zentrum einer deutsch-mennonitischen Kolonie gegründet und ist heute als Hauptstadt eines Departaments das Zuhause zahlreicher Ethnien.

4.2 Geografische Lage

Die Stadt Filadelfia liegt im Herzen des Zentralen Chacos ungefähr 470 km nordwestlich der Hauptstadt Asunción. Die Ruta Transchaco, die von Asunción ausgehend den Chaco und die Mennonitenkolonien durchquert und bis nach Bolivien weiterführt, ist die einzig nennenswerte Verbindung Filadelfias mit der Landeshauptstadt. Zwischen der Kolonie und Asunción

⁵⁵ Die Informationen dieses Absatzes stammen aus dem Büro der Munizipalität Filadelfia im Mai 2013.

befinden sich Grassavannen und Trockenwälder und etwa auf halber Strecke die Kleinstadt Pozo Colorado.

Im Süden der ältesten „mennonitischen Stadt“ (Klassen 2001, S. 257) wurde 1947 in einer Entfernung von 30 km die mennonitische Nachbarkolonie Neuland gegründet. Die Kolonie Menno, die 1927 als erste Mennonitenkolonie in Paraguay entstand⁵⁶, liegt 20 km östlich von Filadelfia. Neben der gemeinsamen Lage dieser drei Kolonien im Chaco verbindet sie eine institutionelle Beziehung. Auch wenn jede Kolonie ihre eigene Verwaltungsstruktur mit eigener Genossenschaft, eigenem Schulwesen und eigenen sozialen Einrichtungen hat, bemühen sie sich um einen Austausch und eine Zusammenarbeit auf wirtschaftlicher, kultureller und sozialer Ebene und pflegen ein freundschaftliches Verhältnis. „Gemeinsame Probleme und Notwendigkeiten finanzieller wie auch kultureller Art haben zu verschiedenen gemeinsamen Projekten geführt“ (Thielmann 1980, S. 56). Das Institut für Lehrerbildung und das Sanatorium in Fernheim, die Hauswirtschaftsschule in Neuland oder die Landwirtschaftsschule in Menno werden von den Kolonien gemeinsam geführt⁵⁷, genauso wie einige Fabriken. Ebenso wird das Radio ZP-30 von der Kolonieverwaltung der drei Kolonien getragen.

Das kleine Städtchen Mariscal Estigarribia, das ca. 80 km nordwestlich von Filadelfia an der Ruta Transchaco liegt und eine Einwohnerzahl von ca. 2500 Einwohnern hat, war lange Zeit die Hauptstadt des Departaments Boquerón. Heute ist der Ort für die Mennoniten ein Sinnbild der paraguayischen Kultur in näherer Umgebung und eine Missionsstätte (Niebuhr 2009).

Filadelfia liegt abgegrenzt von anderen Gemeinden und umrahmt von seinen Dörfern in der Weite des Chacos. Die mittlerweile 25 zur Kolonie gehörenden Dörfer sind in einem Radius von 60 km um das Zentrum angeordnet. Als einzige asphaltierte Straßen kreuzen sich die von Nord nach Süd führende Hauptstraße Avenida Hindenburg und die Calle Trébol, die in Ost-West-Richtung angelegt ist und nach etwa 1,5 km als Erdstraße weiter verläuft. Erstere mündet in südlicher Richtung nach 17 km in die Ruta Transchaco. Am Kreuzungspunkt der beiden Hauptstraßen, dem Zentrum Filadelfias, ragt das Wahrzeichen der Stadt in die Höhe: Ein Denkmal⁵⁸, das zum fünfzigjährigen Bestehen der Kolonie aufgestellt wurde und mit seinen drei gen Himmel ragenden Pfeilern das Motto der Mennoniten – Glaube, Arbeit und Eintracht – symbolisiert. Die weiteren parallel verlaufenden Straßen sind Erdstraßen. Lediglich die

⁵⁶ Das von kanadischen Mennoniten gegründete Menno ist auch die erste Mennonitenkolonie in Südamerika.

⁵⁷ Auch Friesland und Volendam gehören dazu. In den 1950er Jahren wurde das ‚Comité Social Económico Mennonita‘ als ein Organ geschaffen, das die Interessen der verschiedenen Kolonien in Paraguay vertritt (z.B. Vertretung der Kolonien vor politischen Organisationen, Förderung und Unterstützung der Kolonien in sozialem und kulturellem Bereich und die Bearbeitung von Dokumenten). 1971 wurde die laut Statut den Namen *Asociación de Colonias Mennonitas del Paraguay* (ACOMEPA) tragende Institution juristisch anerkannt. Mitglieder sind: Fernheim, Friesland, Menno, Neuland und Volendam (Dyck 2009a, Thielmann 1980, S. 56).

⁵⁸ Ein Foto des Denkmals befindet sich im Kap. 5.1.

Fußgängerwege wurden am Anfang des Jahrhunderts durch insgesamt mehr als 21 km lange Zementstege befestigt

4.3 Stadtteile

In Filadelfia gibt es mittlerweile acht Stadtviertel, die von unterschiedlichen Volksgruppen bewohnt werden.

4.3.1 Das ‚Mennonitenviertel‘ Zona Urbana

Der vom mennonitischen Stadtamt verwaltete Bezirk im Zentrum der Stadt wurde in den 1980er Jahren nochmals in ein Industrie-, Handels- und Wohngebiet untergliedert. Er ist flächenmäßig das größte Stadtviertel Filadelfias.

Vorwiegend im nördlichen Bereich der Stadt befindet sich das Wohnviertel, in dem besonders die deutschsprachigen Mennoniten leben. Es ist wie die restlichen Viertel in Schachbrettstruktur angelegt. Die asphaltierte Avenida Trébol kann als grobe Grenze zum Industrie- und Handelsbezirk und zu den anderen Stadtteilen gesehen werden. Zum Norden hin dient die Calle Tagua, sowie zum Osten die Calle Los Pescadores und zum Westen die Calle Paz del Chaco als Umriss des Wohngebietes, in dem die mennonitischen Familien wohnen. Die großzügigen Grundstücksflächen einzelner Wohnblocks sind mittlerweile in mehrere Hofstellen unterteilt und werden von breiten, geraden Straßen gesäumt.

Auf den Grundstücksblocks finden sich große, freistehende Häuser, die von weiten Garten- und Nutzflächen umgeben sind. Die Mehrheit legt sich hübsche Gärten mit Zierpflanzen und Gemüsebeeten an. Die Häuser sind meistens zurückgesetzt, das Grundstück ist also von innen her erschlossen, und wird nach außen durch Zäune oder Hecken abgegrenzt. Es gibt meist nur einen Eingang, um den Staub der Straße fernzuhalten und mehr Sicherheit zu gewährleisten.

Die mennonitischen Wohnhäuser sind einstöckig und groß und fallen durch ihre weiten, leicht abfallenden Dächer auf. Diese werden als Schattendach genutzt und eignen sich hervorragend dafür, Regenwasser großflächig aufzufangen und in Zisternen zu führen, von denen jeder Haushalt zwei bis drei besitzt (gesamtes Fassungsvermögen 60.000 bis 100.000 Liter). Da das Grundwasser in Filadelfia an den meisten Stellen sehr salzig ist, sind die Bewohner auf das Regenwasser angewiesen. Je nach wirtschaftlicher Lage und Geschmack der Familien fallen die Häuser in Größe und Architektur unterschiedlich aus. Eine breite überdachte Terrasse zierte beinahe jedes Haus. Mehrfamilienhäuser oder Wohnungen gibt es nicht. Wenn ein Mennonit aus dem Haus seiner Eltern wegzieht, meistens nach seiner Heirat, mietet er sich ein eigenes Haus oder baut ein neues. Studenten, die von der Nachbarkolonie z.B. wegen der Ausbildung

am Institut für Lehrerbildung zuziehen, finden meist privat Unterkunft oder teilen sich ein Haus mit anderen.



Ein typisches mennonitisches Wohnhaus (Quelle: Geschichtsmuseum Filadelfia, 2013)

Neben den zahlreichen Wohnhäusern haben in dem Wohngebiet noch fünf mennonitische Kirchengebäude und eine ‚Pfingstkirche‘, zwei Volksschulen, eine Kindertagesstätte und das Alten- und Pflegeheim ihren Standort. An der Kreuzung der Avenida Hindenburg und der Calle Friedhof-Straße befindet sich der mennonitische Friedhof, damals am äußersten Norden der Hindenburgstraße angelegt, heute beinahe im Zentrum. Ebenso gibt es drei eigens eingerichtete Parks im ohnehin schon sehr naturbelassenen Wohngebiet. Zum Zentrum hin, das durch das 50-Jahre-Denkmal markiert wird, liegen das Krankenhaus, der Buchladen mit integrierter Bücherei, die Radiostation ZP-30, das Sozialamt und die Sporthalle, die auch als Veranstaltungsort dient. Im westlichen Teil der Stadt findet sich das Sanatorium Eirene, das Institut für Lehrerbildung, der Sportplatz und das ‚Asistencia Tecnica Fernheim‘ (ATF).

Südlich der Avenida Trebol und des Denkmals befindet sich links und rechts der Hindenburgstraße das Handels- und Industriegebiet, das in etwa bis zur Calle Carlos Casado, also sieben Blocks von Norden nach Süden, reicht. Dazu gehört das zentrale Gebäude der Kooperative Fernheim, in dem sich der Supermarkt, ein Baugeschäft, das Postamt und Büros der Koopera-

Erst später angelegt entstand im Jahr 2001 im Osten Filadelfias noch ein aus zwei Blocks bestehendes Handelsgebiet. Dort befinden sich ein Supermarkt der Kooperative und eine Tankstelle.

Zusammengefasst stellt der größere nördliche Teil Filadelfias das Wohngebiet der Mennoniten dar. Im Süden befinden sich das Industrie- und Handelszentrum mit den nötigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Einrichtungen. Da sich die Deutsch-Mennoniten überwiegend im hier beschriebenen Teil der Stadt Filadelfia aufhalten, sind auch meine gesamten Aufnahmen und ethnografischen Untersuchungen in diesem Gebiet entstanden.

4.3.2 Barrio Villa Dollinger

Südlich des mennonitischen Industrie- und Handelsgebiets hat sich ein Viertel etabliert, in dem v.a. die Lateinparaguayer zu Hause sind. Dieser Stadtteil im Südwesten Filadelfias wurde 1996 für die insbesondere im öffentlichen Sektor angestellten Arbeitskräfte der Stadt angelegt. Durch eine Sonderregelung konnten Personen, die nicht in der Kooperative Mitglied waren, das Wohnrecht in Filadelfia erhalten und durch Los ein Grundstück erlangen. Auf den bis zu 1000 qm großen Grundstücken finden sich kleine, ordentliche Häuser mit ihren Höfen und viel Grün zwischen den Gebäuden. Zahlreiche Motorräder prägen das Bild des Viertels, in dem ca. 200 Lateinparaguayer ihr Zuhause haben (vgl. www.fernheim.com.py, eingesehen am 19.6.2013). Die Kinder verschiedener Ethnien gehen im Colegio Departamental, einer öffentlichen Gobernación-Schule, zum Unterricht. Neben den Wohnhäusern finden sich in dem Viertel einige Werkstätten und zahlreiche kleine Läden, die v.a. Lebensmittel und technische Geräte anbieten.

4.3.3 Barrio Amistad

Dieses Stadtviertel im Südosten bekam seinen Namen Villa Amistad, zu Deutsch Freundschaftsviertel, aufgrund der vielen Nationalitäten und Kulturen, die sich diese Siedlung teilen. 1999 wurde von der Bürgerversammlung der Kolonie entschieden, dieses Stück Land an Lateinparaguayer und Brasilianer zu verkaufen, denn es fehlte an Grundstücken für die Arbeitskräfte der kolonieeigenen Betriebe.

Auch hier ziehen sich die breiten Erdstraßen gerade und in Schachbrettform durch das Viertel – die Parzellen sind allerdings kleiner als die Grundstücke der Mennoniten. Je nach finanzieller Lage leben die Bewohner in Steingebäuden, Holzhäusern oder einfachen Wohnungen. Es fällt die Dichte der Besiedlung auf, v.a. im Kontrast zum mennonitischen Wohngebiet, was daran liegt, dass Barrio Amistad zu den am schnellsten wachsenden Vierteln gehört (vgl. Neufeld 2005, S. 34). Die meisten der ca. 2500 Bewohner (vgl. www.fernheim.com.py, ein-

gesehen am 19.6.2013) sind in den mennonitischen Betrieben tätig oder sind freie Unternehmer. Die Frauen arbeiten häufig – neben der Betreuung ihrer Kinder und dem Haushalt – als Putzhilfen bei den Mennoniten oder als Verkäuferinnen. In der Siedlung befinden sich zwei Schulen und vier Kirchen: Die brasilianische Gemeinde Nova Allianca, die spanischsprachige Gemeinde Roca de la Fé, eine katholische Gemeinde und eine Pfingstgemeinde.

Südlich der Carayá Straße hat sich ein neues Viertel gegründet, das den Namen Villa Florida trägt. 260 Grundstücke waren zur Zeit der Datenerhebung bereits an Interessenten vergeben.

4.3.4 Barrio Villa Guaraní *Yvopey Rendá*

An der südlichen Seite des Industrierwerkes hat die Siedlung der Guaraní ihren Sitz. Die Guaraní-Indianer leben seit den 1940er Jahren dort und viele Männer sind fest angestellt als Arbeiter in den privaten oder genossenschaftlichen Betrieben, arbeiten in der Baubranche oder sind freie Unternehmer. Manche Frauen arbeiten als Putzkraft bei den Mennoniten oder sind Saisonarbeiterinnen im Industrierwerk. Heute leben etwa 700 Menschen in dem Viertel (vgl. www.fernheim.com.py, eingesehen am 19.6.2013), meistens Familien mit drei bis vier Kindern. Es ist keine Seltenheit, dass erwachsene Kinder mit ihrem Ehepartner auch im Haus der Eltern wohnen. So leben häufig viele Menschen auf engem Raum.

Die Häuser sind klein und aus Ziegeln gebaut und die Grundstücke wirken teilweise ungepflegt bzw. unaufgeräumt. Das kann daran liegen, dass die Abfallentsorgung für viele Indianer eine Herausforderung ist und somit Müll auf den Grundstücken und Straßen liegt. Das Leben findet häufig draußen statt und dementsprechend fallen die langen Wäscheleinen, die arbeitenden Mütter, die spielenden Kinder und die Tereré trinkenden Alten auf dem Hof vor dem Haus auf. Ebenso stechen die vielen Antennen für den Radio- und Fernsehempfang ins Auge.

Neben einem Friedhof gibt es hier mehrere Bars – die Guaranís feiern gerne – und zwei Sportplätze. Die meisten Kinder besuchen die 1°-de-Mayo-Schule oder das Colegio Departamental, die beide zu Fuß erreichbar sind.

Im Süden der Siedlung haben sich einige Ayoreos niedergelassen und leben in ihrem Lager sehr primitiv unter Plastikplanen. Diese Indianer verlassen ihr von der ‚Asociación de Servicios de Cooperación Indígena-Mennonita‘ (Ascim) oder anderen Organisationen für sie erworbenes Land und kommen gerne nach Filadelfia, um durch Gelegenheitsarbeit Geld zu verdienen.

4.3.5 Barrio Uj'he Llavos

Im Südwesten Filadelfias haben die Chulupí-Indianer, auch Nivaclé genannt, ihre Siedlung 1999 unter dem Namen Uj'he Llavos, Große Siedlung, aufgebaut. Davor lebten sie südlich des Industrierwerkes im Stadtviertel der Guaraní, bevor sie wegen Raummangels umgesiedelt wurden. Ursprünglich kamen sie in den 1950er Jahren aus Gebieten am Fluss Pilcomayo, als der Zentrale Chaco Arbeitskräfte für die Landwirtschaft benötigte. Glücklich über ihre eigene Siedlung, bemühen sie sich ihre Sprache, Sitten und Gebräuche zu pflegen und verbieten anderen ethnischen Gruppen, sich in ihrem Bezirk niederzulassen (vgl. Neufeld 2005, S. 32).

Die Siedlung ist wie fast alle Viertel netzförmig aufgebaut und bietet auf 40 ha Raum für rund 300 Grundstücke sowie öffentliche Einrichtungen. Die 679 Familien (Information der Munizipalität Filadelfia, 2013) leben in solide gebauten Ziegelhäusern mit Blechdächern. Wie in den meisten Indianersiedlungen findet auch hier das Leben primär draußen statt. Die häufig als Großfamilie in den kleinen Häusern lebenden Nivaclé sitzen gerne auf dem Hof, trinken Tereré, waschen Wäsche und kochen über ihren Feuerstellen. Die meisten Indianer dieses Stammes leben vom Baugewerbe oder sind feste Angestellte in den Betrieben.

In jenem Stadtviertel befinden sich außerdem noch eine große Schule, eine evangelische und eine katholische Kirche, ein überdachter Sportplatz und das Centro Comunitario – ein Gemeinschaftsgebäude für Feste und Versammlungen.

4.3.6 Barrio Cacique Mayeto

Ganz im Süden der Stadt befindet sich die Lengua-Siedlung. Das Viertel der auch Enlhit genannten Indianer wurde 1983 nach Beratung mit dem Stadtamt Filadelfia und den Indianerführern angelegt (vgl. Neufeld 2005, S. 26). Die deutschen Kolonisten hatten ihre Siedlung damals auf dem Wohngebiet der Lenguas errichtet und bemühten sich deswegen umso mehr, dem Volksstamm die Gründung eines eigenen Dorfes zu ermöglichen.

Die 225 Indianerfamilien (Information der Munizipalität Filadelfia, 2013) haben ihre kleinen Häuser an den parallel verlaufenden Straßen aufgebaut. Auf ihren Grundstücken befinden sich neben den Steinhäusern aus Brettern zusammengezimmerte Klohäuser, Kleintiergehege, offene Feuerstellen, auf denen die Frauen kochen, und Zisternen, die das Regenwasser von den Blechdächern auffangen. Auffällig ist wieder, dass das Leben zum Großteil draußen auf dem Hof stattfindet. Es fallen die in die Luft ragenden Antennen für Radio und Fernsehen auf. Autos gibt es hier weniger, dafür umso mehr Motorräder und Fahrräder.

Viele der Männer arbeiten in den Betrieben und Geschäften der Kolonie oder bei Privatunternehmen. Die Frauen sind zu Hause oder gehen bei den Mennoniten arbeiten oder betteln.

In der Siedlung gibt es einen Sportplatz, wo sich die Jugendlichen gerne aufhalten, eine Kirche und eine Schule.

4.3.7 Barrio Primavera und Villa Cariño

In diesen im Süden noch hinter dem 75-Jahr-Denkmal gelegenen Stadtteilen von Filadelfia leben auf etwas größeren Grundstücken Lateinparaguayer und Deutsch-Mennoniten. Wie in den Stadtteilen Villa Dollinger und Villa Amistad haben ihre Bewohner seit kurzem das Recht, das Grundstück, auf dem sie leben, zu ‚vertiteln‘ (d.h. die Kooperative hat diese Landstücke zum Erwerb freigegeben). In anderen Stadtvierteln ist dies nicht möglich.

4.4 Politische Organisation der Kolonie Fernheim

4.4.1 Entstehung und Entwicklung der eigenen Kolonieverwaltung

Die in den Chaco eingewanderten Mennoniten, von Anfang an bezüglich Organisation und Verwaltung auf sich selbst gestellt, haben eine Verwaltungsform aufgebaut, die der in den deutschen Einwandererkolonien in Russland entsprach. Der Aufbau einer eigenen Verwaltung war damals notwendig, denn die Regierung Paraguays war nicht in der Lage, das geografisch so weit abgelegene Siedlungsgebiet ohne Infrastruktur zu organisieren. „Und die Zentralregierung in Asunción war wohl froh darüber“ (Klassen 2001, S. 238), dass die Mennoniten sich selbst arrangierten.⁶⁰ Eine gut geregelte Selbstverwaltung war für die russlanddeutschen Mennoniten nichts Neues – eine geschlossene Siedlungsform mit Selbstverwaltung war ja schon in Russland im Interesse des Staates entwickelt worden. Neu jedoch war der Zusammenschluss zu einer Genossenschaft, denn die Kolonisten hatten bei ihrer Einwanderung so gut wie keinen Besitz und es wurde notwendig, eine Einrichtung zu bilden, die sich Kapital vom M.C.C. leihen und den Verkauf und Ankauf von Gütern regeln konnte, damit ein Siedlungsaufbau möglich wurde.

Das M.C.C. kaufte 135.000 ha Land und der Landtitel ging 1937 vom M.C.C. endgültig an die Kooperative, die dann wiederum Grundstücke an die Familien verkaufte⁶¹ (vgl. ebd., S. 244 f.). Für die Verwaltung des Landes wählten die Neusiedler, auf das System in Russland zurückgreifend, einen Oberschulzen. Da es in der Umgebung keine anderen Einrichtungen

⁶⁰ Nach Gehrman (2000) lasse sich die Entwicklung von der traditionellen Form der Absonderung „zu einer Strategie der Integration in den kulturellen und wirtschaftlichen Kontext Paraguays“ (Giesbrecht 2011, S. 165) in drei Phasen einteilen: Die Gründungsphase, geprägt durch den Kampf ums Überleben bis 1950, die Konsolidierungsphase, gekennzeichnet durch Technisierung der Landwirtschaft bis 1970 und letztendlich ab 1970 die Phase der Modernisierung (Gehrman 2000, S. 99-128; Giesbrecht 2011, S. 165), welche sich „durch eine bewusste Einbindung der bis dahin weitgehend geographisch und kulturell isolierten Kolonien in den nationalen Kontext“ (Giesbrecht 2011, S. 165) auszeichne.

⁶¹ Bis heute kann niemand sein Grundstück verkaufen, ohne von der Kolonieleitung die Genehmigung zu haben. So bleibt das Land immer in den Händen und unter der Kontrolle der Kooperative.

gab, wurde jeder Koloniebürger automatisch Mitglied in der Kooperative und so kam es, dass die Grenze zwischen Kolonie und Kooperative immer mehr verschwamm (vgl. Wiens, H. 1980, S. 91) und auch heute noch im mündlichen Sprachgebrauch die Begriffe ‚Kooperativmitglied‘ und ‚Koloniebürger‘ gleichgesetzt werden.

Unter Mithilfe des M.C.C. wurde die erste Kooperative Paraguays unter dem Namen ‚S.A. Cooperativa Ltda Fernheim‘ geführt. 1944 kam es zur ersten umfangreichen Reform und ein Statut für die Bestätigung der Kolonie als Kolonisationsunternehmen wurde aufgesetzt. Es enthielt Richtlinien für die Kooperative und war für die offizielle Anerkennung der Kolonie mit dem Titel ‚Sociedad Civil Cooperativa Colonizadora Fernheim‘ verantwortlich. Seit 1949 hat Filadelfia einen Stadtrat, der zusammen mit dem Schulzen aus zwölf Mitgliedern besteht. 1972 löste ein neues Statut das alte ab und die Kooperative passte sich den Forderungen des neuen paraguayischen Genossenschaftsgesetzes an. 1993 kam es zu einer Überarbeitung des Kooperativgesetzes und zur Trennung des wirtschaftlichen vom sozialen Teil. Es entstand die Asociación Civil, die für soziale Einrichtungen zuständig ist. So werden die Kooperative und die Asociación Civil zwar separat geführt, haben aber eine gemeinsame juristische Figur und bilden zusammen das demokratische Selbstverwaltungssystem der Mennoniten in der Kolonie Fernheim.

4.4.2 Die Kolonieverwaltung heute

Wie schon im vorherigen Kapitel gezeigt, musste sich die Struktur der Selbstverwaltung und das mennonitische Koloniesystem an sich stetig verändern und weiter entwickeln, was letztendlich zu einer immer stärkeren Einbindung der Kolonie in die institutionelle Struktur des paraguayischen Staates führte und führt. Stellte Fernheim lange Zeit „de facto einen Staat im Staate dar“ (Rudolph 2009, S. 247), muss sich die Kolonieverwaltung seit Beginn der Demokratisierung 1989 und die dadurch hervorgehende Einrichtung staatlicher Institutionen im Gebiet der Kolonie, „wie Gobernación, Municipalidad, gerichtliche Institutionen und nationale Polizei“ (ebd.), nun viele ihrer Funktionen mit dem Staat teilen. V.a. als Paraguay 2006 das Distrito Filadelfia als ein eigenes Munizip, die staatlich anerkannte Form der Kommunalverwaltung, festgelegt hat und Filadelfia Hauptstadt des Departamentos Boquerón wurde, mussten viele traditionelle mennonitische Siedlungsstrukturen der geschlossenen Kolonien aufgelöst, umgestaltet und mit dem Staat abgeglichen werden. Daraus ergibt sich, dass traditionelle Ämter wie die des Oberschulzen⁶² und der Ordnungsmänner⁶³ zwar noch weiterhin bestehen, aber zunehmend von den nationalen zuständigen Institutionen übernommen werden.⁶⁴

⁶² Der Oberschulze wird jetzt zunehmend als Präsident der Kooperative und Asociación bezeichnet, lediglich im mündlichen Sprachgebrauch wird er noch als Oberschulze benannt.

Die Kolonie Fernheim besteht heute aus der Genossenschaft ‚Cooperativa Multiactiva Fernheim Ltda‘ (kurz: Kooperative) und dem eingetragenen Verein ‚Asociación Civil Mennonita Colonia Fernheim‘ (kurz: Asociación). Unter dem Druck der Legalisierung des Koloniesystems und durch Zuzug weiterer ethnischer Gruppen in das Wohngebiet der mennonitischen Kolonie wurden die gegründeten Institutionen der Kolonie diesem Zusammenschluss von Kooperative und Asociación als gesetzlich anerkannte Form unterstellt. Die Kooperative ist für den wirtschaftlich-genossenschaftlichen Teil zuständig. Die Asociación umfasst die gemeinschaftlichen und sozialen Einrichtungen. Mitglieder der Kooperative gehören auch der Asociación an und der Oberschulze repräsentiert als Präsident beide Institutionen, wodurch die rechtliche Absicherung des Doppelsystems gewährleistet werden soll. Allerdings muss das kritisch gesehen werden, denn der Oberschulze ist nur der Vertreter der ‚Koloniebürger‘ und nicht der gesamten Bevölkerung Filadelfias. Dafür gibt es, wie bereits erwähnt, seit 2006 die Einrichtung der Munizipalität, der ein *Intendente* (Bürgermeister) vorsteht.

Die höchste Autorität der Kooperative/Asociación ist die Generalversammlung der Mitglieder, die normalerweise vier Mal im Jahr tagt. Dort wird in geheimer demokratischer Wahl der Präsident (Oberschulze) und danach die Ratsmitglieder wie auch ein Aufsichtsrat für die Dauer von drei Jahren gewählt. Alle Mitglieder, zurzeit sind es ca. 1800⁶⁵, haben das Recht zu wählen. Die Kooperative/Asociación unterstehen dem Verwaltungsrat, dem leitenden und ausführenden Organ, der aus dem Oberschulzen und sechs gewählten Mitgliedern besteht. Als das Organ, das für die Leitung und Entwicklung der Kooperative/Asociación verantwortlich ist, beruft der Verwaltungsrat beispielsweise die Generalversammlung ein, bestimmt die einzelnen Betriebsleiter, die dann die jeweiligen Betriebe mit Personal besetzen, entscheidet über die Aufnahme neuer Mitglieder und pflegt Beziehungen mit offiziellen Institutionen. Daneben gibt es den Aufsichtsrat, der das Kontrollorgan der Kooperative/Asociación bildet. Mitglied kann jedes Kind eines ‚Bürgers‘⁶⁶ ab 18 Jahren werden. Darüber hinaus kann sich jeder, der die Bedingungen des Kooperativgesetzes erfüllt (18 Jahre, Beitrag einzahlen, Richtlinien beachten) als Mitglied bewerben. Über die Aufnahme in die Kooperative/Asociación entscheidet, wie bereits erwähnt, dann der Verwaltungsrat. Zurzeit gibt es noch keine getrennte Mitgliedschaft, d.h. wer Mitglied in der Kooperative wird, wird gleichzeitig Mitglied in der

⁶³ Das Ordnungsamt ist seit längerem von der Munizipalität anerkannt, wurde aber in ‚Policia Municipal (de transito)‘ umbenannt. Seit Januar 2013 wird die ‚Policia Municipal‘ nicht mehr von der Asociación subventioniert und untersteht der Munizipalität. Bei mennonitischen Angelegenheiten (z.B. Viehdiebstahl oder Unfall) begleitet heute häufig noch ein Ordnungsmann als Art Bindeglied zwischen Kolonieamt und Staat die staatliche Polizei.

⁶⁴ Zur politischen Integration und der Anpassung der Koloniestruktur an den Staat: Harder (2011, S. 234-245).

⁶⁵ Meistens ist nur der Vater der Familie als Mitglied angemeldet.

⁶⁶ Im mündlichen Sprachgebrauch bezeichnen die Mennoniten die Mitglieder der Kooperative/Asociación als *Bürger*.

Asociación. Das solle aber, laut eines Informanten, in nächster Zukunft geändert werden, *weil bei der Kooperative dürfen wir keinen Unterschied zwischen Rasse, keine Diskriminierung machen, da müssen wir eigentlich alle aufnehmen. Alle, die bereit sind, die Beiträge zu zahlen. Bei der Asociación, das funktioniert mehr wie ein Club.* Da beide Teile aufeinander angewiesen sind und sich gegenseitig helfen und (v.a. finanziell) unterstützen, wird die Trennung der Bereiche nicht einfach durchzuführen sein.

4.4.3 Die Kooperative

Die Kooperative Fernheim, mittlerweile eine der größten Genossenschaften des Landes, gehört „zu den Mehrzweck-Genossenschaften, weil sie sich in den Bereichen der Primärproduktion, der Verarbeitung, des Transportes, der Vermarktung und des Kreditwesens und anderer mehr betätigen“ (Wiens 2009, S. 177).

Die Kooperative übernimmt die **Verarbeitung und Vermarktung** der Ackerbauprodukte und Viehbestände der Mitglieder, die als Bauern tätig sind. Im Ackerbau gehören dazu v.a. Erdnüsse, Sesam, Rizinus und Gatton Panic⁶⁷. Anfangs, als noch jegliche Infrastruktur fehlte, war es für einen Produzenten beinahe unmöglich, seine Produkte selbst zu verkaufen. Heute besitzt die Kooperative die entsprechenden Verarbeitungsanlagen (Molkerei, Erdnussverarbeitungsanlage, Sesamreinigungs- und Klassifizierungsanlage, Fabrik zur Herstellung jeglicher Kraftfuttersorten) und ein eigenes Vermarktungsbüro, das sich um den rentablen Verkauf der Produkte in aller Welt (z.B. nach Deutschland, England, Südafrika, Japan, USA, Mexiko, Niederlande) kümmert. Ein Ankaufszentrum für die Rinder, ein Fuhrpark, ein Schlachthof und eine Lederverarbeitungsanlage, die den drei Kooperativen aus dem Chaco gemeinsam gehören, sorgen für möglichst hohe Auszahlungspreise an den Produzenten. Diese infrastrukturellen Einrichtungen, Verkaufsabteilungen und Lagerhäuser befinden sich nicht nur in Fernheim, sondern auch in Asunción.⁶⁸ Manche Fabriken werden mit den anderen Mennonitenkolonien im Chaco zusammen verwaltet und getragen, z.B. befindet sich die einzige Erdnussverarbeitungsanlage in Fernheim, die Anlage für Baumwolle in Menno und die gemeinsame Lederfabrik bei Asunción. Die Milch-, Fleisch- und Agrarprodukte der mennonitischen Kolonien sind landesweit bekannt und letztere beiden werden sogar in der ganzen Welt verkauft.

⁶⁷ *Gatton Panic* (*panicum maximum*) ist eine Grassorte, die bis zu 1,5 m hoch wird und gut unter den klimatischen Umständen im Chaco wachsen kann

⁶⁸ Die Verarbeitung, die Vermarktung und der Transport sind in Form einer Produktionsgenossenschaft organisiert: Agrochaco für die Agrarprodukte, Frigochaco für die Fleischprodukte und CO-OP für die Milchprodukte. Die Genossenschaft hat sich mit anderen Genossenschaften (z.B. *Chortitzer* von Menno und auch nicht-mennonitischen Genossenschaften) zu Dachverbänden wie z.B. FECOPROD („Federación de Cooperativas de Producción“) zusammengeschlossen.

Die Wirtschaft basiert heute primär auf der Viehzucht und die Viehhaltung ist die wichtigste Einnahmequelle der Kooperative. Innerhalb der gesamten Wirtschaftskonjunktur werden in Fernheim ca. 80% der Bewohner direkt oder indirekt vom Geschehen auf dem Fleischmarkt beeinflusst. Laut eines ATF-Mitarbeiters (Erklärung s.u.) sind 700 Kooperativmitglieder Fernheims Fleischproduzenten, 70 Bauern sind im Ackerbau tätig und 60 sind Milchbauern. Durch drei große, gut ausgebaute Estancias⁶⁹, die im Besitz der Kooperative sind, sowie zwei weitere Estancias, die als Aktiengesellschaften geführt werden, steigt dieser Prozentsatz noch weiter.

Durch die Genehmigung der nationalen Behörde für Stromverteilung, eine Umspannstation einzurichten, kann Strom über ein eigenes **Stromverteilungsnetz** zu besonders günstigen Tarifen bezogen werden. Seit 1998 wird die Kolonie mit Strom aus dem großen Wasserkraftwerk Itaipur beliefert. Kommt es zu Ausfällen, setzen die Generatoren der kooperativeeigenen Stromerzeugungsanlage ein.

Für die Reparatur von Maschinen und Fahrzeugen betreibt die Kooperative eine eigene **Reparaturwerkstatt**, die Taller Industrial. Zusätzlich werden hier auch landwirtschaftliche Geräte für die Bodenbearbeitung produziert.



Deutsche Beschriftung im Supermarkt der Kooperative (Quelle: Tirza Mühlen, 2011)

⁶⁹ *Estancia* ist ein spanischer Begriff, der in Südamerika gebraucht wird und ein Landgut bezeichnet, auf dem eine Weidewirtschaft mit Mastrindern oder Milchkühen betrieben wird.

Die Kooperative unterhält große **Einzelhandelsabteilungen**, sodass die Mitglieder mit Konsumgütern aller Art versorgt werden. Die meisten Produkte werden aus Asunción eingekauft und in die Kolonie transportiert. Um den steigenden Ansprüchen der Mitglieder gerecht zu werden, importiert man jedoch auch Artikel aus Europa. Mittlerweile sind die Läden der Kooperative aber lange nicht mehr die einzige Möglichkeit, Waren einzukaufen oder Reparaturen vorzunehmen. Eine Vielzahl von Privatgeschäften hat sich in Filadelfia etabliert und sorgt für Konkurrenz. Jedoch kaufen viele Mennoniten lieber in den Geschäften der Kooperative ein, da sie als Mitglieder dort teilweise Vergünstigungen bekommen.

Eine weitere Aufgabe der Genossenschaft liegt in der Vermittlung von Krediten. Darüber hinaus gibt es ein internes Zahlungs- und **Finanzsystem**. Die Mitglieder müssen beim Einkauf in den Kooperativbetrieben lediglich ihre Kontonummer angeben und unterschreiben, so wird der fällige Betrag automatisch eingezogen.

Einen besonderen Service der Kooperative bietet der **Asistencia Técnica Fernheim (ATF)**, ein Beratungsdienst für die Mitglieder, der technische Hilfestellung zur Tier- und Pflanzenproduktion gibt. Die persönliche Beratung auch vorort sowie alle Vorträge und Kurse sind dabei kostenlos und werden durch ein solidarisch ausgerichtetes Verrechnungssystem von der Kooperative getragen. Der ATF macht Viehzucht-, Aufforstungs- und landwirtschaftliche Beratung, bietet tierärztliche Betreuung an, organisiert Bauertage, Schulungen und Fortbildungen und hilft bei der Landvermessung, um nur ein paar konkretere Aufgabenkreise zu nennen.

Ein weiterer Bereich der Kooperative ist der **Buchhandel** und die Bücherei. In dem beschaulichen Buchladen direkt am Zentrums-Denkmal gibt es deutsche Bücher, Zeitschriften, DVDs sowie kleine Geschenkartikel und Bastelmaterial zu kaufen. Neben dem Verkauf stehen ferner mehrere Regale mit deutscher Literatur zum Verleihen zur Verfügung. Beim größten Teil handelt es sich um christliche Literatur.

Über die Mitglieder hinaus bietet die Kooperative vielen Indianern und nationalen Bewohnern einen geregelten Arbeitsplatz. Mit insgesamt 2360 Angestellten, davon sind 35% Deutsch-Mennoniten und 65% Arbeitskräfte anderer Ethnien, ist die Kooperative Fernheim der größte Arbeitgeber der Kolonie (Information vom Kolonieamt, 2013).

4.4.4 Die Asociación

Während sich die Kooperative um den wirtschaftlichen Teil kümmert, ist die Asociación für die sozialen Einrichtungen zuständig. Das soziale Organ der Mennoniten sichert und verwaltet die „kulturellen, schulischen und gesellschaftlichen Belange“ (Neufeld, T. 2009, S. 26) der Koloniegesellschaft. Die Ziele, die finanzielle Abwicklung und administrative Fragen sind in

einem Zivilkodex festgelegt, notariell formalisiert und durch die paraguayische Regierung zugelassen. Die Mitglieder müssen Abgaben bzw. Beiträge (eine Art Steuer) zahlen, mit denen die verschiedenen Dienste bezahlt werden.

Zu der Asociación gehören das Krankenhaus, die Schulen, das Alten- und Pflegeheim, der Sozialdienst mit dem Gruppenheim, der Werkstatt und dem Wohnheim Kleefeld, der Sicherheitsdienst und der Wegebau. Zusätzlich beschreibe ich noch weitere soziale Einrichtungen, die ihren Sitz in Filadelfia haben, aber nicht zur Asociación gehören, sondern interkoloniale Institutionen sind: das Sanatorium Eirene, das Institut für Lehrerbildung (IfL) und die Missions- und Entwicklungswerke ‚Asociación de Servicios de Cooperación Indígena-Mennonita‘ (Ascim) und ‚Licht den Indianern‘ (LdI).

4.4.5 Erziehungs- und Bildungswesen

Zum **Erziehungs- und Bildungswesen**⁷⁰ in Filadelfia gehören der Kindergarten und die Vorschule, zwei Volksschulen, die Benjamin H. Unruh Schule und die Johann Cornies Schule, die Zentralschule Colegio Filadelfia, das Institut für Lehrerbildung (IfL) und die Krankenschwesternschule. Darüber hinaus gibt es noch die Volksschulen auf den Dörfern, die Landwirtschaftsschule in Menno und die Haushaltsschule in Neuland.

Die zwei **Volksschulen**, oder Primarias, befinden sich im Norden und im Osten Filadelfias. Auf dem Gelände der Volksschulen befindet sich auch die verpflichtende Vorschule. Die mennonitischen Privatschulen müssen sich bezüglich der Lehrinhalte am paraguayischen Bildungsministerium orientieren, haben aber durch das Erziehungsgesetz den Spielraum, etwa 30% des Unterrichts mit eigenen Themen zu füllen, wie der Volksschulleiter angibt. Im pädagogischen Bereich orientieren sich die Lehrer ganz an Deutschland, *was die Pädagogik angeht, sind wir zu 95% nach dem deutschen Plan [...], inhaltlich gesehen orientieren wir uns mindestens zu 60% am deutschen Stoff.*

Die mennonitischen Schüler können bei der Einschulung größtenteils noch kein Spanisch und viele auch kaum Standarddeutsch. Sie lernen beide Sprachen mit der ersten Klasse. In der vierten Klasse kommt die zweite Landessprache Guaraní hinzu. Ein Lehrer berichtet:

Die Kinder kommen vielfach aus dem plattdeutschen Bereich, sie müssen zum Teil neu Hochdeutsch lernen, dann kommt die spanische Sprache dazu, in der vierten Klasse das Guaraní dazu, das gibt ein Sprachgewirr. Man könnte meinen, es ist eine große Bereicherung, wenn man es positiv sehen will. Wenn man es negativ sehen will, kommen sie in keinen Sprachbereich so voll hinein. (TD I22)

Das Kollegium aller Volksschulen besteht ausschließlich aus deutsch-mennonitischen Lehrern, die am kolonieinternen IfL ausgebildet wurden. Laut des Volksschulleiters sind an den beiden Schulen Filadelfias ca. 10% der Schüler Lateinparaguayayer oder Kinder aus Mischehen.

⁷⁰ Einen geschichtlichen Überblick über Bildung und Erziehung der Mennoniten von Preußen bis Paraguay bietet Klassen (2001, S. 323-356). Über die Bildung und die Schulen in Paraguay: Warkentin (1998).

Die restlichen 90% sind *Mennoniten-Kinder*. Aber auch wenn die deutsche Sprache und der mennonitische Glaube gepflegt und unterrichtet werden, *wird in der Schule sehr stark darauf Gewicht gelegt, dass wir alle Paraguayer sind*. Als Lehrer an den privaten Kolonieschulen ist es Pflicht, zur Einstellung eine Empfehlung des Gemeindeleiters mitzubringen. Deshalb sind alle Lehrer Gemeindeglieder und fördern somit die Vermittlung biblischer Werte. Das findet besonders in der täglichen Morgenandacht oder in dem Fach ‚Biblische Unterweisung‘ statt.

An der **Zentralschule**, auch Colegio oder Sekundaria, können die Schüler seit 1972 mit dem Ciclo Bachillerato⁷¹ den nationalen Abschluss machen, um an höheren Bildungsanstalten studieren zu können. Schulpflicht besteht bis zur neunten Klasse. Das Colegio ist die einzige höhere Schule der Kolonie und zurzeit werden ca. 385 Schüler von der siebten bis zur zwölften Klasse unterrichtet. Von den über 40 Lehrkräften sind ca. 10% lateinparaguayischer Herkunft, die restlichen Lehrer sind Deutsch-Mennoniten.

Die Schule bekommt von Deutschland eine Sprach- und Materialbeihilfe und unterhält eine Bundesprogrammlehrkraft, welche die Schüler insbesondere auf die verpflichtenden Deutschen Sprachdiplome vorbereitet. Unterrichtssprache ist Spanisch – außer in den Fächern Religion, Sport und Deutsch. Auch das Unterrichtsmaterial und die Schulbücher sind auf Spanisch. Da aber die Mehrheit des Kollegiums deutschsprachige Mennoniten sind und viele Schüler Schwierigkeiten mit der spanischen Sprache haben, läuft der Unterricht häufig auf Deutsch oder in einem *Spanisch-Deutsch-Mix* ab, wie ein Lehrer erzählt.

Die christliche Privatschule legt Wert auf die Vermittlung biblischer Inhalte und Prinzipien. Der Schulleiter sagt: *Wir bringen christliche Inhalte mit in den Unterricht*, und das beschränke sich nicht nur auf das Fach Religion, sondern spiegele sich auch in allen anderen Fächern wider. Jeden Mittwoch gibt es eine Morgenandacht. Lehrer werden nur auf Empfehlung ihrer Kirche angestellt. Ein Lehrer sagt: *Schulalltag hat etwas mit Gott zu tun*. Die Bildungsinhalte für die staatlich anerkannte Schule werden vom paraguayischen Erziehungsministerium entworfen, aber der Privatschule steht *viel, viel Freiraum* zu, ein eigenes Konzept (*unser Konzept*) zu entwickeln, welches in starker Begleitung mit dem Komitee für Kirchenangelegenheiten (KfK; Kap. 4.5) abgesprochen wird.

Da Mitglieder der Kooperative/Asociación nur das halbe Schulgeld bezahlen müssen und Deutsch eine Voraussetzung für den Eintritt in die Schule ist, besuchen fast nur mennonitische Schüler das Colegio. Ein interethnischer Kontakt ist somit nicht gegeben – auch in der Kirche und in der Freizeit sind die mennonitischen Kinder und Jugendlichen fast nur unter sich. Deshalb sieht es die Schule als eine ihrer zentralen Aufgaben, die Kinder darauf vorzubereiten, *den richtigen Umgang mit dem Mitmenschen im interethnischen Kontext zu finden*,

⁷¹ Bachillerato en Ciencias Básicas, Bachillerato en Ciencias Sociales, Bachillerato Técnico en Contabilidad.

wie der Schulleiter bemerkt. Außerdem möchte die Schule die jungen Leuten lehren, Verantwortung zu übernehmen und Teamfähigkeit zu entwickeln, denn *solche Leute brauchen wir in unserer Gemeinschaft, in unserer Kooperative und in unserer zivilen Gesellschaft hier*. Die *Tür* sei natürlich auch für die Arbeit an privaten Unternehmen außerhalb der *Gesellschaft offen*, aber nicht viele verlassen die Kolonie.

Die Absolventen der Zentralschule *bekommen ganz sicher eine Arbeitsstelle hier* [in der Kolonie], sagt der Schulleiter. Mädchen arbeiten insbesondere als Sekretärinnen in den verschiedenen Betrieben, werden Krankenschwester oder Lehrerin. Die meisten machen zwar eine weiterführende Ausbildung, gründen dann aber mit spätestens Mitte zwanzig eine Familie und sorgen für Heim und Kinder. Ein Lehrer erzählt:

In unserer Kultur ist ja noch ganz stark das Bild der Frau, wenn sie verheiratet ist, zu Hause bleibt, Kinder bekommt, den Haushalt führt, sich eben in erster Linie um Kinder kümmert. Dadurch gehen halt viele Lehrerinnen nach drei vier, fünf Jahren wieder, steigen die aus dem Beruf aus [...] und kommen in den seltensten Fällen zurück. (EN 18)

Eine große Anzahl der Jungen macht schon nach der neunten Klasse ihren Abschluss und geht dann auf die Berufsschule nach Menno. Viele steigen aber auch gleich nach der Schule ins Berufsleben ein, z.B. indem sie auf dem Hof des Vaters arbeiten. Einige der Jungen und Mädchen ziehen auch nach Asunción, um an den nationalen Universitäten zu studieren. An der **Musikschule**, welche an die Zentralschule angegliedert ist, können die Kinder eine musikalische Ausbildung machen.

In Filadelfia bietet sich die Möglichkeit, eine Ausbildung zum Volksschullehrer am **Instituto de Formación Docente** (IFD; Institut für Lehrerbildung, IfL) zu machen, ein staatlich anerkanntes Lehrerbildungsprogramm⁷² mit biblisch-christlicher Glaubens- und Werteorientierung. Die fünf Trägerkolonien Menno, Neuland, Friesland, Volendam und Fernheim legen Wert darauf, an ihren Kolonieschulen gute bilinguale Lehrer unterrichten zu lassen und gründeten 1940⁷³ das private Lehrerseminar. Jeder, der Spanisch und Deutsch beherrscht und ein staatlich anerkanntes Sekundarschulabschlusszeugnis besitzt, kann sich dort in drei Jahren zum Volksschullehrer ausbilden lassen.

Das Institut arbeitet mit dem paraguayischen ‚Ministerio de Educación y Cultura‘ und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Deutschland zusammen und ist bestrebt, „durch die Lehrerausbildung zur kulturellen Eigenständigkeit und Erhaltung religiöser Werte [der Mennoniten] beizutragen. Eine gute Lehrerausbildung und eigene Privatschulen garantieren

⁷² 2010 erhielt das IfL den Status als Filiale der Universidad Evangélica del Paraguay. Mit einem zweijährigen Aufbaustudium können die IfL-Absolventen die Licentatura (ein Universitätsabschluss) bekommen.

⁷³ Im Jahr 1971 bilden die fünf Mennonitenkolonien die Allgemeine Schulbehörde und übernehmen die Trägerschaft des Lehrerseminars von der Kolonie Fernheim. Die staatliche Anerkennung als ‚Instituto Privado de Formación Docente en Filadelfia‘ auf tertiärer Ebene erfolgt durch die Resolution Nr. 794 vom 20. Juni 1974.

weitgehend diesen besonderen ‚way of life‘ der Mennoniten“ (www.ifdfiladelfia.edu.py, eingesehen am 1.6.2013).

Das seit 1964 von Deutschland finanziell unterstützte Lehrerseminar orientiert sich in der Schulpädagogik stark an Deutschlands Konzepten. Zwei Lehrkräfte aus Deutschland unterrichten den Fachbereich Pädagogik, Didaktik und Deutsch und die Bibliothek besteht zu 75% aus deutschsprachigen Büchern, wodurch im Unterricht der Volksschulen viel deutschsprachiges und aus Deutschland stammendes Unterrichtsmaterial verwendet wird. Ein Lehrer sagt:

Aber natürlich müssen wir eben auch von unserer [mennonitischen] Kultur her und ganz besonders von unserem [christlichen] Glauben her, die deutsche oder sagen wir mal die moderne Pädagogik hinterfragen, die auf einem anderen Weltbild aufgebaut ist. [...] Nichtsdestotrotz ist für uns die deutsche Pädagogik in vieler Hinsicht [...] zu vergleichen mit unseren mennonitischen Werten und unserer Kultur. (EN, 18)

Auch wenn die ausgebildeten Lehrer an allen Primarschulen Paraguays unterrichten dürfen, gehen die meisten an die Kolonieschulen. Neben der Vorliebe, an einer christlich-mennonitischen Privatschule angestellt zu sein, liegt es mitunter auch daran, dass die Junglehrer für die Rückzahlung des von der Kolonie erhaltenen Stipendiums Vergünstigungen bekommen, wenn sie die ersten drei Jahre an einer Kolonieschule unterrichten.

Desweiteren bietet die Nachbarkolonie Neuland ein Bildungszentrum für Ernährung und Hauswirtschaft. Oder es besteht die Möglichkeit, sich an der Berufsschule in Menno ausbilden zu lassen, die ein breites Bildungsangebot von Landwirtschaft über Viehzucht bis zu Berufen wie Sekretärin, Schreiner oder Verkehrspolizist bietet. Für ein Universitätsstudium müssen die jungen Leute allerdings nach Asunción ziehen.

4.4.6 Gesundheitswesen

Zum Gesundheitswesen der Asociación gehört das Hospital Filadelfia und das Alten- und Pflegeheim Abendfrieden. Zusätzlich hat das Sanatorium Eirene seinen Sitz in Filadelfia.

Das **Hospital Filadelfia**, ein privates Krankenhaus der Asociación, befindet sich im Zentrum der Stadt an der Avenida Hindenburg. Neben der Indianerklinik im Viertel Yvopey Renda, einer Zweigstelle des Hospitals, ist das Krankenhaus die einzige Institution einer umfassenden Krankenversorgung in der Kolonie. Darüber hinaus findet man in den benachbarten Chaco-Kolonien Krankenhäuser und staatliche Gesundheitszentren in Mariscal Estigarribia und in Villa Choferes del Chaco. Ebenso gibt es einen Posten de Salud von der Munizipalität in Filadelfia. Aber eine *ernsthafte Behandlung* sei dort nicht möglich. *So, wo es dann brenzlich wird, müssen sie doch herkommen*, sagt ein mennonitischer Arzt. *Der Staat bringt bei Weitem nicht genug staatliche Gesundheitszentren im Chaco.*

Seinen Schwerpunkt legt das Krankenhaus auf Allgemeinmedizin, es gibt aber auch Fachpersonal, das einige Spezialgebiete abdeckt. Für bestimmte Behandlungen und Untersuchungen, *da geht es hauptsächlich um Herz-, Lungenprobleme, größere oder auch neurochirurgische Sachen*, werden die Patienten nach Asunción delegiert. Andererseits kommen in regelmäßigen Abständen auch Spezialisten wie Haut- oder Augenärzte aus der entfernten Hauptstadt nach Filadelfia.

Das Hospital unterhält neun Ärzte, vier *von unseren Leuten* (Mennoniten) und fünf Lateinparaguayen. In der zum Krankenhaus gehörenden Schwesternschule werden Krankenschwestern ausgebildet.

Ein Arzt beschreibt das Krankenhaus als den *multikulturellsten Zweig der Kolonie*. Sprachlich begegne einem auf den Krankenhausbängen ein *Kauderwelsch*.

Unter uns sprechen wir sehr viel Deutsch und das vor allen Dingen mit den Patienten, wenn die Deutsch [deutschsprachig] sind. Und sonst Spanisch. Und die Indianersprachen, die verstehen wir alle gar nicht. Das sind nur die Indianer selbst. [...] Vom Aussehen kannst du sehen, ob es Deutsch ist, ob es Spanisch ist, ob es ein Indianer ist. (AS, I4)

Die allgemeine Umgangssprache ist jedoch Spanisch. Das führe allerdings oft zu Missverständnissen, da sowohl die Indianer als auch die Deutsch-Mennoniten teilweise Probleme mit der spanischen Sprache haben.

Das **Sanatorium Eirene** ist „eine christlich geführte, psychiatrische Klinik, die sich um die Bewahrung und Wiederherstellung der integralen Gesundheit des Menschen kümmert“ (Janz 2009, S. 386). Die staatlich anerkannte private Institution wird von den sechs Mennonitenkolonien Menno, Fernheim, Neuland, Volendam, Friesland und Sommerfeld verwaltet und getragen. Sie ist dem sozial-psychischen Gesundheitsdienst („Servicio Mennonita de Salud Mental“, SMSM) der Mennoniten in Paraguay unterstellt und verpflichtet sich im medizinischen Bereich dem paraguayischen Gesundheitsministerium. Die Klinik arbeitet sowohl mit den Gemeinden als auch mit den Sozialdiensten zusammen. Dem Leiter zufolge sind 70% der Patienten Mennoniten und 30% *Nicht-Mennoniten*. Das christliche Sanatorium möchte Gottes Liebe und biblische und moralische Werte durch seinen Dienst vermitteln.

Unter die häufigsten Krankheitsbilder fallen Beziehungsstörungen (*bei 70% oder sogar 75% von allen Patienten sind auch Beziehungsstörungen vertreten, [...] wenn zum Beispiel eine Ehe nicht funktioniert*), Alkoholprobleme und psychologische Probleme wie Depressionen, Burn-Out und Persönlichkeitsstörungen. Direkt auf die Mennoniten bezogen, insbesondere auf die traditionelleren Mennoniten (Kap. 3.2), findet sich häufig eine Störung, die ein Therapeut *den krankmachenden Glauben* nennt. Er komme daher, dass manche strenggläubigen Christen ein Denkmuster oder ein Lebensmotto aufgrund eines Bibelverses entwickeln, der für ihr Leben und ihren Lebensstil sehr ausschlaggebend ist.

Zum Beispiel: Mit Furcht und Zittern sollst du arbeiten, auf dass du selig werdest. Das bedeutet, man muss immer wahnsinnig arbeiten und man darf niemals wissen, werde ich selig oder nicht. Das kann man nicht, weil das liegt in Gottes Händen. Also, die Heilsgewissheit ist nicht da. Eine ewige Unsicherheit und Schuldgefühle. [...] Jetzt müssen die Leute hier entdecken, ich hab falsch gedacht. Und die entdecken das dann mal in therapeutischer Begleitung. (HF, 112)

Die Therapeuten versuchen dann, das Denkmuster, *das gar nicht harmonisch mit der Bibel ist*, zu brechen und eine *geistliche [Neu-]Orientierung auf Grund der Bibel* zu entwickeln. Ziel der Therapie ist dann, das Gottes- bzw. Glaubensbild zu verändern. V.a. bei Menschen mit zwanghaften Zügen kann solch eine tief traditionell-christliche Prägung ein Grund für neurotisches Verhalten sein. *Wenn solche dann von klein auf geprägt werden, dass man so und so sein muss und alle Regeln halten muss und gut sein muss, um bei Gott anzukommen [...], dann kann Glaube dazu beitragen, dass sie krank werden.*

Die Institution wird zweisprachig geführt, in Deutsch und Spanisch. Der Leiter erklärt: *Also, wir haben hier ungefähr sechs Kulturen angestellt von verschiedenen ethnischen Gruppen: Lateinparaguayen, Brasilianer-Paraguayen, Mennoniten verschiedener Gruppen auch, und auch von Indianer-Herkunft.* Die vielen Sprachen sind eine große Herausforderung für das Personal. Manchmal müsse während einer Therapiesitzung ein Übersetzer dabei sein, da ein Arzt z.B. nur Spanisch spricht und die mennonitischen Patienten beim Reden über ihre persönlichen Probleme am liebsten Plautdietsch reden.

Das **Altenheim Abendfrieden** besteht aus dem Altenheim, einem Pflegeheim und einem Altviertel. Zurzeit wohnen 18 Personen im Altenheim. 47 Alte sind auf besondere Pflege und Betreuung angewiesen und haben ihre Zimmer im Pflegeheim und 48 ältere Leute sind noch sehr selbstständig und leben in halbbetreuten Wohnungen auf dem Gelände. Zusätzlich gehört zum Altenheim Abendfrieden eine ambulante Altenbetreuung.

Das Alten- und Pflegeheim sieht es als seine Aufgabe an, „älteren Mitgliedern der Asociación Fernheim ein Heim zu bieten mit Unterkunft, Verpflegung, geistlicher und medizinischer Betreuung und nach Notwendigkeit auch mit intensiver Pflege“ (Neufeld/Hein 2009, S. 17). Es werden nur diejenigen in die Einrichtung aufgenommen, die Mitglieder in der Kooperative/Asociación sind und schon seit mindestens zehn Jahren in Filadelfia leben. Außerdem muss man das fünfundsechzigste Lebensjahr erreicht haben. Die medizinischen und Pflegekosten übernimmt zum größten Teil die Asociación, für die Kosten für Unterhalt und Wohnung muss der Bewohner, sofern er kann, selbst aufkommen.

Für die Heimbewohner wird ein Programm angeboten. So finden regelmäßig Gottesdienste, Sportstunden, Handarbeitsstunden, Musizierkreise und Spielrunden statt. Die Kommunikation läuft fast nur auf Plautdietsch. Besonders die ältere Generation spricht noch mehr den Dialekt und ist überwiegend gar nicht der spanischen Sprache mächtig. Deswegen muss das Personal

Deutsch sprechen. Ungefähr die Hälfte der 80 Angestellten hat deutsch-mennonitischen Hintergrund.

4.4.7 Sozialer und missionarischer Bereich

Im sozialen und missionarischen Bereich gibt es in Filadelfia den Sozialdienst und die Hilfswerke für Indianer ‚Asociación de Servicios de Cooperación Indígena-Mennonita‘ (Ascim) und ‚Licht den Indianern‘ (LdI).

Das **Sozialbüro** ist eine soziale Institution der Asociación, die den Kolonienmitgliedern Hilfe in verschiedenen Bereichen bietet. Ihm unterliegen mehrere Gebiete. Dazu gehören das Gruppenheim für *unselbstständige Leute, die vielleicht Probleme haben, aber zur Selbsthilfe noch fähig sind, [...] und eine Begleitung brauchen*, das Wohnheim für behinderte Mitglieder, *die sich eben selber nicht versorgen können*, und die Werkstatt Kleefeld, in der diese Menschen eine betreute Arbeitsstelle finden und Produkte aus Eisen, Holz und Leder herstellen. Unter der Betreuung von Fachkräften werden die behinderten Beschäftigten geschult und gefördert. In Zusammenarbeit mit dem Hospital und dem Sanatorium Eirene werden die Bewohner des Gruppen- und Wohnheims medizinisch und therapeutisch betreut.

Neben der Betreuung dieser sozialen Institutionen ist das Sozialbüro eine Beratungsstelle für Mitglieder mit sozialen Problemen. *Sei es Kinderfragen, sei es Eheprobleme, sei es finanzielle Fragen. Wir haben verschiedene Abteilungen in unserer Beratung*, sagt der Leiter. Das Waisenamt kümmert sich um Erbschaftsregelungen, die laut Gesetz 514 in den Kolonien selbstständig geregelt werden dürfen. Unter den fünf Angestellten gibt es eine Sozialarbeiterin, die sich auf den Bereich Pflegekinder und Adoption konzentriert. Kommt es zu Notfällen, sucht das Sozialamt nach Pflegefamilien für Kinder und unterstützt bedürftige Familien (v.a. Allein-erziehende) finanziell, z.B. durch die Schulgeldbeihilfe. Zur Vorbeugung bietet das Sozialamt immer wieder Seminare und Programme zu verschiedenen Themen an, wie zu Kindererziehung und Eheleben, und verleiht in seiner Bibliothek Bücher, DVDs und Vortrag-CDs zu diesem Themengebiet.

Ein diakonisches Hilfswerk für die Indianer ist **Ascim**, eine Vereinigung der Indianer und Mennoniten für soziale Dienstleistungen. Durch Ascim werden die mennonitischen Kolonien und Kirchen mit indianischen Gemeinschaften und Gemeinden zu einem Verwaltungsorgan verbunden, das die interethnische Zusammenarbeit im Zentralen Chaco fördert. Ascim steht den Indianergemeinschaften beispielsweise mit finanziellen Mitteln und Diensten zur Seite. Weiterhin hat die Vereinigung zum Ziel, das Gesundheitssystem der Indianergemeinschaften zu verbessern, sie in ihrer wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung zu begleiten, ihre Schulbildung zu fördern, bei landwirtschaftlicher Produktion und Viehhaltung beratend zur Seite zu

stehen und sie bei ihren Anstrengungen der Landsicherung zu unterstützen (www.ascim.org, eingesehen am 17.2.2012).

Da das Zusammenleben der Mennoniten und Indianer aufgrund der unterschiedlichen Wertevorstellungen und Denkstrukturen oft herausfordernd ist (vgl. Kap. 5.1, 5.2), versucht Ascim z.B. durch Vorträge das interkulturelle Verständnis zu fördern. Ascim vermittelte zwischen den Indianern und dem Staat, so dass rund 160.000 ha Land an die Ureinwohner zurückgegeben werden konnten, und begleitete die Ethnien bei ihrer Umsiedlung und dem Aufbau neuer Indianersiedlungen, z.B. durch die Einrichtung von Schulen, Gesundheitszentren, einer Trinkwasserversorgung und durch Hilfe beim landwirtschaftlichen Anbau (vgl. Stahl 2009a). Ein bei Ascim tätiger Anthropologe sagt, dass er *das interkulturelle Verständnis versuche zu fördern. Sowohl bei den Indianern als auch bei den Mennoniten.*

Während Ascim sozial-wirtschaftlich unter den Indianern arbeitet, hat die Missionsorganisation **Licht den Indianern** (LdI) im geistlichen Bereich ihren Schwerpunkt. Bereits in den Pionierjahren erkannten die Mennoniten ihre *Pflicht zur Mission* unter den *Wilden* und gründeten 1935 unter dem Motto „Dass die Heiden Miterben seien“ das Missionswerk. Die Ziele von LdI sind:

„a) Bekanntmachung der Indianer mit dem Wort Gottes; b) Schulbildung fuer Kinder und Belehrung der Eltern ueber ein christliches Familienleben; c) Erziehung in gesundheitlicher Hinsicht; d) Sesshaftmachung der Indianer und Erziehung zu treuen, nuetzlichen und arbeitsamen Buergern des paraguayischen Staates“ (Stahl 1980b, S. 136).

Die Träger des Werkes sind die sieben Gemeinden von Fernheim und Neuland. Menno hat seine eigene Indianermission ‚Menno Indianer Mission‘. Zusammen verwalten die beiden Missionswerke die Bibelschule in Yalve Sanga (einer Indianersiedlung), in der Indianer zu Gemeindeleitern ausgebildet werden. Weiterhin sind Stammesmissionare bei LdI angestellt, welche die Sprache der jeweiligen Stämme beherrschen und Bibelkurse und Beratungen für die Indianerprediger und Bewohner abhalten. Das Anliegen des Werkes ist es, die Indianer zu befähigen, dass sie ihre Arbeit selbst machen können. Eine Informantin sagt: *Bisher war es immer so, dass die Weißen, wenn wir das mal so sagen, die Weißen die Indianer missionierten und jetzt der Schwerpunkt verlagert sich nur, dass sie selber jetzt ihr Volk missionieren. Dass das jetzt nicht mehr so von uns abhängig ist [...], ob sie jetzt das Wort hören. (ZP, I16)*

Über die Jahre haben die Indianergemeinden ihre Eigenständigkeit erreicht und werden von LdI begleitet. Die Herausforderung des Missionswerkes besteht darin, „den jungen Indianergemeinden zu helfen, an Hand der Bibel in ihrer Kultur eine eigene Theologie und Gemeindearbeit zu entwickeln“ (Lepp 2009, S. 265).

4.4.8 Medien

Radio ZP-30, ‚La Voz del Chaco Paraguayo‘, ist ein christlicher Radiosender der drei Chacokolonien und des indigenen Zusammenschlusses FRICC (‚Federacion Regional Indigena del Chaco Central‘). Das Hauptstudio befindet sich in Filadelfia an der Avenida Trebol.

Das Radio möchte durch sein Programm, das täglich 24 Stunden in acht verschiedenen Sprachen⁷⁴ ausgestrahlt wird, das Evangelium verkünden, die Hörer über aktuelle Geschehnisse informieren und das harmonische Zusammenleben der zahlreichen ethnischen Gruppen fördern. Da die Kolonien und die Gemeinden Träger des missionarischen Senders sind, bestimmen sie über den Inhalt. Eine Mitarbeiterin erzählt:

Wenn es schon mal brenzlige Sachen gibt intern hier, die die Kolonie weiß [...] das hilft nicht, das schadet nur, dann haben wir auch das Verbot, darüber zu berichten. [...] Eine Teilzensur müssen wir durchgehen von Seiten der Kolonie und Gemeinden, [...] aber das ist eben zum Wohl der Gesellschaft. (ZP, I16)

Die Voraussetzungen sind also, dass das Programm positiv ist, keinem schadet und der Gesellschaft von Nutzen ist.

Für die meisten Koloniebewohner ist ZP-30 mit seinem lokalen Nachrichtendienst die zentrale Informationsquelle. *Sehr viele Leute hängen, zumindest was lokal angeht, von unserem Radio ab.* Die meisten Programme und Einladungen zu Kirchenveranstaltungen, Festen und Jubiläen werden oft nur über das Radio promoviert, genauso deren Absagen. *Die Leute müssen einfach horchen. Wenn die nicht horchen, wissen die nicht, was läuft.* Die Koloniebewohner können ihre privaten Anzeigen über das Radio propagieren und nicht selten wird ein Rind zum Verkauf angeboten oder auf den Kuchenverkauf im Supermarkt hingewiesen.

Im deutschen Bereich strahlt der Sender vornehmlich christlicher Musik und Lehre⁷⁵ aus. Samstags werden jedoch auch Schlager und deutsche Volksmusik⁷⁶ gesendet, was sehr beliebt ist. Insgesamt sind 62,5% der Radiosendungen christlichen Inhalts und 37,5% säkularen Inhalts.

Ein weiteres Medium ist das Fernsehen. **TV-Chaqueña** ist ein lokales Fernsehunternehmen mit Sitz in Filadelfia, das 2004 als eine Privatinitiative gegründet wurde. Lokale Ereignisse, Veranstaltungen und Aktivitäten „im sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen, informativen, erzieherischen und geistlichen Bereich“ (Friesen 2009d, S. 422) werden verfilmt oder gekauft und auf einem offenen Fernsehkanal ausgestrahlt. TV-Chaqueña formuliert als Vision: „Es

⁷⁴ Das Programm ist zu 61% in Spanisch, 20% in Deutsch, 9% in Indianersprachen, 6% in Guarani, 3% in Plautdietsch und zu 1% in Portugiesisch.

⁷⁵ 24% des Gesamtprogramms besteht aus christlicher Musik, 19% aus Predigt und Bibelstudium und 3% aus Missionsnachrichten. Deutsche Volksmusik beträgt 1%, paraguayische Volksmusik 10%. Dann gibt es Kinderprogramm (6%), Nachrichten (20%), Jugendprogramme (4%), Unterhaltung- und Erziehungsprogramme (13%).

⁷⁶ Eine Mitarbeiterin erzählt: *Bei der Volksmusik, das war eine Zeit ganz verboten. Jetzt haben wir [...], wir horchen die durch, bevor dir ausgestrahlt wird. Und alles, was dann so sehr offensichtlich mit Trinkerei und Tanz und all diese unterschwelligem Liebeserklärungen und all so, das nehmen wir dann eben raus.* (ZP, I16)

werden biblische Werte vermittelt und die Zuschauer werden zu besseren Leistungen angespornt. [...] Anhand biblischer Prinzipien wird das harmonische Zusammenleben der verschiedenen Kulturen gefestigt“ (Prospekt TV-Chaqueña, 2012).

Der Sender als ein freies und privates Fernsehunternehmen arbeitet eng mit den Kooperativen und Gemeinden der Chaco-Kolonien zusammen. Finanziell trägt sich die Initiative größtenteils durch den Verkauf von Sendungen, Werbung und Spenden. Zurzeit arbeiten elf MitarbeiterInnen und einige Aushilfen für den Sender, die alle als Voraussetzung einer Anstellung Gemeindemitglied sein müssen.

Im Studio in der Avenida Chaco Boreal wird größtenteils Spanisch gesprochen. Durch mehrere Relaisstationen wird ein großer Teil des Zentralen Chacos abgedeckt und *der nächste Schritt ist dann Asunción*, sagt ein Mitarbeiter. Es werden jeden Tag deutsche Programme ausgestrahlt (z.B. Deutsche Welle, Programme vom deutschen, christlichen Sender ERF), aber die spanischen Beiträge überwiegen, weil der Großteil der Zuschauer spanischsprachig ist. Ein Mitarbeiter sagt: *Die spanischen Zuschauer identifizieren sich mehr mit Fernsehen als die Deutschen, [...] die Lateinparaguayayer sind doch fast Tag und Nacht am Fernseher.*

Ein Mitarbeiter erklärt, dass es drei Hauptbereiche im Programm gibt: Ein Block besteht aus dem, was der Sender selbst produziert. Dann gibt es einen Block von spanischen Sendungen aus den USA und deutschen Programmen aus Deutschland, die alle christlich sind. Die restliche Zeit wird mit dem ebenfalls christlichen Sender Red Guarani⁷⁷ ausgefüllt.

In Fernheim gibt es, was die **Printmedien** betrifft, zwei deutschsprachige Blätter, die fast jeder mennonitische Haushalt bezieht. Das ‚Infoblatt‘ ist eine Zeitschrift der Kooperative/Asociación, die Informationen über kooperativbedingte Anlässe und Geschehnisse herausgibt. Es sind *mehr Berichte aus den Betrieben, so objektiv wie möglich einfach nur, was eben so gelaufen ist im letzten Monat, in den letzten Wochen und so weiter, welche Brüder zum Beispiel aufgenommen sind* [in die Kooperative], erzählt ein Redakteur.

Das ‚Mennoblatt‘, unter der Trägerschaft der Kooperative/Asociación, ist weniger informativ als mehr geistlichen und sozialen Inhalts. Die Idee ist, eine Zeitschrift für Kirche und Kolonie herauszugeben, wobei die Leserschaft nicht auf die Kolonie Fernheim beschränkt sein soll, sondern alle Interessierten und insbesondere die Gruppe der Deutsch-Mennoniten ansprechen will. *Sie soll eine Zeitschrift nicht nur für Bürger sein, sondern für die Gemeinde als Ganze und für die Kolonie [...]. Es geht nicht um die Informationen* [wie im Infoblatt], *sondern es geht um die Wertevermittlung, um dieses Zusammenleben der verschiedenen Kulturen.* Die ca. 2100 Abonnenten befinden sich auf der ganzen Welt, *natürlich zum großen Teil hier in Para-*

⁷⁷ Red Guarani ist ein privater Fernsehkanal, der von der ‚Asociación Caritativa de los Hermanos Mennonitas del Paraguay‘ übernommen wurde.

guay und in den Kolonien, aber wir haben auch Leser in allen Kontinenten [...] vor allem in Nordamerika.

4.5 Die Kirchen und ihre Rolle in der Kolonie

Die Einwanderergruppen aus Russland waren ein zusammengewürfelter Haufen von Bewohnern aus verschiedenen Siedlungen und demnach auch Mitgliedern unterschiedlicher Kirchengemeinden in Russland. Deswegen entstanden auch kurz nach der Ansiedlung verschiedene Gemeinderichtungen, die bis heute noch in Fernheim vertreten sind. Filadelfia hat vier deutschsprachige mennonitische Kirchen: zwei Mennoniten Brüdergemeinden (Zentrale MBG und Ost-MBG), eine Mennonitengemeinde (MG) und eine Evangelisch-Mennonitische Bruderschaft (EMB). Daneben gibt es noch zahlreiche spanischsprachige Kirchen, eine brasilianische Gemeinde, die Indianerkirchen und eine zweisprachige (Spanisch und Deutsch) Pfingstgemeinde.

All diese mennonitischen Gemeindeformen bestanden bereits in Russland. Damals dominierte zunächst die Mennonitengemeinde, dann gründete sich, als der Erweckungsprediger Eduard Wüst im 19. Jahrhundert von einer Erneuerung der verflachten Gemeinde predigte, im Jahr 1860 die Brüdergemeinde und führte die Untertauchungstaufe ein (die MG praktizierte die Besprengungstaufe). Die immer größer werdende Gruppe wurde allerdings von der Mennonitengemeinde nicht wirklich anerkannt, sodass Spannungen entstanden. So entschieden sich 1910 gemäßigte Mennoniten zum Aufbau der Allianzgemeinde (EMB), die Glieder aus beiden Gemeinderichtungen aufnahm – *ein bisschen ein Stoßdämpfer oder ein Bindeglied zwischen der Mennonitengemeinde und der Brüdergemeinde*, wie der Pastor beschreibt. Schließlich kamen 1930 Vertreter aller drei Richtungen in den Chaco und gründeten jeweils neue Gemeinden.

Die **EMB**⁷⁸ zählt heute etwa 530 Mitglieder und baute zur Zeit meines Aufenthaltes aufgrund von Raumangel eine größere Gemeinde im Süden der Stadt. Im Unterschied zur Mennonitengemeinde praktiziert die EMB wie auch die MBG die Untertauchungstaufe. *Was unsere Gemeinde charakterisiert, glaub ich, ist zum einen auch ein sehr starker Missionsgeist*, gibt Pastor B. preis. Die Glieder haben eine eigene Missionsarbeit aufgebaut und haben bis jetzt schon sechs Gemeinden unter den Lateinparaguayern in Ostparaguay gegründet. Darüber hinaus unterstützen sie Mitarbeiter im Ausland, wie z.B. in Peru.

Die **MG**⁷⁹ ist zahlenmäßig mit etwa 900 Mitgliedern die größte Kirche in Filadelfia. Auch das Kirchengebäude ist mit 1250 Plätzen jenes mit dem größten Raum. Deshalb finden auch hier

⁷⁸ Weitere Informationen über die EMB: Löwen (2005).

⁷⁹ Weitere Informationen über die MG: Ratzlaff (2009b).

die Gemeinschaftsgottesdienste aller Gemeinden am zweiten und vierten Sonntag im Monat statt.⁸⁰ Der größte Unterschied zur MBG und EMB ist, dass hier die Besprengungs- bzw. Begießungstaufe praktiziert wird.

Es gibt eine **MBG** in Blumenthal, eine im Zentrum und eine im Osten Filadelfias. Wegen des starken Zuwachses der Gemeinde beschloss man 1990 diese neue Aufteilung. Die Ost-MBG zählt ca. 510 Mitglieder. Als Besonderheit stellt der Pastor heraus, dass durch die Neugründung viele junge Leute in die Gemeinde gekommen seien und die Gemeinkultur dadurch geprägt worden sei, *dass man eben offener war für Erneuerungen, für neue Formen*. Sie seien die erste Gemeinde, die Simultanübersetzungen ins Spanische sowie die Taufe und Gemeindefaufnahme für spanischsprechende Leute einführte. Und *wir waren wohl auch in anderen Fragen der Seelsorge ein bisschen offener* [als die anderen Gemeinden], *bei Fragen wie Ehescheidung, Wiederheirat und so*, sagt der Pastor. Die Gottesdienste der Zentralen MBG finden noch in ihrem ursprünglichen Gebäude statt, das kleiner als das der Ost-MBG ist.

Die Kommission für Kirchenangelegenheiten (**KfK**) schlägt „die Bruecke zwischen den drei Gemeinderichtungen und gestaltete das allgemeine geistliche Leben in der Kolonie“ (Wiens, P. 1980, S. 103). Sie ist der Zusammenschluss der fünf deutschsprachigen mennonitischen Gemeinden Fernheims⁸¹ und Ansprechpartner für die Kolonieverwaltung, wenn es um kirchliche Fragen geht. Die Kommission hat ihren Ursprung in Russland und wurde in der Kolonie Fernheim 1931 wiedergegründet. Ihr wurde damals als eine der wichtigsten Aufgaben zugeschrieben, „Hüterin der geistigen und geistlichen Güter unserer mennonitischen Gemeinschaft“ (Ratzlaff 2009a, S. 249) zu sein.

Im Laufe der Zeit ging der absolute Einfluss der KfK immer weiter zurück, „als Folge einer immer stärkeren Säkularisierung des Lebens in den Kolonien, bedingt auch durch die sich stark verändernde Infrastruktur im Chaco und die damit verbundene Öffnung nach außen hin“ (Klassen 2001, S. 423). Viele Aufgaben fielen vermehrt in die Hände der Kolonieleitung und der Einzelnen an sich. Pflichten, wie „die Sitten und Gebräuche der Mennoniten zu überwachen“ (Ratzlaff 2009a, S. 249) seien *früher viel stärker* gewesen und könnten *in der heutigen Zeit kaum mehr kontrolliert werden*, sagt ein Pastor. Heute muss der einzelne selbst Verantwortung für gewisse Entscheidungen tragen. *Das können wir nicht von der Kirchenleitung her machen*. Trotzdem umfasst die KfK heute immer noch einen weiten Tätigkeitsbereich. Sie hat die Aufgabe, über die gemeindeüberschneidenden Aktivitäten zu beraten und zu entscheiden, da es viele Arbeitsbereiche gibt, die alle Gemeinden Fernheims gemeinsam betreffen, wie

⁸⁰ Am ersten und dritten Sonntag im Monat findet der Gottesdienst in der eigenen Gemeinde statt. An den restlichen Sonntagen finden sich die Bewohner Filadelfias zu einem gemeinsamen Gottesdienst in den Räumen der Mennonitengemeinde zusammen. Die Dorfbewohner feiern Gottesdienst in den Dorfkirchen.

⁸¹ MG, EMB, MBG Zentral, Ost-MBG, MBG Blumenthal.

z.B. Jugendarbeit, Kaplanarbeit und Mission. Außerdem arbeitet das KfK eng mit verschiedenen Institutionen der Kolonie zusammen, z.B. mit dem Sozialbüro, den Schulen, dem Radio oder dem Sanatorium Eirene. Einmal jährlich trifft sie sich mit dem Verwaltungsrat der Kooperative/Asociación zur Beratung.



Tauffeier in der EMB. Die Mennoniten praktizieren die Erwachsenentaufe (Quelle: Tirza Mühlan, 2011)

Die drei in Filadelfia ansässigen Kirchenrichtungen haben zwar alle eine eigene Geschichte, unterscheiden sich aber in der Glaubenspraxis nur minimal (z.B. in der Taufform) und arbeiten intensiv zusammen. Ihre Richtlinien und Gemeineregeln stimmen überein: „Jede Gemeinde gründet ihr Glaubensbekenntnis auf die Heilige Schrift, fordert die Glaubentaufe an Erwachsenen, legt auf ein Heiligsleben grosses Gewicht und haelt an dem Prinzip der Wehrlosigkeit fest“ (Wiens, P. 1980, S. 101). Die harten Anfangsjahre der Kolonie haben dazu beigetragen, „über Unterschiede hinwegsehen zu lassen“ (Klassen 2001, S. 416). Somit gab es von Anfang an einen engen Zusammenhalt der verschiedenen Kirchen, der sich bis heute verstärkt hat und immer mehr Unterschiede abbaut. *Die Zusammenarbeit mit den anderen Gemeinden ist sehr verbindlich, sehr offen und brüderlich oder geschwisterlich*, beurteilt ein Pastor die Situation. *Die allgemeinen Gottesdienste, wo wir als alle drei Gemeinden zusammen Gottesdienst feiern, lassen gar keine Unterschiede erkennen.* Einmal im Monat treffen sich die Gemeindeleiter der drei Gemeinderichtungen zu einer Besprechung. Dort tauschen sie sich über ihre Gemeindesituationen aus und planen gemeinsame Projekte.

Die Organisation der mennonitischen Gemeinden stellt sich meistens so dar, dass es ein bis zwei hauptamtliche Pastoren gibt, *also der Hauptverantwortliche, der die Gemeinde leitet, der eben zuständig ist, dass die verschiedene Programme in der Gemeinde laufen.* Diese werden durch die ehrenamtlichen Prediger, *das sind Verkünder, die für Predigtdienste gerufen werden, unterstützt. Einige von ihnen sind ausgebildete Theologen, andere sind Laien-Prediger.* Dann wird für die gesamte Jugendarbeit noch mindestens ein Jugendpastor angestellt, dem meistens noch teilzeitig angestellte oder ehrenamtliche Jugendgehilfen zur Seite stehen. Außer dem Posten der Sekretärin und des Hausmeisters werden die restlichen Bereiche wie Frauenarbeit, Männerabende, Chor, Sonntagsschule, Programm für Ehepaare, Bibelkreise, usw. auf ehrenamtlicher Basis oder teilweise auf Honorarbasis bewerkstelligt. Darüber hinaus haben die Gemeinden einen Besuchsdienst, der vornehmlich von Diakonen durchgeführt wird. *Entweder, wo seelsorgerliche Nöte sind oder auch, wo jemand aus der Familie gestorben ist. Oder andere besondere Nöte, Krankheiten, dass die Personen einfach auch beachtet werden.*

Die Idee von *ein Team leitet die Gemeinde und die Gemeinde darf auch mitsprechen bei entscheidenden Fragen* hat einen geschichtlichen Hintergrund. Pastor G. sagt:

Die Täufer haben ja seit ihrer Entstehung das allgemeine Priestertum der Gläubigen sehr betont und haben dann auch aus dem Grund nicht so eine starke Pfarrerzentriertheit oder Ein-Mann-Leitungssystem entwickelt. Aus der Grundanschauung, dass der Geist Gottes eben verschiedene Geschwister in der Gemeinde befähigt [...] entwickelte sich dann eine gewisse Leitungsstruktur. (PG, I18)

Die Gemeinden tragen sich durch die freiwillige Kollekte der Mitglieder. *Gott fordert uns auf zu geben, zu unterstützen und die Bibel gibt Anhaltspunkte, was das so ist,* sagt ein Pastor.

Die Kirchensprache ist nach wie vor Standarddeutsch. Die Indianer, Lateinparaguayen und Brasilianer haben ihre eigenen Gemeinden in ihrer Sprache. Die Begegnung mit diesen Kirchen *ist sonst gut und freundschaftlich und von viel Verständnis geprägt.* Die Schritte zueinander seien aber noch *bescheiden* und die Begegnung der Gemeinden auf interethnischer Ebene wird *als eine große Herausforderung in der Zukunft* gesehen. Neben dem *Gefälle der unterschiedlichen Kulturen und des Lebensstandards* sei die *Sprachbarriere* der Hauptgrund für rein mennonitische deutschsprachige Gemeinden. Besonders die älteren Leute sprechen kein Spanisch. Aber sowohl Plautdietsch als auch Spanisch erhalten immer mehr Einzug in die Kirchen. Besonders durch die *Mischehen* kommen immer mehr Spanischsprachige in die Gemeinde, für die es dann Simultanübersetzungen gibt. *Aber vorläufig wird die Gemeinde wegen ein Dutzend Leute noch nicht die Sprache ändern.* Während in den Gottesdiensten deutsche Lieder aus dem ‚Mennonitischen Liederbuch‘ gesungen werden, bezieht man in den Jugendstunden auch zunehmend spanische Lobpreislieder mit ein. Persönliche Beiträge im

Gottesdienst, wie z.B. Zeugnisse⁸², werden häufig in plautdietscher Sprache vorgetragen. Lieder, Gebet und die Predigt sind in Standarddeutsch.

Die Kirche ist für die Mennoniten ein sehr wichtiger Teil ihres Lebens. Der Großteil der Mennoniten zählt sich als Mitglied einer dieser Kirchen. Diejenigen, die nicht glauben oder gegen christlich-biblische Werte verstoßen, werden jedoch nicht mehr offiziell von der Gemeinschaft ausgestoßen. Die Zeiten des theokratischen Systems seien vorbei: *Wenn die Gemeinde [damals] jemanden ausgeschlossen hat wegen ungehörigen Verhaltens, dann wurde er auch auf der Arbeitsstelle entlassen. Bei dem ganzen Wechsel der Gesellschaft ist es eben dahin gekommen, dass der Freiraum, so zu sein, wie man glauben möchte und wie man denken möchte, besser gegeben wird. Die postmodernen Winde wehen quer durch das Denken und die Gemeinde müsse damit umgehen lernen, sagt ein Pastor.*

Aber Disziplinierung durch die Kirche (Gemeindedisziplin) gibt es nach wie vor.⁸³ Meistens in Situationen, *wo da kein geistliches Leben mehr pulsiert oder der Lebensstil ist einfach gegen das, was die Bibel sagt.* Das können Übertretungen der biblisch-ethnischen Grundüberzeugungen sein, z.B. uneheliche Beziehungen oder offene Distanziertheit vom Glauben. Es werden dann seelsorgerische Gespräche geführt. Wenn keine Veränderung eintritt und das Mitglied *eigentlich nicht mehr Interesse hat an der Gemeinde*, wird ihm nahe gelegt, sich von der Kirche abzumelden. *Weil das Prinzip, dass wir verbindliche Gemeindegliedschaft fördern wollen und nur solche, die freiwillig, aber auch bewusst Christus nachfolgen, zu Gemeinde gehören, ist immer noch ein sehr fester Bestandteil unserer Überzeugung, sagt Pastor G.*

Im Gegensatz zu früher (vor 30 bis 40 Jahren) wird die zivile und geistliche Realität differenzierter gesehen und ein Gemeindeausschluss hat keine Konsequenz mehr für das berufliche Leben. Es gibt nur noch ein paar Posten, bei denen der mennonitische Glaube und die Gemeindegliedschaft Voraussetzung sind: bei Lehrern der kolonieeigenen Schulen, bei Mitarbeitern in den diakonischen Werken (beispielsweise Ascim, ZP-30, Christlicher Dienst [CD]) und bei führenden Positionen in der Kooperative (z.B. im Amt als Oberschulze oder Betriebsleiter).

5. MULTIETHNIK IN FILADELFIA

Als sich die Mennoniten im Chaco ansiedelten, zogen bald die eigentlichen Ureinwohner des Chacos, verschiedene Indianerstämme, in die unmittelbare Umgebung, da sie sich dort Arbeit erhofften. Einen erneuten wirtschaftlichen Aufschwung brachte die Asphaltierung der

⁸² Das ist ein persönliches Erlebnis mit Gott, das zur Auferbauung anderer erzählt wird.

⁸³ Zur Gemeindedisziplin: Friesen/Friesen (2009), Ratzlaff (2001).

Transchaco-Straße in den 1960er Jahren, was die weitere Erschließung des Chacos beispielsweise für die Viehzucht erleichterte. Somit wuchs die Stadt Filadelfia insbesondere in den letzten dreißig Jahren durch Zuwanderung unterschiedlichster ethnischer Gruppen an: Neben Indianern und Lateinparaguayern wurden Ostparaguayer, Brasilianer und auch Menschen aus Deutschland, der Schweiz oder Frankreich in der Kolonie sesshaft (Niebuhr 2003, Stahl 2009c). Somit entstand eine kulturelle Vielfalt, die sowohl durch Spannungen und Herausforderungen, wie auch durch die Eröffnung neuer Chancen gekennzeichnet ist.⁸⁴ Im Blick auf die Bevölkerung des gesamten Zentralen Chacos bildet die Gesamtheit der Indianerstämme mit 52% die größte ethnische Gruppe. Die deutschstämmigen Mennoniten sind mit 32% die zweitgrößte Gruppe, gefolgt von ca. 11% Lateinparaguayern. Die restlichen 5% bestehen aus Argentinern und Brasilianern, die auch Brasiguayos genannt werden, weil sie als Kinder brasilianischer Einwanderer in Paraguay geboren wurden (vgl. www.ascim.org, eingesehen am 3.3.2012).

Da in dieser Arbeit der Fokus auf den Mennoniten liegt, möchte ich nun zunächst sie beleuchten und anschließend die zahlenmäßig größeren ethnischen Gruppen der Indianer und Lateinparaguayer sowie deren Beziehung zu den Mennoniten beschreiben.⁸⁵

5.1 Die Mennoniten

Während auf den Dörfern Fernheims vermehrt mennonitische Bauern leben, sind in Filadelfia eher die Kooperativangestellten, Akademiker und Angestellte der Institutionen der Asociación ansässig. D.h. es wohnen besonders Ärzte, Lehrer, Pastoren, Krankenschwestern, Altenpfleger, Sekretärinnen, Buchhalter und Menschen mit ähnlichen Berufen im Zentrum.

In der Gruppe der fortschrittlich gesinnten Mennoniten (vgl. Kap. 3.2), zu denen die Fernheimer gehören, sind solche historischen Grundsätze, wie die Verweigerung jeglicher Kriegshandlungen oder die Abgeschiedenheit von der ‚Welt‘ nicht mehr im ursprünglichen Sinne anzutreffen. *Wir sind schwach geworden in der Vertretung der Prinzipien und mennonitischen Anliegen*, bekennt ein Pastor. Das bedeutet aber nicht, dass die Fernheimer ihrem mennonitischen Glauben nicht treu blieben. Stattdessen kann man bei ihnen von einer Glaubensentwicklung sprechen, die auch den heutigen Zeitgeist berücksichtigt. Verschließen sich noch einige mennonitische Gruppierungen aus Glaubensgründen modernen Entwicklungen und halten an alten Traditionen fest (sog. traditionelle Mennoniten, vgl. Kap. 3.2), sind die Mennoniten Fernheims offen gegenüber Fortschritt und neuen Strömungen und *haben nicht Angst vor der ‚bösen Welt‘*. *Wir haben festgestellt, dass es nichts bringt, sich gegen alles Neue zu*

⁸⁴ Weitere Informationen zum interethnischen Zusammenleben: Stahl (2009b).

⁸⁵ Ich stütze mich dabei v.a. auf Interviews und teilnehmende Beobachtung und möchte darauf hinweisen, dass ich ausschließlich mit Mennoniten gesprochen habe und nicht mit Mitgliedern der anderen Ethnien.

verwehren, sagt ein Pastor. *Wir müssen eben im Wandel der Zeit feststellen [...], dass ‚die Welt‘ etwas anders geworden ist und wir uns umstellen müssen. [...] Aber zur gleichen Zeit sitzt uns ein gewisser Konservatismus in den Gliedern.* Kleidungsvorschriften und Haartradition sind zwar nicht mehr die zentralen Diskussionspunkte,⁸⁶ der Umgang mit Alkohol, Zigaretten und Partys (v.a. Tanzen) bleibt aber nach wie vor ein diskutiertes Thema.⁸⁷ *Eine gewisse Portion Tradition gehört auch zu unserer Identität.* Die Mennoniten versuchen sich dem Zeitgeist anzupassen, ohne dabei ihre Überzeugung aufzugeben.

Wir wollen uns integrieren, was nicht bedeutet, dass wir unsere Eigenständigkeit aufgeben, weder die kulturelle-sprachliche noch geistliche. Aber wir wollen uns ganz bewusst, sowohl im wirtschaftlichen als auch im sozialen [und im Bereich der Bildung] [...] an die Standards angleichen, [...]und] mit der Zeit gehen.(PG I18)

Bei der Frage nach den ‚kulturellen Werten‘ der in Fernheim lebenden Mennoniten – eine Frage in meinen Interviews – weisen einige Informanten auf das im Zentrum stehende Denkmal hin, das mit seinen drei Pfeilern nach oben (zu Gott) die Werte **Glaube, Arbeit und Eintracht** symbolisiert. Diese drei Elemente werden immer wieder als *typisch mennonitisch* genannt. Viele definieren sich in erster Linie nicht nur über den Glauben – dass die meisten Mennoniten sich über ihre Frömmigkeit und die Identifikation mit dem christlich-mennonitischen Glauben definieren, liegt nahe und muss nicht näher ausgeführt werden (vgl. Kap. 5.1.1) – sondern über ihre *Arbeitsamkeit*, wie sie es selbst nennen. Eine junge Frau sagt:

Die Mennoniten sind sehr arbeitsam, sehr einfach. Es gibt wenig Leute, die einfach nur sitzen und das Leben genießen. Arbeit geht vor Freizeit, zum Beispiel Genuss. Ja, man muss erst mal gut gearbeitet haben, um dann eben auch die Freizeit genießen zu können und auch wirklich sich eine freie Zeit zu gönnen. (RV I19)

Schon im Rückblick auf den gesamten Aufbau der Kolonie aus dem ‚Nichts‘ und der erfolgreichen wirtschaftlichen Entwicklung bis heute ist der hohe Wert des Fleißes, der Disziplin und der Arbeitsamkeit und damit einhergehend der Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit deutlich zu erkennen. Klassen (2001, S. 304) sieht Fleiß als einen der ausschlaggebenden Werte des Mennonitentums. Er schreibt, dass die „Täufer-Mennoniten“ seither das Ziel verfolgen, nicht nur fromm und sparsam, sondern auch fleißig und tüchtig zu sein. Der Arbeitseifer der Kolonie wird konkret daran deutlich, dass kaum ein Mennonit in Fernheim nur *einem* Beruf nachgeht. Die meisten sind doppelt oder dreifach belastet. Abgesehen davon, dass die Mehrzahl neben ihrer Arbeit einen Viehbetrieb führt, lernte ich Lehrer kennen, die noch beim Radio und/oder der Zeitung mitarbeiten, Pastoren, die zusätzlich noch in der Kooperative tätig sind, oder Ärzte, die noch diverse Gemeindegremien leiten. Ein Pastor warnt jedoch davor, dass

⁸⁶ Die traditionellen Mennoniten sind äußerlich leicht zu erkennen: Die Frauen tragen Kleider oder lange Röcke in unauffälligen Farben, häufig Haarknoten und bedecken ihr Haar in der Kirche. Die Männer haben oft Latzhosen an. Die Fernheimer Mennoniten tragen dagegen moderne Kleidung. V.a. junge Frauen tragen Hosen, sind geschminkt und haben moderne Frisuren. Selbst zur Kirche dürfen die Frauen Hosen tragen – viele bevorzugen aber nach wie vor einen Rock.

⁸⁷ Ein Gesprächsausschnitt über die Thematik die ‚Welt‘ befindet sich im Kap. 8.1.7.

sich der Wert der Arbeitsamkeit in die falsche Richtung entwickeln könnte. Er betont: *Unser Grund des Hierseins ist ein biblischer und nicht ein wirtschaftlicher. [...] Die Frage ist, welchen Ton werden wir angehen in Zukunft. Wird es das Wirtschaftliche sein oder doch der Glaube.*

Ein Mennonit, der neben seiner Anstellung an der Kooperative noch einen eigenen Viehbetrieb unterhält, interpretiert seine Arbeitsamkeit anhand des biblischen Gleichnisses der anvertrauten Talente (Mt. 25,15-30):

Ich hab auch noch meinen eigenen Betrieb [...]. Weil die Natur, die Gott uns gegeben hat, möchte ich richtig verwalten. [...] also, ich möchte, wie war das: Jener hat seine Goldsachen vergraben und dann nachher zurückgegeben. Das, was fünf Talente bekommen, der hat verdoppelt. Der, was zehn hatte, hat auch verdoppelt usw. Ich möchte meine Talente nicht vergraben, sondern ich möchte sie verdoppeln. (ST 120)

Somit wird der Fleiß als ein von Gott gegebenes Prinzip interpretiert.⁸⁸

Da die Kolonie durch Zusammenhalt, gemeinschaftliche Arbeit und gegenseitige Unterstützung aufgebaut wurde, steht besonders für die ältere Generation der **Gemeinschaftssinn** an führender Position der ‚kulturellen Werte‘. Damals beim Aufbau der Kolonie war das Scharwerk (vgl. Kap. 4.1) sehr wichtig und der Zusammenhalt der Siedler eines der größten Notwendigkeiten, um überhaupt überleben zu können. Gerade in den ersten Jahren mussten die Kolonisten sehr viel Dorfscharwerk leisten. „Mit der zunehmenden wirtschaftlichen Unabhängigkeit der einzelnen Bürger und den finanziellen Möglichkeiten der Gemeinschaft sind die Scharwerksarbeiten [heute] praktisch überflüssig geworden“ (Friesen 2009c, S. 370). Heute, wo nicht mehr jeder auf den anderen angewiesen ist, stehe der Zusammenhalt *gelegentlich schon ein bisschen auf wackeligen Beinen*. Ein älterer Informant sagt: *Man ist nicht mehr so von dem anderen abhängig*. Teilte man sich früher Autos, Maschinen und half bei der Ernte aus, regelt man das heute *rein geschäftlich* und ziere sich immer mehr davor, andere um Hilfe zu bitten. Die Bereitschaft zu helfen *ist nach wie vor eigentlich da, aber die Bereitschaft, nach Hilfe zu fragen, ist weniger geworden*. Die Verbindlichkeit nehme immer weiter ab. *Das Gemeinschaftsgefühl bröckelt, das Fundament ist nicht mehr da*, sagt ein weiterer Informant.

Ein gewisses Gemeinschaftsgefühl der Mennoniten und eine Abgrenzung von *der Landesbevölkerung* sind aber nach meiner Beobachtung immer noch vorhanden. Als eine Minderheit in Paraguay lebend, definiert sich die mennonitische Gemeinschaft als eine eigene Gruppe. Betrachtet man z.B. das Kooperativsystem, ist nach wie vor eine große Solidarität zur Gemeinschaft sichtbar. Denn *hier lebt die Koloniegemeinschaft eigentlich von einer gewissen Verbindlichkeit*. Durch finanzielle Beiträge, die jedes Mitglied einzahlt, *wird eine Sozialarbeit*,

⁸⁸ Sicherlich spielen bei dem Streben der Mennoniten nach Arbeitsamkeit auch Bibelaussagen wie: „Wer nicht arbeiten will, der soll auch nicht essen“ (2. Thess. 3,10b) eine Rolle.

ein Krankenhaus, eine Altenbetreuung [...], Schule und unser ganzes Versicherungssystem getragen. Ebenso ist bei der Gemeindestruktur ein Streben nach Zusammenarbeit zu erkennen: Eine Leitungsposition wird stets von einem Team bekleidet und nicht von einzelnen Personen. Eine Gemeinde besteht aus verschiedenen Komitees und Leitungsteams und Entscheidungen werden gemeinschaftlich getroffen.⁸⁹



Das 50-Jahre-Denkmal im Zentrum Filadelfias (Quelle: Tirza Mühlán, 2013)

5.1.1 Soziale Kategorien der Mennoniten

Im Blick auf die Tendenz, dass die Mennoniten in Paraguay immer mehr als eine ethnische Gruppe und weniger als eine Glaubensgemeinschaft aufgefasst werden, fällt bei meiner Befragung der Informanten die grobe Unterscheidung von drei Kategorien innerhalb der Mennoniten der Kolonie Fernheim auf: erstens die *echten und überzeugten Christen* oder anders gesagt diejenigen, *die in einer direkten Beziehung zu Gott stehen* (= bekennende Gläubige); zweitens Menschen, die aus Tradition und Gewohnheit glauben (= Traditionsmennoniten) – nicht zu verwechseln mit den sog. traditionell gesinnten Mennoniten –; und drittens die *Un-*

⁸⁹ Das Jugendkomitee ist ein Beispiel dafür. Nicht der in der Kirche angestellte Jugendpastor leitet und organisiert das Jugendprogramm, sondern er tut das zusammen mit einem Team aus Jugendlichen. Auch in der Bibelstunde wechseln sich die jungen Erwachsenen mit der Leitung ab und treffen Entscheidungen gemeinsam.

gläubigen, Kirchendistanzierten, Nicht-Christen oder – unter den älteren Leuten mehr gebräuchlich – *die, die noch nicht gekommen sind* (= Kirchendistanzierte).

Die Zuordnung zu ‚Bekennende Gläubige‘, ‚Traditionsmennoniten‘ und ‚Kirchendistanzierten‘ ist ein aus der teilnehmenden Beobachtung und der Auswertung der Interviews von mir aufgestelltes Orientierungsmuster und prototypisch. Es soll lediglich zur Orientierung und als eine Richtlinie dienen, die in Fernheim angesiedelten Mennoniten in Gruppen einzuteilen.

5.1.1.1 ‚Bekennende Gläubige‘ oder ‚Christ-Mennoniten‘

Nach groben Einschätzungen meiner Informanten kann man davon ausgehen, dass ca. 80% der Koloniebürger auch Gemeindeglieder sind. Davon seien, nach Pastor G., etwa 50% *überzeugte Christen* [...], *die ihren Glauben auch sehr bewusst im Rahmen der Gemeinde und darüber hinaus versuchen auszuleben*, und, wie viele Informanten dieser Kategorie unterstreichen, *eine persönliche Beziehung zu Jesus* haben. Es sind Mennoniten, die ihren Glauben wohlüberlegt praktizieren und die persönliche Beziehung zu Gott betonen. Pastor B. sagt, es gehe darum, was wirklich *drin* [ist] *in der Beziehung. Habe ich wirklich Jesus als meinen Herrn*. Im idealen Fall gehört zu einem ‚wahren Christen‘ eine Bekehrung – das ist eine *bewusste Entscheidung für Gott* – und eine persönliche Erfahrung mit Gott. Darauf folgt normalerweise die Taufe.⁹⁰ Danach lebt der gläubige Mennonit ein Leben in der Nachfolge Jesu – d.h. er unterstellt sich ganz der Führung Gottes. Die bekennenden Mennoniten betonen die absolute Verbindlichkeit der Bibel, die als von Gott inspiriert angesehen wird. Deswegen ist das private – z.B. in der sog. Stillen Zeit⁹¹ – wie auch das gemeinsame – z.B. in Hauskreisen – Bibelstudium sehr wichtig. Die Bibel ist der Maßstab der täglichen Lebensführung und somit werden alltägliche und besondere Probleme mithilfe passender Bibelstellen beleuchtet und interpretiert. Die Gläubigen erwarten die Wiederkunft Jesu, deren Zeitpunkt jedoch unbekannt sei, und die Errichtung eines himmlischen Gottesreiches. Deshalb ist es wichtig, ein *heiliges Leben* zu führen und sich fortwährend als gläubiger Christ zu bewähren.

Mit der Taufe, die an Erwachsenen vollzogen wird⁹², wird man Mitglied in einer Gemeinde und nimmt aktiv am Gemeindeleben teil. Besonders die bekennenden Gläubigen üben oft ein Ehrenamt in der Gemeinde mit viel Einsatz und Engagement aus, übernehmen Aufgaben wie die Leitung von Komitees und motivieren ihre Mitmenschen zu einem praktischen und all-

⁹⁰ Die meisten mennonitischen Kirchen in Fernheim praktizieren die Untertauchungstaufe. Sie zeigt symbolisch, dass der Bekehrte durch die Untertauchung mit der Sünde stirbt und mit dem Auftauchen in ein neues Leben aufersteht.

⁹¹ *Stille Zeit* nennen die Mennoniten das sich regelmäßig Zeit nehmen und sich in die Stille zurückziehen, um in der Bibel zu lesen und auf Gottes Stimme zu hören sowie zu beten.

⁹² Häufig entscheiden sich Jugendliche im Alter von ca. 16 Jahren dazu, theoretisch kann man aber in jedem Erwachsenenalter getauft werden. Die Taufanwärter nehmen dann an einem Taufkurs der Gemeinde teil, in dem biblische Lehren und die Gemeindegrundsätze gelehrt werden. Bevor die Taufe stattfindet, geben die Täuflinge in einer Gemeindestunde ihr Zeugnis und erklären vor der Gemeinde, warum sie sich taufen lassen möchten.

tagsnahen Leben mit Gott. Sie organisieren nicht nur die Missionierung von anderen Völkern, sondern führen auch Evangelisationen innerhalb der Gemeinschaft durch, bei denen Mennoniten die Möglichkeiten haben, ihren Glauben zu erneuern (sog. Erneuerungen). Sie besuchen die von der Gemeinde angebotenen Programme wie Gebetsabende, Bibelstunden und Jüngerschaftskurse.

Bezeichnungen und Erklärungen meiner Informanten für diese Kategorie sind:

- *die, die auch wirklich eine Überzeugung und einen Bezug zum Evangelium haben,*
- *wirklich eine Beziehung zu Gott, wirklich schon Erlebnisse mit Gott haben,*
- *echter Christ sein,*
- *lebendiger Glaube an Gott,*
- *persönliche Beziehung zu Gott.*

5.1.1.2 ‚Traditions‘- oder ‚Gewohnheitsmennoniten‘

Von den schon erwähnten ca. 80% Gemeindegliedern in der Kolonie sind nach Pastor G. etwa 30% *eben mehr aus Gewohnheit, Tradition oder teilweise vielleicht auch aus sozialem Druck* in der Kirche.

In einer mennonitischen Gemeinschaft, wie der in der Kolonie Fernheim, wird das Christsein und Christwerden „mehr als gradueller erzieherischer Prozess“ als „ein Prozess des Hineinwachsens, des Reifens“ (Niebuhr 2000, online) angesehen. Wenn bereits die Erziehung, sei es zu Hause oder in der Schule, christlich geprägt ist und der regelmäßige Kirchgang von der Gemeinschaft erwartet wird, ist die Unterscheidung zwischen Handeln aus Tradition und Handeln aus ‚wahrem Glauben‘ nicht einfach auszumachen. Der Glaube und damit verbunden der Gang zur Kirche sowie die damit einhergehenden Handlungen – Gebete, christliche Taten usw. – können schnell zur Routine und damit zu einer Tradition werden. Laut einer jungen Frau sind die Mennoniten

zum Teil sehr fromm, aber viele nehmen den Glauben schon als Routine und als „das gehört dazu“. Man gehört eben zur Kirche und es ist schon besorgniserregend viel Routine drin. [...] Das ist normal, man geht zur Kirche, es ist normal, dass wir das alles haben, und man wächst da rein und irgendwie, glaub ich, lebt man den Glauben auch nur als Routine und nicht als eigene Überzeugung. Das ist charakterisierend und auch besorgniserregend. (ZP I16)

Ein Pastor beschreibt Personen dieser Kategorie mit *‚die, die den Schein wahren‘, gerade nach außen hin so den Eindruck geben, alles ist okay und alles ist gut. Bloß lass dich nicht erwischen.*

Die Auseinandersetzung mit Routineglauben und der Versuch, „die steife Traditionsgebundenheit durch besondere Betonung auf Bekehrung zu überwinden“ (Niebuhr 2000, online) ist für die Mennoniten nichts Neues. In ihrer Vergangenheit hat es schon des Öfteren „Perioden bitterer Spannungen gegeben, zwischen Tradition und Erweckung, Tradition und Restitution“

(ebd.). Da die Fernheimer Mennoniten zu den fortschrittlich gesinnten Mennoniten gehören, bemüht sich die Gemeinschaft bewusst, sich auch im Bereich der Religiosität Neuerungen und modernen Strömungen nicht zu verschließen. Beispiele dafür sind der Einsatz von modernen Medien in den Gottesdiensten und neues Liedgut. Bei den traditionell gesinnten Mennoniten ist der Traditions Glaube dagegen noch stärker vertreten.

Als eine Unterkategorie der Traditionsmennoniten könnte man die sog. ‚Mitläufer‘ ansehen. Diese Richtung sei insbesondere unter den Jugendlichen stark vertreten. *Wenn da [bei einer Massen-Evangelisation] nur ein paar Freunde nach vorne gehen, sich bekehren wollen, dann laufen die anderen hinterher.* Eine Mitarbeiterin in der Kirchenjugend beobachtet, dass sich manche Jugendliche nicht mehr wegen ihres Glaubens hin taufen lassen, *sondern einfach nur, weil man dann besser ankommt.*

Bezeichnungen und Erklärungen meiner Informanten für diese Kategorie sind:

- *weil mans halt macht oder es dazu gehört zu einem vernünftigen Mennoniten, dass er Gemeindeglied wird,*
- *lieber mitheucheln oder so als zu sehr draußen;*
- *es muss nach außen schön aussehen,*
- *die Hallelujas,*
- *sehr schläfrig im christlichen Sinn, nicht sehr radikal.*

5.1.1.3 ‚Die Kirchendistanzierten‘ oder ‚Nicht-Christen‘

Nach Pastor G. gibt es ca. 20-30%,

die ganz bewusst nicht in der Gemeinde sind und auch nicht glauben – nicht unbedingt, dass sie abgeneigt oder abgelehnt gegenüber den christlichen Glauben sind, einige vielleicht, aber das ist eine kleinere Gruppe, höchstens 10% vielleicht, die ganz bewusst gegen den christlichen Glauben wären, andere sind einfach nur distanziert, und sagen schön und gut. (PG I18)

Oder wie ein anderer Informant es ausdrückt: *Die, die sagen also, lass mich in Ruhe und ich lebe mein Leben.* Es handelt sich somit um diejenigen Mennoniten, die ethnisch den Koloniemennoniten zuzuordnen sind, aber sich von den Mennoniten als Glaubensgemeinschaft distanzieren.

Meine Informanten nennen mehrere Gründe dafür, warum die Tendenz, nicht zur Kirche zu gehen, steigt. Ein Lehrer ordnet die Kirchendistanz und den mangelnden Kirchenbesuch dem erreichten Wohlstand und der verbreiteten Lebenseinstellung zu einer Haltung des ‚*Ich mach, was ich will, und ich hab die ganze Woche über anderes zu tun*‘. Ein jüngerer Informant, ebenso Lehrer, denkt, dass die Gesellschaft *hier allgemein viel auf eine Art selbständiger* wird.

Sie hinterfragen die Kirche, sie hinterfragen die Glaubensprinzipien und kommen halt auch, im Vergleich zu vor 30 Jahren, mit viel mehr Infos. Und die ganzen neuen Trends und was halt so in der ‚Welt‘ passiert, da kommt man heute einfach viel besser mit als vor 30 Jahren. Man ist nicht mehr so abge-

schirmt [...], da gibt es einfach viel mehr Möglichkeiten für die Leute in Kontakt zu kommen mit der ‚Welt‘. (TH I23)

Er sieht also einen Grund für die Kirchendistanz im besseren Zugang zur ‚Welt‘, beispielsweise durch Internet, Fernsehen und andere neue Medien. Man ist nicht mehr abgeschottet von der Umwelt und deswegen auch nicht mehr abhängig von der Gemeinschaft und deren Glauben. *Der Gesellschaftsdruck ist nicht mehr so stark wie früher.* Es habe wohl schon immer *Querschläger oder Andersdenker* in der Gesellschaft gegeben, aber *die haben durch den Gesellschaftsdruck oder weil es eben auch kein anderes Angebot gibt, haben sie sich trotzdem untergeordnet und sind Gemeindeglieder und äußerlich Christen geworden. Obwohl sie innerlich vielleicht gar nicht so davon überzeugt waren.* Heute schwinde dieser Druck und mehr Mennoniten trauten sich, ihre Distanz zur Kirche offen auszuleben.

Weitere Gründe, warum sich viele Mennoniten von der Kirche abwenden, sei der gewonnene Reichtum durch das Wirtschaftswachstum. Durch ihren Erfolg seien viele *der ‚Welt‘ verfallen*. Ein Pastor sagt, er beobachte

eine gewisse Verflachung, vielleicht deshalb gerade, weil es uns so gut geht. Und immer dann, wenn eine Person, ein Christ sag ich mal, in die Krise kommt, ob wegen der Trockenheit, ob wegen einer Missernte, ob wegen der Abwasserkrise jetzt oder Krankheit oder Verlust von Menschen oder was immer, immer dann mein ich beobachten zu können, zeigt sich das, ob einer dann eine Runde tiefer sich in Glauben verwurzelt und dann sich darauf besinnt, was er eigentlich unterlassen hat in den guten Zeiten. (EW I9)

Bezeichnungen und Erklärungen meiner Informanten für diese Kategorie sind:

- *die, was nicht mit Gott gehen,*
- *der ‚Welt‘ verfallen,*
- *geistliche Verflachung,*
- *müde von der Kirche.*

5.2 Die Indianer

Das Land, auf dem Fernheim angelegt wurde, war ursprünglich ‚Indianerland‘ und wurde v.a. von den Lengua-Indianern bewohnt. Sie und weitere Chacoindianer⁹³ verloren ihre traditionellen Eigentumsrechte auf ihr Stammesland, da es der paraguayische Staat den Neuansiedlern übertrug.

Am meisten beeinflusste der Chacokrieg (1932-1935) den sozialen Umbruch und die Migration der Indianer in den Zentralen Chaco. Die Regierung erteilte einen Schießbefehl auf „die Wilden“, die sich zwischen den Fronten aufhielten (vgl. Stahl 2009b). *Die Umwälzungen, die es im Chacokrieg gab, und die Enteignungen, die Entwurzelung, die Verfolgung und so weiter hatten alle zur Folge, dass sie dann hier sozusagen im Ballungszentrum [Filadelfia] zusammenzogen,* erzählt ein Historiker. Vom Staat enttäuscht, schien es so, „dass die besten Optio-

⁹³ Literatur über das Zusammenleben von Indianern und Mennoniten im Chaco: Klassen (2002), Stahl (1980b).

nen für die Gestaltung der Subsistenz im Bündnis mit nationalen Viehzüchtern und deutsch-mennonitischen Landwirtschaftsbetrieben zu finden seien“ (ebd., S. 74). Ein Anthropologe, der mit den Indianern zusammenarbeitet, beschreibt es wie folgt:

Wissen Sie, nach dem Chacokrieg sind sie [die Indianer] ausnahmsweise offen den Deutschen gegenüber und sehr verschlossen den Paraguayern gegenüber. Die wurden zur Zeit des Chacokrieg systematisch verfolgt von dem Militär und fanden dann auch bei den Mennoniten Zuflucht. [...] Das Ganze hat eine Vertrauensbasis geschaffen. (WS 15)

Ein sozialer Umbruch der Indianervölker folgte und traditionelle kultureigene Muster wurden teilweise aufgegeben bzw. ausgetauscht.

In den Jahren nach dem Chacokrieg zogen dann immer mehr Indianer aus ihrem Stammesgebiet in den Umkreis der Mennonitensiedlungen und gründeten ihren festen Wohnsitz dort in eigenen Vierteln. Sie fanden sehr bald Arbeit bei den Mennoniten, halfen beim Aufbau der Kolonie und bei der Ernte. Ihre Arbeitskraft wurde immer gefragter. Durch die gute wirtschaftliche Entwicklung der Kolonie wurden weitere Indianerstämme aus der Umgebung angezogen und es bildete sich ein System der gegenseitigen Abhängigkeit. „Die Mennoniten wandten sich an die Indianer, weil sie Arbeitskräfte brauchten, und die Indianer kamen zu den Mennoniten, weil sie Arbeit und Brot suchten“ (Warketin 2003, online).

Heute leben etwa 24.300 Indianer aus neun verschiedenen Ethnien im Zentralen Chaco. Enlhit und Nivaclé machen gemeinsam zwei Drittel der indianischen Bevölkerung aus. Außerdem leben hier noch Ayoreos, Sanapaná, Toba-Maskoy, Guaraní-Ñandeva, Angaité und Manjuy – alles Einwanderungsgruppen, die aus anderen Zonen des Chaco in dieses Gebiet kamen (vgl. www.ascim.org, eingesehen am 3.3.2012). Die verschiedenen Indianerethnien haben teilweise auch ihre eigenen Stammsprachen.

Das interkulturelle Zusammenleben ist ein zentrales und immer wieder aufgegriffenes Thema in der Kolonie und insbesondere über die Beziehung zwischen Mennoniten und Indianern wird viel geredet. Die Werte, religiösen Vorstellungen und die allgemeine Weltanschauung der beiden ethnischen Gruppen klaffen sehr weit auseinander und darum ist man sehr bemüht um ein friedliches Zusammenleben. Ob in der Kirche, in der Schule oder auf Bauerntreffen, immer wieder gibt es Vorträge von Anthropologen, die den Mennoniten die Kultur der Indianer erklären, damit die Zusammenarbeit funktioniert. Schließlich haben die meisten Mennoniten indianische Angestellte – sei es im Haushalt oder auf dem Hof, in den Betrieben oder in den Industriewerken. Es gehen aber auch viele, besonders alte Indianer im ‚Mennonitenviertel‘ an den Haustüren betteln.

Da die Werte und Einstellungen der beiden ethnischen Gruppen sehr unterschiedlich sind, kommt es von Seiten mennonitischer Arbeitgeber immer wieder zu Beschwerden. Sie bemängeln am häufigsten *die Unzuverlässigkeit der Indianer, wenn nicht Pünktlichkeit da ist [...], wenn ein Indianer in seiner Ungeniertheit sich so abhängig macht vom Mennoniten [...]: Bei*

dem kann ich fragen. Und der wird dankbar sein, wenn ich ihn um etwas frage. [...] Ich hab Hunger und du hast [Nahrung].

Das Aufeinanderprallen der *mennonitischen Weltanschauung und der Kultur der Jäger und Sammler und Animisten* sei die größte Herausforderung, sagt ein Mitarbeiter von LdI. Zum Konzept der Mennoniten gehöre zum Beispiel die *Wahrheit sagen, nicht stehlen, schwer arbeiten, gut bezahlt bekommen usw. [...] Und der Jäger und Sammler, wenn der geholt hat und satt ist, dann braucht der nicht mehr.* Er erzählt dazu ein typisches Beispiel:

Da kam ein Indianer und sagt: „Ich will arbeiten.“ Und dann sagt der mennonitische Bauer: „Okay. Ich habe jetzt Aussaat und ich brauch jetzt für die nächsten vier Wochen einen Arbeiter.“ Und dann kam er den Montag, Dienstag und bekam ausgezahlt, hat gegessen und ist satt: „Warum soll ich weiterarbeiten, mein Bauch ist ja voll.“ Und dann kam der am Mittwoch nicht und am Donnerstag auch nicht und dann holt der sich einen anderen Arbeiter. Und dann am nächsten Montag kommt der wieder und [der Bauer] sagt: „Wo bleibst du? Entweder arbeiten oder nicht.“ (JL 113)

Diese typische Situation evoziert viele Spannungen und Missverständnisse zwischen Indianern und Mennoniten, *weil die Indianer von ihrem Konzept nicht verstanden, warum der Mennonit so schrecklich arbeiten will. Und der Mennonit nicht versteht, warum der so faul sein will.*

Die unterschiedliche Anschauung der Werte Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit und die ungleiche Einstellung zur Arbeitsmoral sind die größten Reibungspunkte. In ihrer Nächstenliebe und ihrem Bemühen um friedliches Zusammenleben müssen die Mennoniten oft sehr viel Geduld und Kraft aufbringen, um die Kultur der Indianer zu akzeptieren und nicht verändern zu wollen. Auch wenn heute die meisten Indianer den mennonitischen Glauben angenommen haben, leben die deutsch-mennonitischen und die indianisch-mennonitischen Gemeinden eher nebeneinander und nicht miteinander. Aber das Leben mit- bzw. nebeneinander ist zumindest friedlich und von gegenseitiger Unterstützung geprägt.

5.3 Die Lateinparaguayayer

Unter Lateinparaguayayer verstehe ich diejenige Gruppe der Bevölkerung, die schon über mehrere Generationen in Paraguay lebt und Spanisch sowie Guaraní als Muttersprache spricht (vgl. Stahl 1980a). Das paraguayische Volk, also die Lateinparaguayayer, entstand damals aus einer Vermischung der spanischen Einwanderer mit der ursprünglichen Bevölkerung, den Guaraní.⁹⁴

Bei der Ansiedlung der Mennoniten im Zentralen Chaco lebten in unmittelbarer Umgebung nur Indianer (Kap. 5.2). Als Fernheim im Laufe der Jahre zu einem bedeutenden Wirtschaftszentrum wurde und deshalb stets qualifiziertes Personal brauchte, erhielten immer mehr Lateinparaguayayer und Deutschbrasilianer Arbeitsplätze im Dienstleistungssektor. Daher zogen

⁹⁴ Literatur über das Zusammenleben von Lateinparaguayern und Mennoniten: Klassen (2002); über die ‚Eigenarten‘ von Lateinparaguayern aus mennonitischer Sicht: Regier (2011).

beispielsweise Ärzte, Krankenschwestern, Lehrer, Büroangestellte und Verkäufer nach Filadelfia, manche sogar auf den Ruf der Mennoniten hin (Warkentin 2003, online).

Ein Anthropologe erzählt, dass sich das Zusammenleben mit den Lateinparaguayern anfangs schwierig gestaltete, denn

die [nach Fernheim] hinzugezogenen Lateinparaguayer hatten ja einen ganz anderen Status und kamen mit einem anderen Bewusstsein [als die Indianer], sogar mit einem überstiegenem Bewusstsein in dem Sinne, dass sie die eigentlichen Paraguayer waren und die hier alle nur geduldete Einwanderer waren. Und in dem Sinne war das Selbstverständnis der Lateinparaguayer immer: Wir sind die Regierung, wir sind die Eigentlichen. Die gingen so weit, dass sie anfangen, gegen die regionalen Ordnungen und so weiter öffentlich zu protestieren. Das sei nicht paraguayisch, was hier gemacht wurde. [...] Die Art, wie die Kooperative arbeitet, ist nicht paraguayisch. [...] Aber das hat sich ziemlich gelegt. [...] Wir lernen besser miteinander zu leben. (WS 15)

Warkentin (ebd.) beschreibt die Herausforderung des Bevölkerungswachstums in der Kolonie als einen Teufelskreis: „Je mehr Lateinparaguayer und Deutschbrasilianer in den Mennonitenkolonien eine zufriedenstellende Arbeit bekommen, desto mehr werden bei der wirtschaftlich schwierigen Lage im Lande von außerhalb angelockt.“ Die Kolonie stehe dann vor der Notwendigkeit, die Bevölkerung mit einem Gesundheits-, Wohn- und Bildungssystem zu versorgen und dem von den *Latinos* geforderten politischen Mitspracherecht gerecht zu werden. Warkentin sieht die Lösung in der Zusammenarbeit zwischen Kolonie und Staat. „Das aber macht die Sache recht kompliziert“ (ebd.).

Eine Informantin, eine junge Frau Anfang 30, beurteilt das Zusammenleben von Mennoniten und Lateinparaguayern als nicht immer einfach. Die Lateinparaguayer würden von den Mennoniten die Anpassung verlangen, aber *die Integration kommt oft von der anderen Seite auch nicht. Das liegt nicht nur an uns, das liegt auch sehr viel an den anderen. Jene wollen auch kein Stück von ihrer Kultur aufgeben. Und wenn du willst interethnisch zusammenleben und arbeiten und wohnen, muss jeder etwas aufgeben.* Genauso sei aber auch die Einstellung vieler Mennoniten gegenüber den anderen Ethnien *nicht korrekt. Es gibt noch sehr viele Leute in der Kolonie, die glauben, dies Stückchen Erde gehört uns und hier müssen sich alle unserem Willen fügen. Es gibt noch mehr Menschen, wie ich glaube, die noch gar nicht umgehen wollen überhaupt mit diesem Interethnischen.*

Viele Mennoniten haben, laut eines Lehrers, das Bild, *dass der Paraguayer nur der einfache Arbeiter ist, der mal knapp ein Traktor hoffentlich nicht zu Schrott fährt.* Er sei aber durch Begegnungen mit Lateinparaguayern *umgeprägt* worden und habe erfahren, *das waren superintelligente Menschen.* Einige Mennoniten müssten diesen Prozess noch durchmachen und erfahren, dass die Lateinparaguayer auch *gute Menschen* seien.

Wenn das Zusammenleben mit den Lateinparaguayern auch *Zündstoff* bietet, im Allgemeinen beschreiben die Mennoniten die Lateinparaguayer als ein *warmherziges, freundliches und*

liebevolles Volk, während sie sich ihnen gegenüber selbst als *kalt oder kühl* einschätzen. Beide Seiten bemühen sich letztlich um ein friedliches Zusammenleben.

„Denn der Chaco gehört weder nur den Indianern noch den Lateinparaguayern, sondern auch den Mennoniten und den Deutschbrasilianern, d. h. uns allen, die hier wohnen, arbeiten und leben. Unsere gemeinsame Zukunft kann daher auch nur unter Beteiligung aller hier vertretenen Ethnien sinnvoll und erfolgreich geplant und gestaltet werden“ (Warkentin 2003, online).

Auch wenn der Kulturunterschied zwischen Mennoniten und Lateinparaguayern von den Mennoniten als *sehr groß* empfunden wird, ist er doch geringer als zu den Indianern. Deshalb gibt es eher Ehen zwischen Lateinparaguayern und Mennoniten als zwischen Indianern und Mennoniten.

5.4 Mischehen

Die Mennoniten bezeichnen eine Ehe zwischen einem Mitglied ihrer Gruppe und einem Partner aus einer der anderen Ethnien, die in Paraguay leben, als ‚Mischehe‘. Obwohl sie schon über 80 Jahre in Paraguay leben, haben sie sich noch nicht sehr stark mit der dortigen Bevölkerung vermischt. Eine Mischehe war früher verpönt, da, wie es schon seit Jahrhunderten üblich war, ein Partner innerhalb der gleichen Gemeinschaft und mit derselben Religion geheiratet werden sollte. Ein etwa 30jähriger Informant, Kind eines Lateinparaguayers und einer Mennonitin, erzählt aus eigener Erfahrung:

Es gibt heute eben viele Mischehen, die es vor zwanzig Jahren eben nicht so gegeben hätte ohne weiteres. [...] Es war vor dreißig Jahren eben sehr kompliziert. Es war nicht gut angesehen, [man wurde] nicht direkt ausgeschlossen, aber meine Eltern haben sich dann damals auch entschlossen ne Zeitlang im Ausland zu leben. (RV I19)

Heute ist eine Mischehe zumindest offiziell von der Gesellschaft anerkannt. Die älteren Leute beäugen die Mischehe *ein bisschen kritisch, aber das wandelt sich mit der Zeit*. Es herrschen unterschiedliche Meinungen vor, wobei die Tendenz ersichtlich ist, dass die jüngere Generation offener einer Beziehung mit anderen Ethnien gegenübersteht als ältere Leute. Besonders weil immer mehr junge Menschen in Asunción studieren und dadurch vermehrt in Kontakt mit Lateinparaguayern treten, wächst die Zahl an Mischehen und die distanzierte Einstellung nimmt ab. Trotzdem ist es doch erstaunlich, wie viele noch unverheiratete Mennoniten eine Ehe mit einem Mitglied einer anderen Gruppe ausschließen oder es als *komisch* empfinden.

Die Gründe, welche die Mennoniten aufzählen, warum eine Mischehe *nicht funktionieren* würde, sind, dass Lateinparaguayer andere Auffassungen in Bezug auf *Sittlichkeit und Ehrlichkeit* hätten und die *Kultur*, besonders Religion und Sprache, zu unterschiedlich sei. Ein junges Mädchen berichtet von ihrer Cousine, die mit einem Lateinparaguayer verheiratet war: *Sehr lange waren die, fünf Jahre, glaub ich, waren verheiratet, immer sich gut verstanden, alles. Waren sogar Freunde mit den Eltern von den Mann und so, ja. Aber dann irgendwann*

ist bloß ganz zu Ende und so. Man weiß niemals eigentlich. Weil die so anders sind und über alles anders denken wie wir.

Eine junge Frau, die mit einem Lateinparaguayer verheiratet ist, erzählt, dass ihr Mann in der Kolonie gut aufgenommen werde und in der Kirche sogar *wegen ihm und wegen noch einer Frau, wir sind 500 Glieder [...], und die machen wegen zwei Personen in der Gemeinde machen die Simultan-Übersetzung. So wichtig ist ihnen das. Alle Gemeinden machen schon Simultan-Übersetzung, gerade wegen dieser Mischehen.* Sie sieht die Entwicklung sehr positiv.

Ein Lehrer mittleren Alters denkt kritisch über *die Vermischung von Kulturen*. Er meint, dass jede kulturelle Gruppe *eine gewisse Struktur* brauche, an der sie ihre Kultur bewahren und weiterentwickeln könne. *Wir können nicht einfach sagen, okay, wir vermischen das alles mal. Es würde für jede Kultur ein Schock sein.*

Die Vorliebe, einen *Gleichgesinnten* zu heiraten, ist unter den in Fernheim lebenden Mennoniten immer noch sehr hoch. Die Tendenz zu Mischehen steigt jedoch. Besonders wenn die jungen Leute nach ihrer Schulzeit für das Studium nach Asunción gehen, schwindet zunehmend die Distanz zur *Landesbevölkerung* und die Toleranz gegenüber den anderen Ethnien nimmt zu.

6. SPRACHGEBRAUCH IN FILADELFIA

„Plautdietsch und Hochdeutsch sind in den Mennonitenkolonien noch die vorherrschenden Sprachen, während bei den Mennoniten in Asunción, besonders bei der Jugend, das Spanische als Umgangssprache stark zunimmt“ (Warkentin 2009b, S. 337). In diesem Kapitel möchte ich mich mit den Sprachen auseinandersetzen, mit denen die Kolonie-Mennoniten in Fernheim am meisten im Kontakt stehen: Standarddeutsch, Plautdietsch und Spanisch.⁹⁵

6.1 Standarddeutsch und standardnahe Umgangssprache (Mennonitendeutsch)

Mit der deutschen Standardsprache ist jeder Kolonie-Mennonit in Fernheim konfrontiert. Sie kann spätestens ab der Schule von allen Mennoniten verstanden werden und wird in verschiedenen Kompetenzen auch von jedem gesprochen. Die deutsche Standardsprache lässt sich grob unterteilen in die kulturell-öffentliche Standardsprache der Kirche, Schule und Öffentlichkeit und in den gesprochenen Standard der Alltagskommunikation, eine eigenständig ent-

⁹⁵ Kaufmann (2004, S. 277 ff.) untersuchte die Sprachkompetenz der drei Kontaktsprachen in der Kolonie Fernheim: Plattdeutsch erhielt die höchste Kompetenz (12,9 Punkte), Hochdeutsch stellt mit geringem Unterschied die zweitstärkste Sprache dar (11,6 P.) und Spanisch nimmt einen im Vergleich sehr geringen Wert ein (6,9 P.). Im mündlichen Gebrauch steht Plattdeutsch mit Abstand an höchster Stelle (19,2 P.), während sich Hochdeutsch (8,5 P.) und Spanisch (1,9 P.) deutlich darunter ansiedeln.

wickelte Variante des Standarddeutschen mit einigen plautdietschen Substratmerkmalen so wie spanischen Einflüssen (Mennonitendeutsch).

6.1.1 Mennonitendeutsch

Die als Umgangssprache gebräuchliche standardnahe Varietät orientiert sich stark an der deutschen Standardsprache. Sie ist mehr durch das von den meisten Mennoniten als Muttersprache angesehene Plautdietsch und weniger durch die Landessprache Spanisch beeinflusst.

Vom binnendeutschen Standard hebt sich das Deutsch, das von den Mennoniten in der Kolonie Fernheim im Alltag untereinander gesprochen wird, jedoch deutlich ab. Das liegt zum einen an der Beeinflussung durch andere Sprachen und zum anderen an einer eigenständigen Entwicklung aufgrund der Trennung von der sprachlichen Heimat Deutschland. Moelleken (1987, S. 155) gibt ihr deswegen einen eigenen Namen und nennt es „Mennonitisches Standarddeutsch“. Schirmunski (1992, S. 46) beschreibt sie als eine „hochdeutsche Dorfmundart“ und Thiessen (1963, S. 176) bezeichnet sie als „Mennonitendeutsch“.

Im Jahrbuch für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay 2007 geht Thiessen auf die „Problematik“ des „eigenen Hochdeutschen“ der Mennoniten ein und schreibt: „Da wir aber so fern von Deutschland sind, ist es schwierig oder gar unmöglich, das gleiche Hochdeutsch wie die Deutschen zu sprechen“ (Thiessen 2007, S. 71). In einem Interview, das ich im Zuge meiner Magisterarbeit (Mühlhan 2010, Anhang S. 112) mit ihm führte, sagt er: *Aber es hat sich, denk ich, auch ein bisschen ein eigenartiges Hochdeutsch entwickelt, vom System her, weil wir hier so weit von Deutschland weg sind und das Plattdeutsche einen starken Einfluss ausübt*. Die Ursache für dieses *eigenartige Hochdeutsch* liege laut Thiessen mitunter darin, dass ein großer Teil der Mennoniten in Plautdietsch denke und daraus direkt ins Standarddeutsche übersetze. Die so veranlagten Mennoniten sprechen dann Standarddeutsch „mit zum Teil plautdietscher Phonetik, Morphologie und Syntax – häufig in Überzeugung, dass es sich um korrektes Hochdeutsch handelt“ (Siemens 2012, S. 44).

Ich werde diese von den Mennoniten gesprochene standardnahe Umgangssprache als Mennonitendeutsch bezeichnen. Die Beschreibung des Mennonitendeutschen v.a. in Hinblick auf die plautdietschen Einflüsse wird Thema des Kapitels 7 sein.

6.1.2 Standarddeutsch

Bußmann formuliert im Lexikon der Sprachwissenschaft (2008, S. 680): Das Standarddeutsche „entsprechend ihrer Funktion als öffentliches Verständigungsmittel unterliegt [...] weitgehender Normierung, die über öffentliche Medien und Institutionen, v.a. aber durch das Bildungssystem kontrolliert und vermittelt wird“. Im Hinblick darauf erscheint es nur logisch,

dass sich die deutsche Standardsprache als Kommunikationsmedium in Fernheim besonders in Öffentlichkeit, Schule und Kirche wiederfindet. So wird z.B. im Radio (ZP-30, Kap. 4.4.8), bei öffentlichen kolonialen Veranstaltungen und in der Kirche (z.B. in der Predigt) auf ein normiertes Standarddeutsch Wert gelegt.

In der Kolonie bemüht man sich stark um den Erhalt und die Pflege der deutschen Sprache und die meisten Fernheimer beherrschen das Standarddeutsche gut. Die Schule (vgl. Kap. 4.4.5) nimmt bei der Vermittlung und Förderung die wichtigste Rolle ein. In der Zentralschule und im IfL werden bewusst Lehrkräfte aus Deutschland eingestellt, damit sie als „native speaker nicht nur die Aussprache der Schüler, sondern [...auch] deren Wortschatz“ (Warken-tin 2009a, S. 108) erweitern und verbessern. In der neunten Klasse sind alle Schüler verpflichtet, das Deutsche Sprachdiplom zu erwerben, wodurch die Kenntnis der deutschen Sprache auf einem gewissen Niveau gehalten werden kann. Die amtierenden Deutschlehrer für die Volksschule reisen im Zuge ihrer Ausbildung am IfL für ein Schulpraktikum nach Deutschland und können dadurch ihre Sprachkompetenz verbessern.

Auch Kaufmann (2004, S. 278) begründet die Präferenz und hohe Kompetenz des Standarddeutschen, die vor der Mehrheitsprache des Heimatlandes (Spanisch) steht, mit der starken Förderung durch die Schule. Die isolierte Lage der Kolonie im Chaco trage zudem dazu bei, dass das Spanische kaum bis dorthin vordringen konnte und Standarddeutsch deshalb rege gebraucht und gut beherrscht werde.

Im Hinblick auf die Zukunft der deutschen Sprache in der Schule sind sich die Lehrer sicher, dass die Schulen weiterhin *stark Deutsch* bleiben werden. *Wir haben eine starke Verbindung auch mit dem [deutschen] Ministerium, also mit dem Auslandsministerium, die Verbindungen sind da, finanzielle, aber auch humane Ressourcen. Das [Standarddeutsche] wird noch lange bleiben.* Ein Großteil der Eltern möchte ganz bewusst, dass ihre Kinder nicht zu Hause, sondern in der Schule Deutsch lernen, weil sie das Weitergeben eines *falschen Deutsch* vermeiden wollen. Ein Vater sagt:

Wir sprechen zu Hause Plattdeutsch. Wir dachten so, lieber, dass die Kinder zu Hause eben ihre Muttersprache sprechen. Lieber sollen sie in der Schule das Hochdeutsche richtig lernen, weil man merkt, dass es in manchen Familien sehr falsch zugeht, hier und da ziemlich mangelhaft ist. Und das ist dann so von klein auf eingeübt. Das nachher in der Schule zu korrigieren ist schwer. (PB I6)

Es gibt aber mittlerweile auch immer mehr Eltern, die ihre Kinder bewusst *in Deutsch* erziehen, weil sie denken: *Plattdeutsch lernt es sowieso irgendwo auf der Straße.*

Durch Zeitschriften und Bücher aus Deutschland, die in der Buchhandlung verkauft oder in der Bibliothek verliehen werden, besteht ein zunehmender Sprachkontakt mit der deutschen Standardsprache, *denn unsere Bibliothek hat ja massiv Deutsch.* Die meisten Koloniewohner empfangen die ‚Deutsche Welle‘, ein TV- und Radiounternehmen, das von Deutschland aus in die ganze Welt gesendet wird. Ein Schulleiter sagt, er erhofft sich v.a. durch das deut-

sche Fernsehprogramm, *dass unser deutscher Wortschatz dadurch verbessert wird*. Ebenso sieht ein weiterer Lehrer die Deutsche Welle als eine große Einflussquelle in Hinsicht auf die Verbesserung des Standarddeutschen:

Sie [die Mennoniten im Chaco] hören natürlich im Radio [die standarddeutsche Sprache], und sonst hören sie ja relativ viel Deutsch und durch die Deutsche Welle haben wir heute ja auch sehr deutsche Sprecher, man kann hier ja jeden Abend Deutsche Welle hören, wenn man das will. Und das färbt ja dann eigentlich auch ab. (Mühlán 2010, S. 33)

Auf meine Frage, warum den Mennoniten die Erhaltung der deutschen Sprache so wichtig ist, antwortet ein Lehrer, dass man sich gerade deshalb darum bemühe, *um die eigene Identität irgendwie nicht zu verlieren*. Die meisten Mennoniten fühlen sich in der deutschen, nicht in der spanischen Sprache heimisch, wie ein Informant erzählt: *Aber das ganze Fühlen und Empfinden und die Gewohnheit, eben Deutsch zu kommunizieren und die Gottesdienste eben in Deutsch zu haben, das ist da. [...] Da sind wir im Deutschen eben doch mehr zu Hause*.

6.2 Plautdietsch

Plautdietsch, eine Varietät des Niederdeutschen (genauer gesagt des Nieder- bzw. Westpreußischen, das wiederum eine Varietät des Ostniederdeutschen ist), wird heute noch als Umgangssprache in allen Mennonitenkolonien in Paraguay gesprochen. Es gilt als die Sprache der Mennoniten⁹⁶ (vgl. Schirmunski 1992, S. 44) und wird weltweit von ca. einer halben Millionen Menschen gesprochen (vgl. <http://www.plautdietsch-freunde.de/der-verein>, eingesehen am 4.4.2013). Die plautdietschsprechenden Gemeinschaften und Gruppen mit russlandmennonitischem Hintergrund kamen ursprünglich aus den Niederlanden, Belgien und Nordwestdeutschland, eigneten sich aber während ihrer Siedlungszeit im Danziger Gebiet eine niederpreußische Varietät an, die sich im 16. und 17. Jahrhundert in der Weichselniederung herausgebildet hatte (Schirmunski 1992, S. 44; Quiring 1928, S. 2; Kap. 3.3). Der Dialekt ist niederfränkischen Ursprungs, was ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zum norddeutschen Plattdeutsch ist, und eng mit dem Niederländischen verwandt.

Es gibt keine gängige und einheitliche Bezeichnung für das Niederdeutsche, das die Mennoniten heute sprechen. Mitzka (1928) bezeichnet es als „Mennonitenplatt“, Moelleken (1987) als „Mennonitisches Niederdeutsch“, Thiessen (1963, S. 26), Stellmacher (2000, S. 160) und auch die meisten Mennoniten selbst nennen es „Plautdietsch“ oder „Mennonitenniederdeutsch“ (ebd., S. 176). In englischsprachigen Publikationen wird „Mennonite Low German“ verwendet. Ich werde den von den Mennoniten in Paraguay gesprochenen niederdeutschen Dialekt ‚Plautdietsch‘ nennen, v.a. auch um den Unterschied zu dem in Deutschland gesprochenen Plattdeutsch hervorzuheben.

⁹⁶ Vorausgesetzt man sieht die Mennoniten als ethnische und nicht als religiöse Gruppe.

Auch wenn man nicht von verschiedenen plautdietschen Varietäten reden kann, unterscheiden sich die einzelnen mennonitischen Gruppen und Kolonien in Russland ein wenig in ihrem Dialekt. Klassen (2001, S. 299) spricht von „mundartlichen Färbungen“ des Dialekts. Besonders die damals nach Chortitza ausgewanderten und die aus Molotschna stammenden Mennoniten entwickelten eigene Färbungen. Die Eigenarten der Dialekte dieser beiden Mutterkolonien verbreiteten sich mit der Zeit durch deren Tochterkolonien über ganz Russland und in Mischsiedlungen entstanden Mischformen (ebd.). Heute werden von vielen Mennoniten v.a. die zwei Schattierungen des Plautdietschen der Kolonien Chortitza und Molotschna unterschieden.⁹⁷ Aber ungeachtet beträchtlicher Schwankungen kann man den gegebenen Dialekt trotzdem als einen einheitlichen Dialekt betrachten (Jedig 1966, S. 11).

Die meisten Mennoniten sind stolz auf ihren plautdietschen Dialekt⁹⁸, und sehen ihn als „das aeußere Zeichen des Mennonitenseins. [...] Die Sprache dient der kulturellen Abgrenzung nach aussen und dem Zusammengehörigkeitsgefühl“ (Harder 1980, S. 224). Für viele ist das Plautdietsche neben der Religion eines der wichtigsten Identifizierungsmerkmale als Mennonit. Eine junge Frau beschreibt das Plautdietsche als einen *Teil unserer Kultur. Und das Hochdeutsch ist eigentlich unsere zweite Sprache. Und Spanisch kommt noch dazu*. Ein älterer Informant sagt ganz deutlich: *Meine Muttersprache ist eigentlich Plattdeutsch. [...] Ich denk Plattdeutsch. [...] Würden wir [in diesem Interview] Plattdeutsch sprechen, würde ich mich in sehr vielen besser ausdrücken können*.

In Kaufmanns (2004) Untersuchungen gaben die Fernheimer Plautdietsch mit 61% als ihre Lieblingssprache an (ebd., S. 269 f.; Standarddeutsch liegt bei 45%). Auch bei der Frage nach der Sprachkompetenz und dem mündlichen Gebrauch stellt Plautdietsch die stärkste Sprache dar (vgl. ebd., S. 277 ff.). Kaufmann schreibt, dass es in seinen Untersuchungen keine Teilgruppe gab, „bei der in der mündlichen Kommunikation im Familien- und Freundeskreis das Hochdeutsche häufiger verwandt wird als das Plattdeutsch“ (ebd., S. 280). Nur die jungen Frauen kämen dem recht nahe.

⁹⁷ Rohkohl (1993, S. 20 f.) beschreibt in seiner Abhandlung ein paar Unterscheidungsmerkmale der Dialekte von Chortitza und Molotschna. Mitzka (1928) versucht den großen Kontrast zwischen den beiden Dialektfärbungen der Alt- und Neukolonien zu begründen, indem er auf die geringe Bildung und Armut der sich in Chortitza ansiedelnden Mennoniten hinweist. Moelleken (1967) kritisiert diese strikte Zuordnung der Dialekte zu den Kolonieguppen und fordert, die Termini Molotschna und Chortitza nicht zur „dialektalen Einteilung“ (S. 251), sondern lediglich als „geographischen Gliederungsbegriff“ (ebd.) zu verwenden.

⁹⁸ Laut der Fragebogenerhebung meiner Magisterarbeit (Mühlán 2010, S. 143) sind 70,2% der befragten Fernheimer stolz auf ihren Dialekt und identifizieren sich stark darüber.

6.3 Spanisch (und Guaraní)

Spanisch ist neben Guaraní die Landessprache Paraguays. Paraguay ist das einzige Land Südamerikas, das offiziell zweisprachig ist. Deshalb müssen die mennonitischen Kinder in der Schule beide Sprachen lernen.

Der Indianersprache Guaraní fällt dabei eine geringere Rolle zu. Sie muss zwar als Pflichtfach unterrichtet werden, doch viele Schüler und teilweise auch Lehrer haben wenig Verständnis dafür, weil die Sprache aus ihrer Sicht nicht von Nutzen ist. Ein Pastor reflektiert den Gebrauch der Guaraní-Sprache: *Guaraní ist [...] eher doch noch so ein bisschen das fünfte Rad am Wagen. Naja, man muss es eben im Unterricht machen.* Eine Schülerin äußert sich wie folgt: *Wir haben jetzt schon fünf Jahre Guaraní[-Unterricht] und wir haben noch ein Jahr. Bei uns kann keiner einen ganzen Satz in der Klasse sagen.* Speziell im Chaco leben auch kaum guaranisprechende Indianer. Der Kontakt besteht hauptsächlich zu anderen Indianerethnien wie zu den Lenguas und Ayoreos, die wiederum ihre eigenen Sprachen sprechen. Mennoniten und Indianer nutzen daher Spanisch oder Plautdietsch, um sich zu verständigen. Besonders in den Ansiedlerjahren, als die Mennoniten noch kein Spanisch konnten und der Kontakt zu der indianischen Bevölkerung wuchs, lernten die bei Mennoniten angestellten Indianer zur besseren Kommunikation das Plautdietsche. So kommt es nicht selten vor, dass sich Mennoniten und Indianer im plautdietschen Dialekt unterhalten.

Im Kindergarten wird begonnen, die Kinder auf spielerische Art und Weise mit der spanischen Sprache in Kontakt zu bringen. Doch dort liegt der Schwerpunkt v.a. auf dem Erlernen der deutschen Standardsprache. Es sind meistens ausschließlich Kinder aus Mischehen, die schon von klein auf Spanisch können, weil sie zweisprachig aufwachsen. Ein Informant mittleren Alters sagt: *In den Heimen wird nicht Spanisch gesprochen. Plattdeutsch, und dann eben auch Deutsch.* Spanisch wird ab der Volksschule unterrichtet und nimmt im Unterricht mit aufsteigender Klassenstufe immer mehr zu. Die Kinder haben zunächst etwa 20% ihrer Unterrichtsfächer in spanischer Sprache und 80% in deutscher Sprache. Mit den Jahren wächst dann der spanische Anteil, bis sich das Verhältnis zum Ende der Zentralschule umgekehrt hat. *Und doch tun sich unsere Schüler schwer, Spanisch in der Schule zu sprechen,* sagt der Schulleiter.

Allerdings nahm und nimmt der Kontakt zur spanischsprechenden Bevölkerung mit den Jahren stetig zu. Die Mennoniten haben zwar immer noch ihre eigenen Schulen und Kirchen, aber da ihre Kolonie nun nach außen geöffnet ist und es auch Indianer- und Lateinparaguayerviertel gibt (Kap. 4.3), sind sie in ständiger Berührung mit der anderssprachigen Bevölkerung. Jedoch bleiben die Mennoniten größtenteils unter sich und Spanisch gilt lediglich als Kontaktsprache zur paraguayischen Bevölkerung, wenngleich es sich besonders im wirt-

schaftlichen Bereich als Verwaltungssprache zu etablieren scheint. Weiterhin ist festzustellen, dass die jüngere Generation eine zunehmend positivere Einstellung gegenüber dem Spanischen entwickelt und ihre Sprachkenntnisse aus diesem Grund besser werden. All dies ist natürlich eng mit der Tatsache verknüpft, dass die Beherrschung der spanischen Sprache Voraussetzung für ein Studium in Asunción ist, das viele Jugendliche anstreben. Das Internet und Fernsehen sowie der Kontakt zu Lateinparaguayern durch z.B. christliche, interethnische Freizeiten trägt zur Anwendung der ‚Fremdsprache‘ bei. Dennoch schätzen viele Mennoniten ihre Spanischkenntnisse als sehr gering ein. Die ältere Generation spricht teilweise gar kein Spanisch, da es damals noch nicht in den Schulen unterrichtet wurde und das Beherrschen der Sprache innerhalb der Kolonie bis heute auch nicht nötig ist. Ein Pastor Mitte 40 erzählt: *Bei den älteren Leute, beispielsweise meine Mutter, die kann einige Worte in Spanisch nur sprechen. Während die jungen Leute haben das Problem nicht.*

Unter sich sprechen die Mennoniten kein Spanisch und auch innerhalb der Gemeinschaft gibt es kaum Anlass zur Anwendung. Es werden lediglich immer mehr spanische Lehnwörter in den (mennoniten)deutschen Wortschatz aufgenommen (Kap. 7.12). Ein Informant sagt: *Unter sich spricht man im Prinzip nicht Spanisch. [...] Du wirst nicht zwei deutsche Leute nebeneinander sehen, die miteinander über fünf Minuten Spanisch sprechen.* Dennoch erkennen immer mehr Mennoniten die Notwendigkeit, die Landessprache zu beherrschen. So erzählt ein Informant: *Wenn unsere Kinder zum Beispiel manchmal mit Spanisch Schwierigkeiten haben, dann sagen wir, dies ist unser Land und unser Zuhause und Spanisch gehört eben dazu.*

7. SPRACHLICHE EIGENSCHAFTEN DES MENNONITENDEUTSCHEN IN FILADELFIA

7.1 Ziel und Vorgehensweise

Dieses Kapitel hat zum Ziel, das Mennonitendeutsch, welches eine standardnahe, hochdeutsch basierte Varietät ist, morphologisch und syntaktisch zu analysieren. Es geht darum, zu ergründen, was das von den Mennoniten Filadelfias gesprochene Standarddeutsch zu der eigenen Varietät Mennonitendeutsch macht und inwieweit es v.a. vom Plautdietschen und vom Spanischen beeinflusst wird. Wenn Zweisprachige, wie die Mennoniten, ein Morphem aus der einen Sprache mit dem aus einer anderen Sprache identifizieren und grammatische Funktionen übertragen, nennt man das Interferenz.

Solch eine zwischensprachliche Äquivalenzsetzung von Morphemen oder Kategorien kann besonders dann entstehen, wenn es eine formale Ähnlichkeit gibt oder eine Ähnlichkeit in ihren bestehenden Funktionen auftritt, wie es zwischen dem Standarddeutschen und Plautdietschen gegeben ist. In meiner phänomenorientierten Beschreibung möchte ich einzelne Interfe-

renzerscheinungen herausgreifen und analysieren (Kap. 7.2-7.9). Folglich gehe ich darauf ein, wie grammatische und syntaktische Phänomene des Plautdietschen in das gesprochene Standarddeutsch der Mennoniten übernommen werden (= Interferenz). Darüberhinaus werden weitere Phänomene (Kap. 7.10-7.11), die sich bei der Untersuchung des Korpus als typisch für das Mennonitendeutsch herausgestellt haben und deren Herkunft ich nicht sicher ausmachen kann, sowie der Einfluss spanischer Lehnwörter (Kap. 7.12) untersucht.

In der folgenden Analyse werde ich sprachliche Phänomene, die im Korpus (MDK Gesamt) mehrmals vorkommen (Zahlen werden angegeben) und deshalb als sprachliche Besonderheit des Mennonitendeutschen definiert werden können, näher beschreiben. Ein Phänomen wird dann als Eigenschaft des Mennonitendeutschen gesehen, wenn es in mindestens zwei der Gruppenkorpora bei mehr als einem Sprecher vorkommt und somit als ein sich wiederholendes morphologisches oder syntaktisches Merkmal definiert werden kann, und wenn es anhand von Grammatiken als Abweichung von der deutschen Standardsprache einzuordnen ist (das gilt für die Interferenzerscheinungen).

Das Phänomen wird zunächst anhand von Beispielen aus dem MDK Gesamt aufgezeigt und damit als typisches Phänomen des Mennonitendeutschen festgelegt. Anschließend wird es mithilfe von deutschen Grammatiken wie der von Erben (1980), Engel (2009), Eisenberg (2004) und der Duden-Grammatik (2006) näher beschrieben. Danach werde ich, wenn möglich, die Herkunft bestimmen, wobei sich in den meisten Fällen feststellen lässt, dass die Sprecher als plautdietsche Muttersprachler (L1) plautdietsche Strukturen ins Standarddeutsche (L2) übernehmen. Deswegen beschreibe ich, wie das Phänomen im Plautdietschen angewendet wird und werde anhand mehrerer Quellen belegen, wenn es sich um plautdietsche Interferenzerscheinungen handelt: Zum einen stehen mir dafür Transkripte plautdietscher Gespräche der Fernheimer Mennoniten zur Verfügung (PDK). Desweiteren ziehe ich erzählende plautdietsche Literatur heran, wie den Band „Ut onsem Lewe“ (2009), in welchem mehrere plautdietschsprechende Mennoniten Geschichten und Gedichte über ihre Vergangenheit schreiben, und werde Beispiele daraus zitieren. Drittens dienen mir zur Analyse Abhandlungen über niederdeutsche Varietäten allgemein⁹⁹, z.B. die von Stellmacher (2000) und Lindow et al. (1998), sowie Werke über den plautdietschen Dialekt im Speziellen, z.B. von Jedig (1966), der sich mit dem Plautdietschen im Altai-Gebiet beschäftigt, und Klassen (1993), der in seinem Aufsatz auf das Lautsystem sowie den morphologischen und syntaktischen Bau des Plautdietschen unter den russischen Mennoniten eingeht. McCaffery (2008) gibt in seinem „A Beginner’s Guide to Mennonite Low German“ eine Einführung ins Plautdietsche: „This little

⁹⁹ Diese ziehe ich heran, weil ich das Plautdietsche als eine Varietät des Niederdeutschen ansehe (vgl. Kap. 6.2).

book is for beginners, who want to learn the Plautdietsch language“ (ebd., S. 4). Zusätzlich ziehe ich Siemens' (2012) „Plautdietsche Grammatik“ heran.¹⁰⁰

Nach der Beschreibung des Phänomens und der Identifizierung als Interferenzerscheinung (in den meisten Fällen) möchte ich, so weit möglich, klären, welche Funktion die auffälligen Merkmale haben: Wann und in welchen Situationen werden sie von den Mennoniten gebraucht und warum? Außerdem zeige und vergleiche ich mithilfe von Tabellen den teilweise unterschiedlichen Gebrauch in den einzelnen Gruppen.

Die Darstellung ist i.d.R. folgendermaßen aufgebaut:

- Benennung einer Eigenart (z.B. der Gebrauch von *was* als Relativpronomen),
- Umgang mit dem Phänomen in den normierten deutschen Grammatiken (Gebrauch von *der/die/das* als Relativpronomen),
- Umgang mit dem Phänomen in den niederdeutschen bzw. plautdietschen Grammatiken und Abhandlungen (*dee* und *daut* als Relativpronomen) und im gesprochenen Plautdietsch (*waut* als Relativpronomen),
- Umgang mit dem Phänomen im Korpus (Gebrauch von *was* und *der/die/das* als Relativpronomen).

Mein Ziel ist es, die Besonderheiten der standardnahen deutschen Umgangssprache der Mennoniten, die sie als ‚eigene Sprache‘ kennzeichnet, zu beschreiben. Daher werde ich auch einzelne Phänomene analysieren, die zwar keine Interferenzerscheinung sind, dem Mennonitendeutsch aber einen eigenen Charakter geben.

7.2 Genitivumschreibung mit Possessivdativ

Im Allgemeinen haben die Kasus die Funktion, Beziehungen im Satz herzustellen. Der Genitiv im Speziellen dient dazu, Phrasen, „die Teil umfangreicher und daher nicht immer gut überblickbarer Konstruktionen sind“ (Duden-Grammatik 2006, S. 979), zu kennzeichnen. Genitivattribute (Engel 2009) bzw. Genitivphrasen (Duden-Grammatik 2006), die zur Bezeichnung eines Bereiches oder Besitzes dienen, können mit Ersatzkonstruktionen umschrieben werden, z.B. mit Possessivkonstruktionen, wie die folgenden Beispiele aus dem MDK Gesamt zeigen:

(JK, S2, T15)

0278 **Cat** <<f; len> !A::!ber> (.) **DEN ihre beDINGung** ^wa:r-
oder

¹⁰⁰ Darüber hinaus verweise ich in den Kapiteln über eingeleitete Nebensätze mit mehrteiligem Prädikat auf das Niederländische, z.B. nach Kaufmann (2004, 2007), da das Plautdietsche mit dem Niederländischen eng verwandt ist (vgl. Kap. 6.2) und deswegen Phänomene vom Niederländisch und -deutschen über das Plautdietsche in das Mennonitendeutsch interferiert werden.

(FG, K1, T15)

0418 S nimmst FEli ihr motOrrad diese woche.

Die Duden-Grammatik (2006, S. 981) zählt einige „zulässige“ Ersatzkonstruktionen für Genitivphrasen auf und schreibt zur possessiven Konstruktion aus Dativphrase und Possessivum, dass sie „ausschließlich mündlich verwendet“ (ebd., S. 1224) werde: Der possessive Dativ sei „seit Langem im gesamten deutschen Sprachraum nachweisbar, eigenartigerweise bisher aber nicht in die geschriebene Standardsprache aufgenommen worden“ (ebd., S. 835). Er sei in den regionalen Umgangssprachen und in Dialekten geläufig (ebd., S. 1224). Im Gegensatz zur *von*-Konstruktion¹⁰¹ (*der Hund von Peter*) sei er aber im heutigen Standarddeutschen nicht zugelassen (vgl. von Polenz 1999, S. 346) und beschränke sich „nach anfänglicher Verbreitung in der Schrift“ (Elspaß 2005, S. 327) mehr auf den dialektalen und regionalen Bereich (vgl. ebd.).

Elspaß (2005) untersucht die possessiven Dativattribute als Alternative zum Genitivattribut im geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert (ebd., S. 325 ff.). Er findet heraus, dass in der Alltagssprache das adnominale Genitivattribut zugunsten von Präpositionalattributen mit *von* und periphrastischen Konstruktionen wie das possessive Dativattribut zurückgegangen sei (ebd., S. 326). Der Possessivdativ sei „sprachhistorisch als recht jung einzuschätzen. Diese Konstruktion ist sicher erst ab dem 15. Jahrhundert greifbar, zunächst nur in niederdeutschen und oberdeutschen [...] Quellen“ (ebd., S. 326 f.).

Es lässt sich also feststellen, dass eine Genitivumschreibung mithilfe des Dativs in der deutschen Standardsprache ein typisches gesprochen-sprachliches und dialektales Phänomen ist und auch im Mennonitendeutschen der Fernheimer verwendet wird.

Die Nutzung des Genitivs ist im Niederdeutschen – wie auch in den meisten anderen deutschen Dialekten – ungebräuchlich und nach Jedig (1966, S. 64-68) nur noch in einzelnen Resten erhalten. „Die Genitivumschreibung bei der Wiedergabe einer persönlichen Zugehörigkeit ist ein ausgiebig gebrauchtes grammatisches Mittel im Nnd.“ (Stellmacher 2000, S. 188) und somit auch in der niederdeutschen Varietät der Mennoniten. McCaffery (2008, S. 35) schließt den Gebrauch des Genitivs im Plautdietschen komplett aus: „The genitive case in HD [Hochdeutsch] shows ownership, but it does not exist in PD [Plautdietsch].“ Siemens (2012, S. 147) beschäftigt sich nur mit dem possessiven Genitiv, der „durch ein analytisches Dativ-Possessiv-Gefüge“ (ebd.) ersetzt wird. Zwei Beispiele aus der plautdietschen Literatur zeigen den Gebrauch von Possessivpronomina im Dativ im Plautdietschen (fett markiert):

¹⁰¹ Da Präpositionalattribute mit *von* im heutigen Standarddeutschen zugelassen sind (vgl. Duden-Grammatik 2006, S. 839) und ich primär Phänomene untersuche, die von der deutschen Standardsprache abweichen, werde ich die *von*-Konstruktionen nicht näher untersuchen.

- „No **dem Voda sien Doot** musst Groodvoda boolt oabeide gohne.“ (Dück 2009, S. 73; *Nach dem Vater seinen Tod musste Großvater bald arbeiten gehen*).
- „Dee stunt aum Bad en tjitjd gaunz vewundat opp **dem Oopa sien groota Buck**.“ (Klassen 2009a, S. 186; *Der stand am Bad und schaute ganz verwundert auf dem Opa seinen großen Bauch*).

Dieser periphrastische Genitiv mit dem Bildungsmuster Dativ (*dem Voda, dem Oopa*) + Possessivpronomen (*sien*) + Substantiv (*Doot, groota Buck*) ist im Plautdietschen also gebräuchlich. Im PDK finde ich keinen Genitiv und keine Genitivumschreibung mit dem Possessivdativ. Aufgrund meiner teilnehmenden Beobachtung ist mir jedoch bekannt, dass eine Genitivumschreibung mit Possessivdativ auch im gesprochenen Plautdietschen üblich ist.

Die Genitivumschreibung mithilfe des Possessivdativs ist demzufolge eine plautdietsche Interferenzerscheinung, welche die Mennoniten in ihr Mennonitendeutsch aufgenommen haben. Im MDK Gesamt kommen insgesamt 38 Genitivkonstruktionen vor, die einen Besitz anzeigen (*von*-Konstruktionen ausgenommen). Die Hälfte davon wird mit einer Umschreibung mit Possessivdativ gebildet (z.B. *dem peter hein seine frau*). Die andere Hälfte sind (bis auf zwei Fälle bei den jungen Erwachsenen) folgenden Ausnahmen zuzuordnen:

a) Genitiv in Verbindung mit *Gott*

Es lässt sich feststellen, dass in den Fällen, in denen der Genitiv auf *Gott* referiert, die Umschreibung mithilfe eines Possessivdativs ausbleibt.

(JK, S4, T2)

0089 **Mich** das ist (--) ist vielleicht nicht **GOTtes IO:gik**,
oder

(JK, S3, T9)

0197 **Peg** wie wie (.) **gOttes offenbArung** in der naTUR.
Gott als heilige Instanz gehört für die Mennoniten in den Bereich ‚Kirche‘ – der standarddeutsch geprägte Bereich (vgl. Kap. 6.1). Dass Zugehörigkeitsbeschreibungen in Verbindung mit dem Namen Gottes nicht mit Possessivdativ umschrieben werden, könnte damit zusammenhängen, dass die Mennoniten *Gott* als heilig ansehen und deshalb auf die Prestige-Sprache Standarddeutsch zurückgreifen. In allen Gruppen werden Genitive in Bezug auf *Gott* immer mit dem adnominalen Genitiv gebildet.

b) Zitate und literarisches Erzählen

Ebenso wird der adnominaler Genitiv im Kontext von Zitaten verwendet, wie das nächste Beispiel zeigt:

(BS, S2, T1)

- 0001 U ich hab mal was aus diesem BUCH, (---)
0002 S <<p> ah ja.>
0003 U und ähm (.) hier gibt_s ein: (-) eine EINheit,
0004 hehe (.) das ähm fängt erstmal an mit erFÜLLT mit
lebendigen WA:sser,
0005 und dann in den nächsten kapiteln ist es dann immer
irgendwie (-) **FRÜCHte des heiligen GEISTes**,

Uta erzählt, dass es in einigen Buchkapiteln um die Früchte des Heiligen Geistes geht (Gal. 5,22-23) und bildet in Z. 5 eine Nominalphrase im Genitiv und nicht eine für das Mennonitendeutsch typische Genitivumschreibung mit Possessivdativ (*dem Heiligen Geist seine Früchte*). Das liegt daran, dass die jungen Frauen die Nominalphrase „Früchte des Heiligen Geistes“ als feste Wendung aus der Bibel, der christlichen Literatur und aus den Predigten in der Kirche kennen. Im Kontext von (Bibel)zitaten wird also der adnominale Genitiv verwendet.

Im folgenden Beispiel erzählt Karly von der historischen Entwicklung der Mennonitengemeinde:

(FG, FB, T10)

- 0322 K und seit neunzehnEINunddreißig, (1.0)
0323 hat die mennonitengemeinde gesagt wir äh (-) nennen uns
jetzt nicht mehr KIRCHliche,
0324 sondern mennoNItengemeinde.
(Auslassung Z. 325 bis 328)
0329 da hatten sie einen einen äh ÄLtesten gehabt,
0330 der älteste REger,
0331 das ist der GROßvater von dEm der gestern die TRAUung
gemacht hat.
0332 **leo regers GROßvater**,
0333 der ältester josef REger,
0334 der hat äh die reformatIOon der mennoNItengemeinde
eigentlich gemacht,

Karly spricht von *leo regers GROßvater* im Genitiv (Z. 332) und verwendet keine Possessivkonstruktion (*dem leo reger sein GROßvater*), wie es sonst üblich ist. Ich erkläre mir die Wahl des sonst nur in der Schriftsprache verwendeten Genitivs so, dass Vater Karly in seiner über 50 Zeilen dauernden Erzählung über die Geschichte der Mennonitengemeinde, die er selbst schon als Autor von Schulgeschichtsbüchern niedergeschrieben hat, in eine Art literarischen Erzählstil verfällt, in welchem er die umgangssprachliche Genitivumschreibung aufgibt. Denn bei seinem Bericht handelt es sich nicht um eine spontane Erzählung, sondern um Wissensvermittlung eines mennonitengeschichtlichen Ereignisses.

c) *Ende Jahr/ Anfang Jahr*

Es fällt folgende Strategie einer Genitivvermeidung auf:

(BS, S1, T3)

0029 S weil wir wussten ja **anfang jahr** eigentlich nicht so genau was wir TUN sollten,

oder

(BS, S4b, T1)

0010 T das mag (.) das liegt ganz sicherlich dAran dass wir jetzt so **ende JAHR** sind,

Beide Sprecherinnen umgehen den im Standarddeutschen verlangten Genitiv (*Anfang des Jahres, Ende des Jahres*), indem sie die beiden Substantive unflektiert aneinanderreihen. Normalerweise folgt dem Substantiv *Anfang* eine (Zeit)angabe im Genitiv, es „kann aber auch von einer nicht flektierten Zeitangabe begleitet werden“ (vgl. www.duden.de/sprachwissen/newletter vom 28.11.08, eingesehen am 4.9.2013), wie z.B. *Anfang Januar*. Laut Duden ist solch eine Konstruktion einer Zeitangabe zwar unüblich, aber möglich (ebd.).

Auch wenn ich im PDK keine Zeitangabe dieser Art finden kann, weiß ich doch aus Befragung der plautdietschen Sprecher, dass solche Zeitangaben ohne Genitiv im Dialekt üblich sind. Deshalb sehe ich die Zeitangabe (*Anfang Jahr, Ende Jahr*) – d.h. die Verkürzung einer genitivischen Zeitangabe auf zwei unflektierte Substantive und somit den Verlust von grammatischen Informationen – als eine Interferenzerscheinung aus dem Plautdietschen, die zur Erleichterung der Sprache in das Mennonitendeutsch aufgenommen wurde.

Insgesamt werden die adnominalen Genitive im MDK Gesamt entweder als eine Genitivumschreibung mit Possessivdativ gebraucht – eine Interferenzerscheinung aus dem Plautdietschen – oder in Zitaten, literarischem Erzählen sowie in Verbindung mit biblischen Inhalten ohne Umschreibung verwendet. Zusätzlich zählt die Konstruktion *anfang/ende jahr* zu einer weiteren Strategie der Genitivvermeidung und kann ebenfalls als Interferenzerscheinung aus dem Plautdietschen angesehen werden.

Die Tabelle zeigt noch einmal eine Übersicht des Genitivgebrauchs in den einzelnen Gruppenkorpora (Ausnahme c nicht eingerechnet):

Genitivkonstruktionen, die Besitz anzeigen	Genitivkonstruktionen insg.	Genitivumschreibung mit Possessivdativ	Adnominales Genitivattribut
MDK Jugendliche	12 100%	10 83%	2 17%
MDK Junge Erwachsene	15 100%	--	15 100%
MDK Alte	3 100%	2 66,6%	1 33,3%
MDK Akademiker	--	--	--

MDK Arbeiter und Sekretärinnen	--	--	--
MDK Familie	8 100%	7 88%	1 12%
MDK Gesamt	38 100%	19 50%	19 50%

Eine Genitivumschreibung mit einem Possessivdativ ist nur im MDK der Jugendlichen, der Alten und der Familien zu finden. In den Gruppen der Akademiker und Arbeiter kommen weder adnominale Genitivkonstruktionen noch Genitivumschreibungen vor, weshalb ihr Gebrauch nicht untersucht werden kann. Dass kein adnominaler Genitiv gebraucht wird, könnte darauf hinweisen, dass eine Genitivverwendung grundsätzlich vermieden wird, da sie in der Muttersprache Plautdietsch ungebräuchlich ist. Die jungen Erwachsenen verwenden als einzige Gruppe den Genitiv wie im Standarddeutschen. Außer in zwei Fällen handelt es sich jedoch um die eben beschriebenen Ausnahmen.

7.3 Kasusverwendung: Der Gebrauch von Dativ und Akkusativ

In Hinsicht auf die Kasusverwendung ist es interessant zu untersuchen, wie die Mennoniten den Dativ und den Akkusativ gebrauchen, da im Plautdietschen die beiden Kasus „weitgehend zusammengefallen“ (Siemens 2012, S. 148) sind.

Der Akkusativ ist eine Kasusform, „die angibt, was durch die im Satz enthaltene Handlung ‚bewirkt‘ wird“ (Erben 1980, S. 138). Das Substantiv mit Artikelwort bzw. die Nominalphrase wird dekliniert. Der Dativ ist „der zum Geben gehörige Fall“ (ebd.) und gehört mit dem Akkusativ (und dem Genitiv) zu den *casus obliqui*, d.h. den Kasus, die syntaktische Zu- oder Unterordnung signalisieren und normalerweise den *casus rectus*, das ist der Nominativ, voraussetzen (ebd.).

Für die „weitaus meisten“ (Appel 2007, S. 45) niederdeutschen Varietäten gilt, dass Dativ- und Akkusativobjekt zu einem Objekt zusammengefallen sind (ebd.). McCaffery (2008, S. 55) schreibt: „Plautdietsch (PD) is *much* simpler than standard German, given the blurring of the dative and accusative cases [...]“. Der Unterschied zwischen Dativ und Akkusativ sei vollkommen verschwunden („has disappeared“, ebd., S. 35). „This makes the grammar vastly easier!“ (ebd.). Nach Berend (2011, S. 166) gebe es im Niederdeutschen keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Deklinationstypen, „da es keine Kasusendungen gibt, außer den Endungen für Singular und Plural“. Lindow et al. (1998, S. 144) schreiben, dass in den meisten niederdeutschen Dialekten, zu denen ich auch das Plautdietsche zähle, „es heute nur noch zwei Kasus, den Nominativ und den Nicht-Nominativ“ (ebd.) gebe. Dativ und Akkusativ seien also zusammengefallen (Appel 2007, S. 44 f.). Rohdenburg (1993) spricht von einer „Auflösung des Kasussystems“ im Niederdeutschen.

Nach der Untersuchung des PDK kann ich erkennen, dass die mennonitischen Sprecher im Plautdietschen die Kasus vermischen, es zum Zusammenfall von Akkusativ und Dativ kommt oder ganz allgemein Flexionsendungen getilgt werden. Der Aussage, dass es gar „keine Kasusendungen gibt“ (Berend 2011, S. 166), stimme ich allerdings nicht zu. Das folgende Beispiel zeigt, dass Nominalphrasen auch im Dialekt flektiert werden:

(PDK, HK, T6)

0130 K wie seeni hiea **en dissem gaunzen auf' schnett**, =
Wir sehen hier in diesem ganzen Abschnitt,

0131 =daut gott gowi (videelt/vedeelt) -
dass Gott Gaben verteilt.

oder

(PDK, JL, T4)

0086 L5 na **met dem jeld-**
Na mit dem Geld-

0087 ess daut vål ooda ess daut weinijch.
Ist das viel oder ist das wenig?

Diese Beispiele könnten allerdings auch eine Interferenzerscheinung aus dem Standarddeutschen in den Dialekt sein.

Kaufmann (2004, S. 292 ff.) schreibt in Hinsicht auf die Verteilung von Kasusformen für bestimmte Artikel und Personalpronomen im Plautdietschen: „In Fernheim sind die Mennoniten dem Standard unter allen Gruppen¹⁰² am nächsten, wenn es sich um vom Standard geforderte Dativformen handelt, sie zeigen aber bei den geforderten Akkusativformen den größten Abstand vom hochdeutschen Standard“ (ebd., S. 292). Er spricht bei der Generalisierung der Dativformen von einer „Art Hyperkorrektur“ (ebd., S. 293).

Im Allgemeinen weist das Kasussystem im Plautdietschen eine Vereinfachung im Vergleich zum Standarddeutschen auf. Akkusativ und Dativ sind häufig zu einem Objekt vereinigt. Ich kann jedoch bezüglich der Deklination keine feste Regel aufstellen, sondern lediglich Siemens (2012) zustimmen, dass Dativ und Akkusativ „weitgehend“ zusammengefallen sind und die Kasusbildung nicht wie im Standarddeutschen streng geregelt ist.

Bei der Analyse des MDK Gesamt fällt auf, dass im Mennonitendeutschen aufgrund des weitgehenden Kasuszusammenfalls im Plautdietschen häufig eine ‚Vertauschung‘ von Dativ und Akkusativ stattfindet (im Vergleich zum Standarddeutschen). Da die meisten Fernheimer Mennoniten plautdietsche Muttersprachler sind und daher nur einen allgemeinen Objektkasus kennen, sind sie bei der Bildung von Dativ oder Akkusativ im Mennonitendeutsch, die sie wie im Standarddeutschen gebrauchen wollen, häufig verunsichert und es kommt zur Verwechslungen der beiden Kasus. Dazu füge ich ein paar Beispiele an:

¹⁰² Er untersucht mennonitische Gruppen in Brasilien, Mexiko und Paraguay.

Folgendes sagt Josefine spaßhaft über den Jugendleiter Michael, als dieser während des Aufräumens zur Toilette geht:

(JK, S7, T9)

0213 **Jos** der drückt sich **vor die ARbeit**.

Josefine wählt den Akkusativ statt den Dativ (*vor der arbeit*).

Catherina schlägt vor, eine Paraguayer-Gemeinde finanziell zu unterstützen:

(JK, S7, T5)

0084 **Cat** wolln **die gemeinde HELfen**.

Akkusativ und Dativ werden vertauscht; statt den Dativ (*der gemeinde*) zu bilden, wählt Catherina den Akkusativ.

Das nächste Beispiel zeigt eine Verwechslung von Dativ und Akkusativ bei der Präposition *mit*:

(BS, S2, T10)

0355 **K** ich bin SEHR sensibel mit (1.0) **mit WORte** (.) ja?

Karla tilgt die *n*-Endung.

Auch im nächsten Beispiel kommt es zu einer Kasusverwechslung.

(AK, MK, T11)

0205 **K** und (---) kannst (nach beiden seiten) (.) **vors geBÄUde parken,**

Karly erklärt, wo man beim Museum parken kann. Die Nominalphrase *vors* [=vor das] *geBÄUde parken* (Z. 205) steht im Akkusativ statt im Dativ.

Solche Verunsicherungen in der Kasusbildung – eine Folge des weitgehenden Zusammenfalls von Dativ und Akkusativ im Plautdietschen – sind ist ein häufig auftretendes Phänomen im MDK Gesamt. Es lassen sich jedoch keine einheitlichen Regeln aufstellen. Bei Interviews mit einigen Lehrern des Colegios Filadelfia wird das Phänomen des weitgehenden Kasuszusammenfalls im Plautdietschen, das zur häufigen Vermischung oder Verwechslung der Kasus im Deutschen führt, fast immer thematisiert. Ein Lehrer sagt:

Bei uns gibts im Plattdeutschen nur einen Fall und im Hochdeutschen gibts den Dativ und Akkusativ. Natürlich noch den Nominativ und Genitiv, aber die werden ja in dem Sinn nicht so gebraucht. Was jedem Erwachsenen [...] schmerzt, das ist, dass unsere jungen Leute so wahnsinnig falsch die Fallfolge machen. Die wird von den Lehrern aus Deutschland nicht beachtet. (Mühlán 2010, S. 56)

Ähnlich äußert sich ein weiterer Lehrer zu der ‚Kasusproblematik‘: *Kasusfälle, so ‚mir‘ und ‚mich‘, das wird dann häufig verwechselt und solche Sachen.*

Die Verwechslung von *mir* und *mich* lässt sich ebenso auf das Plautdietsche zurückführen, in dem beide Personalpronomen (Akkusativ und Dativ) mit *mie* gebildet werden (Siemens 2012, S. 149), wie folgende zwei Beispiele aus dem PDK zeigen:

(PDK, HK, T7)

0138 **K** etj hab dee Gow inn/enn dee hab etj fi **mie** doamet'it

mie goot jeit.

*Ich hab die Gabe und die hab ich für **mich** damit es **mir** gut geht.*

oder

(PDK, JL, T5)

0108 **L3** daut jifoll **mie** nijch.

*Das gefällt **mir** nicht.*

0109 etj sie nijch en' vestohne;

Ich bin nicht einverstanden,

0110 soo's dee **mie** be'haundle deed.

*so wie die **mich** behandeln taten.*

Dass das Plautdietsche bei den Personalpronomen *mir* und *mich* nicht zwischen Akkusativ und Dativ unterscheidet, führt zu Unsicherheiten bei der Kasusbildung im Standarddeutschen. Ich bringe ein Beispiel der ‚Mir-und-Mich-Verwechslung‘ aus dem MDK Gesamt an. Lena wundert sich darüber, dass sich ihre Freundin für einen Tanzkurs angemeldet hat:

(JK, S5, T7)

0211 **Len** dAs: (---) **das WUNdert mir** eigentlich_n bisschen.

0212 **Bas** MICH-

0213 **To** mich?

0214 **Bas** ja::-

0215 **Len** eGAL.

0216 **Bas** (hehehehehe) (3.2)

0217 (...)

0218 **Len** ich will NIEmals das studieren,=

0219 =ich hab das niemals vOr--

0220 =und (-) und ich hab (.) und das SPRACHdiplom ist vorbei.

0221 so ich kann jetzt so FA:LSCH reden wie ich will.

0222 **Bas** (...)?

0223 **Len** <<lachend> ich hatte VOLle PUNKTzahl da;>

0224 **das intressiert mir** SEHR;=

0225 =aber ich hab nich zeit zu das TUN;

0226 **Bas** intressIert mir sehr?

0227 **Len** <<lachend> na eGAL.>

0228 **Bas** (...)

0229 **Len** ay tUt mal irgendwas A:Ndres als die RECHTschreibung.

0230 (2.0)

0231 die HAUPTsache ist ja dass man sich verstEht.

Als Lena Dativ und Akkusativ hinsichtlich des Standarddeutschen vertauscht (*das wundert mir*; Z. 211), wird sie von Bastian verbessert (Z. 212). Toni wundert sich und weil er unsicher ist, ob Bastian mit seiner Korrektur Recht hat, fragt er noch einmal nach (*mich?*; Z. 213). Spä-

ter verwechselt Lena ein weiteres Mal Dativ und Akkusativ (*das interessiert mir*; Z. 224) und wird ein zweites Mal von Bastian verbessert (Z. 226).¹⁰³

Die Passage zeigt, dass Verwechslungen von Dativ und Akkusativ auftreten, aber von anderen nach den Regeln des Standarddeutschen verbessert werden, wenn sie erkannt werden. Ob die Korrektur nur stattfand, weil den Sprechern bewusst war, dass ihr Gespräch aufgenommen wird, kann ich nicht beurteilen.

Ein paar weitere Beispiele zeigen die Vertauschung von Personalpronomen im Dativ und Akkusativ, die typisch für das Mennonitendeutsch ist, für die sich aber keine feste Regel aufstellen lässt:

(HK, S1, T17)

0273 **J** bei gott halten wir immer wieder die HA:nd auf.

0274 aber dann **HÖRT er dir**,

oder

(HK, S2, T14)

0302 **E** und da ist er (.) ist sie SCHNELL auf einen hOf ohne zu KLATschen oder was,

0303 auf den HOF abends geritten,

0304 und dann **haben sie ihr erSCHOSsen**.

oder

(HK, S1, T33)

0539 **S** habt ihr noch gebEtsanliegen? (1.0)

0540 **J** DA:Nken (.) sarah KELLer ist schon zu HAUse bei °h bei-

0541 **S** bei ihrer TOCHter?

0542 **J** bei ihrer TOCHter,

0543 und dass **die tochter ihr so gut AUFnimmt**,

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Verwechslungen der Kasus und Unsicherheiten bei der Bildung ihren Ursprung im Plautdietschen haben, in der der Kasuszusammenfall weitgehend verbreitet ist. Da die Fernheimer Mennoniten als plautdietsche Muttersprachler viele plautdietsche Strukturen ins Standarddeutsche übernehmen, fällt ihnen hierbei v.a. die Unterscheidung von Dativ und Akkusativ schwer. Solche Kasusunsicherheiten treten in allen von mir untersuchten Gruppen auf. Es können jedoch keine einheitlichen Regeln aufgestellt werden.

¹⁰³ Ich verweise auf die Dativ-Phrasen (Kap. 7.10), in denen die Mennoniten die Phrase *das ist mir interessant* mit Dativ bilden.

7.4 *tun*-Periphrase und *tun* als Vollverb

Eine beachtliche Verbreitung unter den Mennoniten hat die Konstruktion der analytischen Form mit *tun* und Infinitiv gefunden. *Tun* wird dabei in periphrastischer Form, also als Hilfsverb, in Verbindung mit einer Infinitivform gebraucht, wie im folgenden Beispiel:

(FG, K2, T6)

- 0187 MA die tante MImi sagt sie tut immer wenn so_n wochenende
ist wo RALlye ist,=
0188 =und ihr mAnn weg ist,=
0189 =dann **tut** sie KARten **basteln**.

Häufig treten auch Fälle auf, in denen der Infinitiv wegfällt und es somit zu einer elliptischen Konstruktion kommt.

(FG, K1, T7)

- 0202 C also wenn der durch_s ZIEL [fährt,
0203 VA [~mhm,
0204 C dann **tut** er die flA:gge.

Darüber hinaus verwenden die Mennoniten das Verb *tun* auch als lexikalisches Vollverb als eine Art Universalverb, das für alle möglichen Verben stehen kann.

(AG, WS, T4)

- 0246 Leo da haben sie sich A:Ngemeldet,=
0247 =und das **tat** !SCHWE:R!.

Laut Duden-Grammatik (2006, S. 434) dient das Hilfsverb *tun*+Infinitiv „ausschließlich als Träger der finiten Endungen (wie *do* im Englischen)“ und wird in der geschriebenen Standardsprache nur gebraucht, um das Vollverb bei besonderer Betonung ins Vorfeld eines Verbzweitsatzes zu rücken, wenn kein anderes infinitregierendes Verb vorhanden ist (*Sehen tut er nichts*) (ebd.). Die Engel-Grammatik (2009, S. 251) schreibt dem Infinitivkomplex bei *tun* keine eigene Bedeutung zu. Sie werde nur in Periphrasen und anaphorischer Wiederaufnahme des Verbs verwendet. Im Allgemeinen gelten Konstruktionen mit *tun* als Hilfsverb in der Standardsprache als unkorrekt (vgl. ebd.). Die meisten Grammatiken (Erben 1969, 1980, Engel 2009, Duden-Grammatik 2006) erkennen die *tun*-Periphrase im Standarddeutschen nur in Spitzenstellung des Infinitivs an.

In der gesprochenen Sprache sowie in einigen Dialekten ist die *tun*-Periphrase jedoch ein bekanntes Phänomen. In dialektalem und umgangssprachlichem Gebrauch tritt *tun* als Hilfsverb häufig in Auxiliar-Funktion auf (Elspaß 2005, S. 254 ff.; Schwitalla 2006b, S. 127). Ebenso wird vielfach eine Umschreibung mit *täte* + Infinitiv anstelle des synthetischen Konjunktivs vorgezogen (Erben 1980, S. 102).

Bei der Verwendung von *tun* als Vollverb gibt es im Standarddeutschen mehrere Gebrauchsmöglichkeiten, die im Duden-Wörterbuch (1999, S. 3993 ff.) ausführlich dargestellt werden.

So kann *tun* das Ausführen einer Handlung markieren (*ich weiß nicht, was ich tun soll*), zur Charakterisierung bestimmter Tätigkeiten gebraucht werden (*ich muss was für die Schule tun*) oder auch geringere handlungsbezogene Semantik besitzen (*das Radio tut nicht richtig*) (vgl. Schwarz 2004, S. 13f.).

Sätze mit einer *tun*-Periphrase gelten als eine „deutliche Eigenheit“ (Stellmacher 2000, S. 201) des Niederdeutschen. In den niederdeutschen Varietäten allgemein und so auch im Plautdietschen wird *doon*+Infinitiv gerne verwendet und wurde in seinen unterschiedlichen Funktionen schon mehrfach untersucht (Klassen 1993, S. 43; Stellmacher 2000, S. 201-204; Siemens 2012, S. 184, 200). Typisch ist beispielsweise die Verwendung einer *tun*-Periphrase in Nebensätzen, v.a. in Konditionalsätzen oder mit *waut* eingeleiteten Nebensätzen, wie spätere Beispiele noch zeigen werden. Desweiteren wird sie in mit einem Infinitiv beginnenden Satz gebraucht, um das Verb besonders zu betonen.

Der Plautdietsch-Führer McCafferys (2008) behandelt das Phänomen nicht explizit, bringt aber folgendes plautdietsches Beispiel:

- „He **deit** de Malkj **jleiche**“ (ebd., S. 84; *Er tut die Milch mögen*).

Er schreibt: „One can also use ‘**doone**’ (to do) as an auxiliary with the verb ‘**jleiche**’ (to like). This structure somewhat mirrors English but is *not* used in Hochdeutsch. [...] Plautdietsch is less rule-bound than High German” (ebd.). Er bringt also die *tun*-Periphrase mit dem Verb *mögen* als Modalverb im Infinitiv in Verbindung, merkt aber an, dass solche Konstruktionen nur deswegen funktionieren können, weil das Plautdietsche im Vergleich zum Standarddeutschen weniger an Regeln gebunden ist.

In der erzählenden plautdietschen Literatur finde ich in den Geschichten zahlreiche Sätze mit *tun*-Periphrase. Dazu zwei Beispiele aus dem Band „Ut onsem Lewe“ (2009, fett markiert):

- „Wan hee lud **piepe deed**, dan musst wie Tjinja no ahm kome“ (Walde 2009, S. 215; *Wenn er laut piepen/pfeifen tat, dann mussten wir Kinder zu ihm kommen*).
- „Dee **deed** uck vel **riede** [...]“ (Dück 2009, S. 80; *Der tat auch viel reden*).

Die Autoren verwenden beide eine *tun*-Periphrase, und zwar in Nebensätzen (Satz 1, *piepe deed*) wie auch in Hauptsätzen (Satz 2, *deed riede*). Das bedeutet, dass eine *tun*-Periphrase auch in der plautdietschen Literatur gebräuchlich ist.

Wie sieht der Gebrauch von *doone*+Infinitiv im gesprochenen Plautdietsch aus?

Bei der Untersuchung des PDK fällt auf, dass das Verb *tun* sowohl als Hilfsverb in Verbindung mit einem Infinitiv als auch in Funktion des Vollverbs verwendet wird.

- a) *tun* als Hilfsverb im Plautdietschen

Die Sprecher verwenden *tun* als Hilfsverb in verschiedenen Funktionen:

(PDK, JL2, T5)

0108 L3 daut jifoll mie nijch.
Das gefällt mir nicht.

0109 etj sie nijch en' vestohne;
Ich bin nicht einverstanden,

0110 soo's dee mie **be'haundle deed**.
so wie die mich behandeln taten.

L3 beschwert sich darüber, wie neulich mit ihm umgegangen wurde. Er bildet in Z. 110 einen Nebensatz mit *tun* als Hilfsverb im Präteritum (*deed*) und mit Infinitiv (*be'haundle*).

(PDK, JA2, T1)

0017 J1 !sea! **foahri deed** wie; (--) etj- (-)
Sehr fahren taten wir, ich-

Die Jugendliche J1 erzählt von einem Ausflug mit dem Auto und bildet einen Deklarativsatz, der nach dem vorangestellten Infinitiv *foahri* das Hilfsverb *deed* einschleibt. Diese Konstruktion wird zur inhaltlichen Verstärkung des Verbs benutzt.

Als M2 über seinen Unfall auf dem Feld erzählt, bildet er einen Deklarativsatz mit dem im Präteritum stehenden Hilfsverb *deed* und Infinitiv:

(PDK, HK, T1)

0039 M2 etj **deed** ieascht **rentji**,
Ich tat erst röntgen.

Im PKD wird *doone* acht Mal im Präteritum als Hilfsverb gebraucht (*tun*-Periphrase). Fünf Mal wird es als *tun*-Periphrase im Präsens gebraucht.

Wenn die plautdietschen Sprecher also *tun* als Hilfsverb verwenden, dann zur Markierung eines Nebensatzes, zur besonderen Betonung des Verbs oder zur Bildung der Vergangenheit.

b) *tun* als Vollverb im Plautdietschen

Ebenso verwenden die plautdietschen Muttersprachler *tun* als Vollverb im Sinne eines ‚Universalwortes‘, das zur Umschreibung mehrerer Handlungen dient.¹⁰⁴

(PDK, HK, T4)

0100 K waut **deist** morje vermeddach?
Was tust [du] morgen Vormittag?

Karly fragt Anton, was er am nächsten Vormittag tue, und verwendet *tun* als Vollverb, das mit dem Verb *machen* oder *unternehmen* paraphrasierbar ist.

(PDK, HK, T5)

0115 F **habe** noch niemols met poltjis **jidone**.
[Wir] haben noch niemals mit Pflöcken getan.

0116 K met waut **doo'** ji dan,
Mit was tut ihr dann?

¹⁰⁴ Dass das Verb viele Gebrauchsmöglichkeiten aufweist, kann beispielsweise im Duden-Wörterbuch (1999) nachgelesen werden.

Frank und Karly verwenden das Verb *tun* in gleicher Bedeutung als Vollverb: Frank im Perfekt (*jidone*) und Karly im Präsens (*doo*). Das Vollverb *tun* lässt sich z.B. mit *bauen* paraphrasieren.

M2 möchte einen Kamin mit Schornstein in seinem neuen Haus haben und erzählt in dem Zusammenhang, wie diese früher (zu Anfangszeiten der Kolonie) konstruiert wurden:

(PDK, ME, Td)

0016 M2 don **deedi** dee dän schornsteen aum leewsten buti
vilängst no hecht,

Dann taten die den Schornstein am liebsten draußen entlang in die Höhe.

Als Vollverb wählt M2 das Verb *tun* im Präteritum. In diesem Beispiel scheint es so, als ob das Verb *tun* nicht im lexikalischen Sinne gebraucht wurde, sondern als ob der Sprecher eine elliptische Konstruktion bei fehlendem Infinitiv (z.B. *ziehen* oder *bauen*) bildet.

Tun wird im Plautdietschen also vermehrt als Vollverb, das mehrere Handlungen umschreiben kann, verwendet oder in elliptischer Konstruktion gebraucht, wobei das infinite Verb wegfällt. Im PDK kommt *doone* 15 Mal als ‚Universalwort‘ bzw. in elliptischer Konstruktion vor.

Im Mennonitendeutsch der Fernheimer lassen sich im Gebrauch von Satzkonstruktionen mit *tun*+Infinitiv wie auch in der Verwendung von *tun* als Vollverb viele Parallelen zu der Verwendung im gesprochenen Plautdietsch ziehen:

a) *tun* als Hilfsverb im Mennonitendeutschen

Im folgenden Beispiel verwendet der Sprecher Michael in Z. 327 eine typische Verbalphrase der Form *tun*+Infinitiv *machen*:

(JK, S2, T15)

0326 Mich (...) die **tut** nicht das was du glAUbst.

0327 die **tUt** nicht STEUern **machen** (--) die ist sekreTÄrin.
Interessant ist, dass er in dem Satz zuvor (*die tut nicht das was du glaubst*) *tun* als lexikalisches Vollverb im Sinne von *eine Handlung ausführen* verwendet. In der anaphorischen Verwendung folgt auf *die tut nicht das*, mit *das* als Objekt und *tun* als Prädikat, ein Relativsatz. Erst bei seiner darauf folgenden Hauptaussage, die ihm besonders wichtig ist, bildet er eine vollständige *tun*-Periphrase und setzt zusätzlich auf das Hilfsverb *tun* einen prosodischen Akzent (*tUt*). Wenn der Sprecher der Aussage besonderen Ausdruck verleihen möchte, fällt das infinite Verb also nicht weg. Stellmacher (2000, S. 203) schreibt für das Niederdeutsche: „Eine Intensivierung des verbalen Ausdrucks gilt als häufigste Ursache für das Einfügen einer *tun*-Form in einen Hauptsatz“. Solch ein Vorgehen fällt auch in zahlreichen weiteren Beispielen auf – und zwar sowohl im Plautdietschen wie auch im Mennonitendeutschen.

Besonders bei der Bildung von Vergangenheitsformen wird die *tun*-Periphrase gerne herangezogen. Dazu ein weiteres Beispiel, in dem Catherina von ihrer mehrstündigen Busfahrt erzählt:

(JK, S2, T7)

0080 **Cat** letzt. (1.0)
 0081 als wir (...) letzt als wir von ((Ort)) kamen,
 0082 abends in bUs rein,
 0083 ich sah GRAD noch wie die lIcht ausma:chten.=
 0084 =dann <<plautdietsch> ~schluppe>,
 0085 =und dAnn: (.) konnt NICHT (konzentrieren).
 0086 ((Ort)) einmal AUF,=
 0087 =wenn_s dann !SEHR! viele MENschen reinkam,
 0088 und dann **tat** der eine sich (DICHT) an meine BEIne
lehnen und auch **schlafen**,
 0089 dann **tat** ich den **wEcken** und schlief ich <<lachend>
 WEIter->

Neben der Präteritalform (*kam, ausma:chten, reinkam, schlief*; Kap. 7.8) verwendet Catherina am Kulminationspunkt ihrer Erzählung (ein Fremder lehnte sich an ihre Beine und sie musste ihn wecken) die *tun*-Periphrase in Vergangenheitsform (*tat lehnen* und *schlafen, tat wecken*, Z. 88-89). Die wichtigsten Aussagen werden also mit einer *tun*-Periphrase umschrieben. Abgesehen davon, dass die periphrastische Verwendung von *tun* aus dem Plautdietschen übernommen wurde und oft bei der Betonung wichtiger inhaltlicher Punkte verwendet wird, ist es für die Sprecher auch ein Akt der Bequemlichkeit, wie Erben (1969, S. 51) schreibt: eine „bequeme Formel volkstümlichen Erzählens“.

b) *tun* als Vollverb im Mennonitendeutschen

Ebenso aus Bequemlichkeit setzten die Mennoniten das Verb *tun* häufig in Form eines lexikalischen Vollverbs als eine Art ‚Universalwort‘ zur Umschreibung zahlreicher Handlungen ein. Dazu ein Beispiel:

(JK, S2, T15)

0251 **Cat** <<leicht aggressiv> dann BO:ten die mir die kamen zu
 MIR-
 0252 die bO:ten mir die arbeit A:N.> (-)
 0253 ich ich hatte noch nich daran gedACHT zu arbeiten,=
 0254 =aber (.) wenn die das ´WOLLten (.) †**TAT** ich das (.)
 ja?
 0255 **To** WER war das?
 0256 **Cat** ((Institution)) (---) büro;
 0257 **To** das würde (.) dA wirst du vIEL GELD verdienen. (-)
 0258 wer das **tut** ist franz hiller (...)

0259 immerhin (.) DER **tut**;

In Z. 254 verwendet Catherina das Verb *tun* anaphorisch und greift damit das Verb *arbeiten* auf. Das Verb erhält durch die starke Betonung tragende Bedeutung. In Z. 258-259 steht das Verb *tun* in der Bedeutung von *sich mit etwas beschäftigen* („wer sich mit der Einstellung neuer Leute beschäftigt, ist Franz Hiller, der beschäftigt sich damit“) und ist mit *machen* paraphrasierbar. Toni macht darauf aufmerksam, und zwar nicht nur inhaltlich, sondern auch durch die Wiederholung (Rechtsherausstellung bzw. Nachtrag), dass Franz Hiller in einem Büro arbeitet und dort neue Leute einstellt, wenn er sie als fähig betrachtet. Auch er greift das Verb *arbeiten* auf. In seinem Satz (*immerhin der tut*) fehlt das Objekt.

In einem Gesprächsausschnitt, in dem die Familie Karl über die gerade im Chaco stattfindende Autorallye spricht, wird das Verb *tun* fünf Mal als Vollverb verwendet:

„Die Rallye“ (FG, K1, T7)

0202 C also wenn der durch_s ZIEL [fährt,

0203 VA [˘mhm,

0204 C dann **tut** er die flA:gge.

0205 VA wir **tun** IMmer so,

0206 Fe <<f> na wie wie IST das wenn der wenn der den
ERsten wagen,=

0207 =oder (-)> wAnn ungefähr **TUT** ihr;

0208 weil das ist ja (.) handelt sich ja um
MILLi[sekunden.

0209 MA [˘mhm,

0210 VA SCHAU mal (--) wenn HIER der wEg ist dann sitzen
wir ja da an der SEIte und **tun** SO und (DA ist das
RENnen).

0211 C ja.

0212 VA aber um (1.5) nicht mit JEdem fahrer ein proBLEM
zu haben;

0213 C ja,

0214 VA weil (.) wenn die kommen am start vorBEI, (---)

0215 die drücken dann noch die könn_n bisschen EHer
drücken.

0216 C ah oKAY.

0217 VA wir **tUn** da:nn (1.0) dA wo das SCHILD ist,

0218 wir stellen uns_n BISSchen VOR dem schild hin;

0219 dass wir immer weniger zeit wie ALL DIE haben;
(---)

0220 und dann nehmen wir SO schräg einen PFOSten, (--)

0221 und dann ähm ja JETZT könnte man DRÜcken.

0222 C okay.

Vater Anton, Clarisse und Felicitas behandeln gemeinsam ein Thema – die Zeitmessung beim Rennen. Darum hat das Verb *tun* in der Funktion eines Vollverbs in dem Zusammenhang

immer die gleiche Bedeutung. Im ersten Satz (Z. 204) könnte das Verb *tun* als Vollverb, paraphrasierbar mit z.B. *die Flagge schwenken*, im lexikalischen Sinn definiert werden. Ich sehe es allerdings als eine elliptische Konstruktion mit fehlendem infinitem Verb an: *dann tut er die fla:gge* [schwenken]. Vater Anton lässt den Infinitiv der *tun*-Periphrase, der *schwenken* oder *schwingen* heißen könnte, einfach weg. In den nächsten vier Beispielsätzen bezieht sich das Verb *tun* auf diesen ersten Beispielsatz (Z. 204). Es geht darum, wie (Z. 205), wann (Z. 207, 210) und wo (Z. 217) die Start- bzw. Zielflagge geschwenkt wird. Da das Thema allen Beteiligten bekannt ist, referieren sie indirekt mit dem Vollverb *tun* auf die Funktion im ersten Beispielsatz (Z. 204) und markieren es mit der Bedeutung *eine Flagge schwenken*. Erklären lässt sich dieses Phänomen mit dem Ökonomieprinzip: Die Sprecher brauchen das infinite Verb nicht mehr anfügen, da es für alle Gesprächsbeteiligte aus dem Kontext erschließbar ist. Bei der Verwendung von *tun* als Vollverb ist es manchmal schwer zu unterscheiden, ob es sich um eine bewusste Verwendung des Verbs im lexikalischen Sinne handelt oder ob der Infinitiv weggelassen wird.

(JK, S2, T15)

0288 **Len** ICH arbeitete voriges jahr AUCH länger.

0289 **Cat** ich **tat** vOriges jahr schon-

0290 <<len> ich (.) ging fa:st auf KNIEEe> dass ich
wenigstens !EI!ne woche fERien ha:tte;=

Ich würde dieses Beispiel als elliptische Konstruktion mit fehlendem infiniten Verb (*arbeiten*) einordnen. Ursachen für solche Ellipsen können neben Bequemlichkeit (das Suchen nach dem finiten Verb wird als zu anstrengend empfunden) und Mangel im standarddeutschen Wortschatz auch im Ökonomieprinzip liegen – man braucht das Verb nicht mehr anfügen, da es für den Hörer aus dem Kontext zu erschließen ist (vgl. Schwitalla 2006a, S. 103).

Die Tabelle zeigt den Gebrauch der *tun*-Periphrase:

<i>Tun</i>	Vorkommen von <i>tun</i> insg. im Korpus	<i>tun</i> -Periphrase (<i>tun</i> +Infinitiv)	<i>tun</i> als lexikalisches Vollverb
Jugendliche	69	23	46
21.671 Wörter=100%	0,32%	0,11%	0,21%
Junge Erwachsene	12	--	12
14.340 Wörter =100%	0,08%		0,08%
Alte	2	--	2
8940 Wörter=100%	0,02%		0,02%
Akademiker	5	--	5
7558 Wörter=100%	0,07%		0,07%
Arbeiter und Sekretärin- nen	6	1	5
8260 Wörter=100%	0,07%	0,01%	0,06%

Familie	12	2	10
10.668 Wörter=100%	0,11%	0,02%	0,09%
Gesamt	106	26	80
71.437 Wörter=100%	0,15%	0,04%	0,11%

Die Jugendlichen verwenden die *tun*-Periphrase von allen Gruppen verhältnismäßig am meisten. Bei den jungen Erwachsenen, Alten und Akademikern kommt keine *tun*-Periphrase vor. Sie verwenden das Verb *tun* lediglich als Vollverb. Es lässt sich jedoch kaum eine klare Aussage darüber treffen, ob *tun* in bestimmten Fällen nun als Vollverb gebraucht wird oder schlichtweg eine Unterlassung des Infinitivs (Ellipse) erfolgt. Die Jugendlichen, Arbeiter und die Familienmitglieder wählen das Verb *tun* sowohl für Umschreibungen als auch als Vollverb.

Zusammenfassend sehe ich die semantische Funktion von periphrastischem *tun* in der besondere Hervorhebung des lexikalischen Verbs. Darüberhinaus wird es von den Sprechern aus Bequemlichkeit verwendet (das gilt v.a. für die lexikalische Verwendung von *tun*). Darüber hinaus könnten mangelnde Kenntnisse im standarddeutschen Wortschatz ein Grund für die beliebte Verwendung des ‚Universalwortes‘ *tun* sein. Es handelt sich bei der Verwendung von *tun* als Hilfs- oder als Vollverb um Interferenzerscheinungen aus dem Plautdietschen. Dort wird *tun* in gleichen Funktionen gebraucht.

7.5 *was* als Relativpronomen

Relativsätze als Attributsatz-Komplexe sagen „etwas über ein Element im übergeordneten Satz aus“ (Duden-Grammatik 2006, S. 1038) und haben im Standarddeutschen folgende einleitende Elemente: die Relativpronomina *der*, *die* oder *das* als häufigste Vertreter im Deutschen (vgl. ebd., S. 310), die Relativa *welcher*, *welche*, *welches*, die eher zur geschriebenen Sprache gehören (vgl. ebd., S. 1039), und *wer* und *was* als Pronomen der freien Relativsätze (vgl. ebd.). Das Relativpronomen hängt vom Bezugsnomen der Nominalphrase ab und regiert als subjunktives Einleitelement den darauf folgenden Nebensatz. Hinsichtlich der Deklination richten sich Numerus und Genus des Relativpronomens nach dem Bezugswort und der Kasus nach der Funktion des Relativsatzes (Engel 2009, S. 156 ff., 370).

Im Folgenden geht es um Relativsätze, die sich auf ein Substantiv beziehen. Bei solchen Sätzen überwiegen nach der Duden-Grammatik (2006, S. 1038) im Standarddeutschen die Pronomen *der*, *die*, *das* bzw. *den*, je nach Genus, Kasus und Numerus des Substantivs. Bei vielen Mennoniten dominiert allerdings das Pronomen *was* als relatives Einleitelement, wie folgende Beispiele zeigen:

(AG, WS, T3)

0103 Leo die [leute] was nach WESten wegwollen,
oder

(JK, S2, T15)

0260 To de:r (.) wenn DER ein sieht was gU:t RECHnen kann,
0261 und was gut ma:chen wird,
0262 dAnn gibt er euch auch ein jOb (.) OHne dass ihr
sucht;

In dem Gebrauch, wie die Mennoniten das Relativpronomen *was* verwenden, finde ich keine Beschreibung in den Grammatiken. Engel (2009, S. 158) sagt, dass „gelegentlich“ auch das neutrale Pronomen *was* das Relativpronomen *das* ersetzen kann, um „störenden Gleichklang zu vermeiden“ (*das, was mir Kummer macht*). Oder es kommt zum Einsatz, wenn das Bezugswort ein neutrales Indefinitpronomen oder ein autonom gebrauchtes neutrales Adjektiv ist (vgl. ebd., S. 370). *Was* kann im Standarddeutschen bei Substantiven im Neutrum erscheinen. Auch die Duden-Grammatik (2006) zählt Gründe auf, wann *was* als Relativpronomen eingesetzt werden kann, z.B. in freien Relativsätzen, „deren Bezugswort im übergeordneten Satz hinzuzudenken ist“ (ebd., S. 311). In Sätzen aber, wie die Mennoniten sie bilden, empfehlen die Grammatiken die Relativpronomen *der/die/das*, weshalb ich dieses Phänomen als typisches Merkmal des Mennonitendeutschen ansehe.

Relativsätze gibt es auch im Plautdietschen. Sowohl bei McCaffery (2008, S. 42) als auch in dem plautdietschen Band „Ut onsem Lewe“ (2009) werden die Relativsätze mit dem Pronomen *dee* (Maskulinum und Femininum) oder *daut* (Neutrum) eingeleitet. Allerdings muss dieses Relativum nicht wie im Standarddeutschen dekliniert werden, sondern bleibt unverändert. Das zeigen zwei Beispiele aus der erzählenden plautdietschen Literatur (fett markiert):

- Jetoa hab etj **eene Familje** tjane jeleht, **dee** no Dietschland von Sibirje jekome es“ (Wedel 2009, S. 114; *Gestern habe ich eine Familie kennen gelernt, die nach Deutschland von Sibirien gekommen ist*).
- „**Daut Märchen** vom Auschenputtel, **daut** soo jern emma en emma wada vonne PR-Lied [...] benutzt woat, es utnomswies mol woa“ (Friesen-Fast 2009, S. 45; *Das Märchen vom Aschenputtel, das so gern immer und immer wieder als PR-Lied benutzt wird, ist ausnahmsweise mal wahr*).

In der literarischen Sprache steht *dee* für die Relativpronomen *der, die* oder *den* (die femininen und maskulinen Substantive) und *daut* für *das* (die Substantive im Neutrum). In der Literatur finde ich keine Relativsatzbildung mit *waut* (*was* in standarddeutscher Übersetzung).

Klassen (1993, S. 41) schreibt allerdings, dass *waut* im Plautdietschen die Bedeutung des Relativpronomens haben kann und *dee* und *daut* schon völlig verdrängt habe. Siemens (2012, S.

155) sagt, dass neben dem Relativpronomen *dee/daut* auch das unflektierte *waut* als einheitliches Relativpronomen verwendet werden kann, das „vor allem um Wortwiederholungen zu meiden [...], aber nicht nur in solchen Fällen“ (ebd.) gebraucht werde.

Im PDK werden alle Relativsätze mit dem Relativpronomen *waut* gebildet. Dazu zwei Beispiele:

(PDK, HK, T8)

0141 **K** inn dan ess hiea unji/unje dan dee froag,
Und dann ist hier unten die Frage:

0142 wooni/woone von **disse gowi waut** hiea äh jilest worde-
Welche von diesen Gaben, die hier äh [vor]gelesen wurden,

0143 (.) send ons bikaunt/bekaunt.
sind uns bekannt?

oder

(PDK, HK, T9)

0235 **M1** dei **roberto caminez** (.) **waut** bi ((Ort)) wont,
Der Roberto Caminez, der bei Cacique Majeto wohnt,

0236 die haft ji ein schmokes hüs opp`jebüt.
der hat/die haben ja ein schönes Haus aufgebaut..

In beiden Beispielen verwenden die Sprecher *waut* als Relativpronomen (Z. 142, Z. 235).

Im gesprochenen Plautdietsch der Mennoniten herrscht also im Gegensatz zum schriftsprachlichen Plautdietsch die Bildung von Relativsätzen mit *waut* vor.

Das könnte ein Grund sein, warum die Mennoniten, die Plautdietsch überwiegend im mündlichen Gebrauch kennen und verwenden, im Mennonitendeutschen so häufig *was* als Relativpronomen benutzen. Sie übersetzen das plautdietsche *waut* zu standarddeutsch *was* und umgehen damit die Anpassung des Pronomens an das Substantiv. Dadurch erleichtern sie sich die Relativsatzbildung. Ein Grund für die Präferenz der *was*-Relativsätze könnten also Bequemlichkeit und Schwierigkeiten in der standarddeutschen Deklination sein.

Bei den mit *was* eingeleiteten Relativsätzen im Mennonitendeutschen handelt es sich um ein Phänomen, das ausnahmslos in allen Gruppen vorkommt. Allerdings bilden die Mennoniten nicht jeden Relativsatz mit dem Relativpronomen *was*. Generell ist die Verwendung der standarddeutschen Relativpronomina *der*, *die*, *das* bzw. *den* bekannt. Ein gutes Beispiel für den unterschiedlichen Gebrauch der Relativa findet sich in Tonis Interaktion. Auffällig bei ihm ist, dass er fast alle seine Relativsätze im MDK Gesamt mit dem Einleiteelement *was* bildet. Es gibt nur eine Ausnahme, die der folgende Ausschnitt zeigt. Toni erklärt Bastian, warum ein Aufnahmegerät (*der*) in der Mitte der Runde liegt:

(JK, S5, T1)

0001 **To** der tut alles AUFgravieren.

0002 und der ist jetzt schon längst VIER SITZungen bei uns
gewesen. (--)

- 0003 und der heißt ERwin und der tut immer alles
AUFgraviern,
- 0004 weil das eine: (1.0) linguISTikerin oder irgendso.
- 0005 jedenfalls **eine die** [immer unsere SPRache analysiert.
- 0006 **Mik** [(.....)]

Im Bewusstsein, dass er aufgenommen wird (*aufgraviern*) und seine Sprache analysiert wird (Z. 7), formuliert Toni das erste und letzte Mal im MDK einen Relativsatz mit standarddeutschem Relativpronomen (Z. 7). Eine allgemeine Regel, wann die Mennoniten das Relativpronomen *was* und wann die Relativpronomen *der/die/das/den* benutzen lässt sich damit allerdings nicht aufstellen.

Auffällig ist, dass das Relativum *was* in allen Gruppen vorkommt. Es ist eine Interferenzerscheinung aus dem gesprochenen Plautdietsch der Fernheimer, in dem *waut* als Relativpronomen eingesetzt wird. Da es nicht an den Hauptsatz angepasst werden muss, erleichtert das einheitliche Relativum *was* die Relativsatzbildung. Die Tabelle fasst die Ergebnisse noch einmal in Prozentzahlen zusammen:

was als Relativpronomen	Relativsätze im Korpus insg.	Relativsätze mit <i>was</i> als Relativpronomen	Relativsätze mit <i>der/die/das/den</i> als Relativpronomen
MDK Jugendliche	30 100%	21 70%	9 30%
MDK Junge Erwachsene	32 100%	3 8%	29 92%
MDK Alte	6 100%	2 29%	4 57%
MDK Akademiker	14 100%	1 7%	13 93%
MDK Arbeiter und Sekretärinnen	16 100%	6 38%	10 62%
MDK Familien	18 100%	2 11%	16 89%
MDK Gesamt	116 100%	35 30%	81 70%

Die Jugendlichen sind die einzige Gruppe, bei welcher das Relativpronomen *was* überwiegt. Bei den Arbeitern besteht ein Verhältnis von etwa 1:2 und in den restlichen Gruppen überwiegen die Relativpronomen *der, die, das* bzw. *den* noch wesentlich deutlicher. Insgesamt kommen im MDK Gesamt 116 Relativsätze vor, von denen 30% mit dem Einleitpronomen *was* gebildet werden und 70% mit den standarddeutschen Relativa *der/die/das/den*.

7.6 Verbstellung in (Neben)sätzen mit mehrteiligem Prädikat

Wenn man die eingeleiteten Nebensätze¹⁰⁵ mit mehrteiligem Prädikat im MDK Gesamt betrachtet, fällt auf, dass nicht alle in ihrer Verbstellung gemäß dem Standarddeutschen gebildet

¹⁰⁵ Ich behandle in dieser Arbeit nicht die *weil*-Sätze mit Verbzweitstellung, da ich diese als eine Eigenschaft der gesprochenen Sprache sehe (Duden-Grammatik 2006, 1218 f.; Schwitalla 2006a, S. 144 f.; Selting 1999, Günthner 1993c).

sind. In einigen dieser Nebensätze wird das infinite Verb mit oder ohne seine Ergänzung nach rechts verschoben, wie etwa in folgendem Beispiel aus dem MDK Gesamt:

(JK, S4, T9)

0243 **Len** wir könnten: (.) ich würde das ich würde das sEhr
unterSTÜTZen würden, =

0244 =wenn wir **würden** JAkob MEIerhof AUCH noch **hierein**
nehmen. (--)

In der deutschen Standardsprache kann ein Prädikat aus mehreren Verben bestehen (Verbal-komplex). Normalerweise enthält das Prädikat eine finite Verbform (finites Prädikat), welche syntaktisch gesehen die ranghöchste Stellung einnimmt, und von der bei einem zweiteiligen Prädikat ein Vollverb abhängt. In einem dreiteiligen Verbalkomplex „wird das Vollverb von einem infiniten Verb regiert, das seinerseits von einem infinitregierenden Verb in finiter Form abhängt“ (Duden-Grammatik 2006, S. 467). Die Prädikatsteile sind kohärent miteinander verbunden (vgl. ebd.). Während das finite Verb je nach Satzart in der linken (*Peter sieht den Hund*) oder rechten Satzklammer (*Als Peter den Hund sah, ...*) steht, finden sich die übrigen Prädikatsteile „gewöhnlich nach den Satzgliedern in der rechten Satzklammer am Satzende [*Peter hat den Hund gesehen*], und zwar gegebenfalls vor dem finiten Verb [*Als Peter den Hund gesehen hat, ...*]“ (Duden-Grammatik 2006, S. 856). In Verberst- und Verbzweitsätzen werden die infiniten Prädikatsteile geschlossen an das Satzende gestellt. Dagegen stehen in eingeleiteten Nebensätzen die finiten Verbformen gewöhnlich an letzter Stelle¹⁰⁶ (vgl. Duden-Grammatik 2006, S. 877 f.): ..., *weil ich das nicht wissen würde* oder ..., *da sie jetzt zu Peter gehen will*.¹⁰⁷ Das finite Verb schließt in eingeleiteten Nebensätzen somit den durch das eingeleitete Element angefangenen Rahmen, indem es am Ende des Nebensatzes steht (V2-V1¹⁰⁸).

Wie ist nun die Abfolge von Prädikatsteilen in Nebensätzen im Niederdeutschen und Plautdietschen organisiert?

Siemens (2012, S. 197) schreibt, dass die Syntax im Plautdietschen „lange nicht so stringent geregelt [ist] wie die von Standardsprachen“. Lindows et al. Grammatik (2009, S. 275 ff.: Hauptsatz, S. 296 ff.: Nebensatz) beschreibt die Satzstellung bei einem mehrteiligen Prädikat im Niederdeutschen genauso wie im Standarddeutschen. Appel (2007) untersucht die Syntax in niederdeutschen Dialekten und schreibt in seiner Zusammenfassung:

¹⁰⁶ Es gibt Ausnahmen, wie z.B. Nebensätze mit Personalform an erster und zweiter Stelle. Relativsätze, *w*-Interrogativsätze und die meisten Subjunkionalnebensätze folgen dem Muster mit finiter Verbform an letzter Stelle (vgl. Duden-Grammatik 2006, S. 877).

¹⁰⁷ Zur Wortstellung und Abfolge von Satzgliedern und Prädikatsteilen im Satz: Duden-Grammatik (2006, S. 874 ff.).

¹⁰⁸ V1 ist das finite Verb, V2 das infinite Verb, das unter V1 steht und V3 das infinite Verb, das unter V2 steht. Zum Beispiel: Peter ist glücklich, weil seine Freundin ihn geküsst (V2) hat (V1). Man weiß, dass Peter von seiner Freundin geküsst (V3) werden (V2) will (V1).

„Erwartungsgemäß zeigte sich, daß die Syntax niederdeutscher Dialekte in ihren Grundzügen weitgehend mit der deutschen Standardsprache übereinstimmt. Von sprechsprachlichen Besonderheiten, die sich natürlich in niederdeutschen Texten vielfach finden, ist dabei abzusehen, da diese nicht die grammatische Norm bilden“ (Appel 2007, S. 352, zu Nebensätzen: ebd., S. 114 ff.).

Weiter schreibt er: „Daher können die syntaktischen Regularitäten der Standardsprache als Maßstab für die der Dialekte genommen werden, müssen dabei aber von Fall zu Fall anders gefaßt werden, als es in standardsprachlichen Grammatiken geschieht“¹⁰⁹ (ebd., S. 171 f.). Für die Hauptsätze mit einem zweiteiligen Verbalkomplex kann ich den Linguisten zustimmen, denn in solchen fallen mir bei der Untersuchung des PDK hinsichtlich des Prädikats keine Divergenzen zur deutschen Standardsprache auf.

Bei den Hauptsätzen mit dreiteiligem Prädikat sieht es anders aus: Von den insgesamt neun Hauptsätzen mit einem dreistelligen Prädikat im PDK sind vier Sätze gemäß des Standarddeutschen gebildet (*oba dann musste miene heind zimlich voll honich jewese senni*, ‚Aber dann müssten meine Hände ziemlich voll Honig gewesen sein‘; *etj deed ieacht rentji loti*, ‚Ich tat erst röntgen lassen‘: V1-V3-V2)¹¹⁰. Fünf Sätze weichen in der Verbstellung dagegen von der deutschen Standardsprache ab. Alle diese Sätze sind mit dem Modalverb *motti* (‚müssen‘) gebildet, zwei davon stehen in *würde*-Form (*in etj gleew doat wud mon ol mest motti derch seven delle*, ‚Und ich glaub, das würde man alles erst müssen durch sieben teilen‘) und drei im Futur (*dan woat etj mol motti schmatji*, ..., ‚Dann werde ich mal müssen schmecken, ...‘). In Sätzen, in denen das Prädikat aus *wuddi/e* (‚würden‘) oder *woati/woari* (‚werden‘), dem Modalverb *motti* (‚müssen‘) und einem Infinitiv zusammengesetzt ist, besteht folgende Reihenfolge: *wuddi/woati + motti + Infinitiv*, also V1-V2-V3. Bei den anderen dreiteiligen Prädikaten (auch wenn *wuddi* dabei ist) bilden die plautdietschen Sprecher die Wortfolge gemäß der deutschen Standardsprache.¹¹¹

Schauen wir uns die eingeleiteten Nebensätze mit zweistelligem Prädikat im PDK an: Von insgesamt 24 Nebensätzen mit Verbkomplexen aus zweiteiligem Prädikat sind 17 wie im Standarddeutschen gebildet. Dabei handelt es sich um fünf Perfektformen (... *daut hee daut jisajcht haft*, ..., ‚dass er das gesagt hat‘), vier Modalverbkomplexe mit *wollen*, *können* und *sollen* (... *wiels du daut bi'toone/be'toone kaunst*, ..., ‚weil du das betonen kannst‘), vier *tun*-Periphrasen (... *soo's dee mie be'haundle deed*, ..., ‚so wie die mich behandeln taten‘), jeweils eine Konstruktion mit *bleiben*, *gehen* und *lassen* und Infinitiv, und eine Passivform (...

¹⁰⁹ Später schreibt er noch: „Auch die Serialisierung ist grundsätzlich die gleiche, insbesondere was die Stellung des Finitums betrifft, jedoch gibt es hier im einzelnen Divergenzen, die sich aber aufgrund der Forschungslage noch nicht sicher interpretieren lassen“ (Appel 2007, S. 173).

¹¹⁰ Um sich ein besseres Bild machen zu können, wird in Klammern jeweils ein bis zwei Beispiele der vorher beschriebenen Konstruktion abgedruckt.

¹¹¹ Es gibt einen Nebensatz im PDK, in dem *motti* als einstelliges Prädikat steht: *Enn etj weet nijch [...] auf wie motti jlitj no'm Áwa'schult noch'mol* (‚Und ich weiß nicht [...], ob wir müssen gleich noch zum Oberschulzen noch mal‘). Auffällig ist, dass auch hier die Verbstellung von der deutschen Standardsprache abweicht: Der Nebensatz steht in Verbzweitstellung.

waut hiea ... äh jilest worde, ..., was hier gelesen wurde'). In sieben Nebensätzen unterscheidet sich die Verbfolge zur deutschen Standardsprache. Das sind drei Modalverbkomplexe mit *müssen*, *wollen* und *können* (... ,wan wie noch welli prowi, ..., wenn wir noch wollen probieren'), drei Sätze mit *würde*-Form (wan sei dee wudde vedretje, dan ... ,wenn er die würde verdrehen, dann...') und eine Futurform (... ,daut hee aun sieni thesis woat wieda o-abeide, ..., dass er an seiner Thesis wird weiterarbeiten'). In diesen eingeleiteten Nebensätzen wird die nicht-finite Verbform mit oder ohne ihre Ergänzung nach rechts verschoben. Als finite Verben tauchen überwiegend *würde* und Modalverben auf.

Kaufmann (2007) setzt sich ausführlich mit den *Verb Clustern* im Plautdietschen auseinander. Er stellt drei Syntaxvarianten für Sätze mit mehreren verbalen Elementen auf, die er in den fünf von ihm untersuchten Mennonitenkolonien (USA, Mexiko, Brasilien und Paraguay, darunter auch Fernheim) findet: die „*Non-Raised variant*“, die im Standarddeutschen gebraucht wird (*ObjNP-V2-V1*), die „*Verb Raising variant*“, in der das bzw. die infinite(n) Verb(en) zur rechten Seite des finiten Verbs wie im Niederländischen¹¹² rückt(en)¹¹³, und die „*Verb Projection Raising variant*“, in welcher das infinite Verb wie im Flämischen sogar mit seiner Ergänzung nach rechts rückt (ebd., S. 152-155). Auf Basis eines Korpus von 305 Informanten, die Sätze aus dem Englischen, Spanischen oder Portugiesischen ins Plautdietsche übersetzt haben, formuliert Kaufmann insgesamt zehn Hypothesen bezüglich der Syntax im Plautdietschen (ebd., S. 155-158). Interessant ist, dass er die Kolonie Fernheim als „the most Germanlike colony“ (ebd., S. 163) hinsichtlich ihrer gewählten Satzmuster einordnet. Da in den paraguayischen Kolonien (Menno und Fernheim) Standarddeutsch „a vital role in community life“ (ebd., S. 174) spiele, sei ihr Plautdietsch dem Standarddeutschen näher im Vergleich zu den anderen Mennoniten-Kolonien. „Es muß wohl kaum darauf hingewiesen werden, daß die Verbstellung im Plattdeutschen der Fernheimer Mennoniten dem Hochdeutschen [...] deutlich näher steht als beim brasilianischen Plattdeutschen“ (Kaufmann 2004, S. 287).

Die plautdietsche Satzstellung bei einem Prädikat aus zwei oder mehr Verben unterscheidet sich somit zwar gelegentlich von der deutschen Standardsprache, wie wir im PDK sehen, ist aber nach Kaufmann im Vergleich zu anderen Plautdietsch-Sprechern in Nord- und Südamerika der deutschen Standardsprache sehr nahe.¹¹⁴

¹¹² Im Niederländischen gibt es zwei Varianten für die Verbstellung von zweigliedrigen Prädikaten: „V1-V2 is preferred for modal verbs while the sequence V2-V1 is more frequent for the perfect tense“ (Kaufmann 2007, S. 153).

¹¹³ Zu Verbeluster im Niederländischen und Deutschen auch Bach et al. (1987), die eine psychologische Studie über gekreuzte und geschachtelte Abhängigkeiten im Deutschen und Niederländischen gemacht haben.

¹¹⁴ Insgesamt gleichen 92% der eingeleiteten plautdietschen Nebensätze der Mennoniten in Fernheim in ihrer Abfolge zweier verbaler Elemente der Standardvarietät, bei 3% der Sätze kommt es zu *verb raising*, bei 5% zu *verb projection raising* (vgl. Kaufmann 2004, S. 288).

Betrachten wir jetzt das MDK Gesamt, fällt auf, dass sich die Sprecher bei insgesamt 179 Finitivsätzen¹¹⁵ mit zweiteiligem Prädikat in 150 Fällen bei der Wortfolge an das Standarddeutsche halten. Bei den meisten dieser Nebensätze handelt es sich um solche mit Perfektform (*ich glaub das is sehr gut was du da überlegt hast*) – keiner der im MDK Gesamt gebildeten Nebensätze mit Perfektform weicht von der deutschen Standardsprache ab –, danach folgen in der Häufigkeit absteigend Nebensätze mit einem Modalverbkomplex (*musst dir immer wieder überlegen wo du wann rauchen willst*), in Futurform (*ihr müsst bloß sagen ob ihr das [...] akzeptieren werdet*), im würde-Konjunktiv (*ich glaube wenn ihn das sehr interessieren würde, ...*), in Verbindung mit dem modalverbähnlichen Verb *lassen* oder *brauchen* (*die was sich taufen lassen*), im Passiv und im Plusquamperfekt.

In 29 Nebensätzen weicht die Verbstellung von Prädikatsteilen vom Standarddeutschen (Duden-Grammatik 2006, S. 874 ff.) ab. In den 29 Nebensätzen mit veränderter Verbfolge handelt es sich bei 19 Sätzen um Sätze in würde-Form (*also dass du für TV Malena würdest propaganda machen; ..., ob ich das wirklich würde tun*), bei acht Sätzen um einen Modalverbkomplex (*wir tun den so sehr nerven dass wir wolln feiern mit den; ..., wo du könntest unterrichten*), von denen vier im Konjunktiv II stehen (*..., dass hombies sollten regieren; ..., wo du könntest unterrichten*), und zwei Sätze stehen im Futur (*dass ich bei der werd nachexamen schreiben*).

In diesen Fällen herrscht also in Bezug auf die Wortstellung in eingeleiteten Nebensätzen ein unterschiedlicher Sprachgebrauch zum Standarddeutschen vor. Es sind Sätze mit *verb [projection] raising*, weil das infinite Verb (*verb raising*) teilweise mit seiner Ergänzung (*verb projection raising*) zur rechten Seite des finiten Verbs rückt.

Auffällig ist nun, dass v.a. die Nebensätze in würde-Form in der Verbstellung vom Standarddeutschen abweichen. Diese erscheinen entweder in der *verb-raising*-Variante (vgl. Kaufmann 2007):

(FG, K1, T9)

0254 VA ich wusste nicht ob pEter würde NEHmen oder nicht,
oder

(AK, MK, T21)

0407 K wenn ich !GANZ! prioriTäten würde setzen,
Oder in der *verb-projection-raising*-Variante (ebd.):

(FG, FB, T9)

0264 I die rechneten ↑`GA:NZ: damit dass peter HANsen würde
pAstor sein.
oder

¹¹⁵ Das sind Subjekt- und Objektnebensätze, Adverbialnebensätze und Relativsätze.

(AK, MK, T10)

0161 **G** was wäre wenn man dies schild überHAUPT **würde** DA: an dem OSTende **aufstellen**.

Es folgt ein Beispiel, in dem Silke über das Leben eines Autors erzählt, dessen Buch sie in der Andacht vorgestellt hat.

(BS, S1, T7)

0100 **S** mir war das auch grad so interesSA:NT.

0101 in diesem bUch sagt er auch- (-)

0102 er hatte er ist PASTor und er hätte **wenn er erst würde vor GOTT stehen** !EI!ne million FRAGen haben.

0103 warum DIES warum JENes. (-)

0104 aber dann hatte er mal (1.5) <<p> ich wEIB nicht (.)> irgendwo was gelEsen oder: war zu der FESTstellung gekomm-

0105 **wenn wir erst würden WIRKlich vor jesus stehen** dann wird das alles nicht mehr ZÄHlen.

0106 dann würd (-) **nicht Eine von diesen fragen würd er dann beANTwortet haben wolln**.

0107 weil DANN ist das eGAL (.) ja?

Silke zitiert den Autor eines Buches, einen Pastor, mit einem in der Zukunft anstehenden Wunsch und wählt dazu den *würde*-Konjunktiv (Z. 102, 105, 106). Bei zweien der *würde*-Konstruktionen handelt es sich um einen mit der Subjunktion *wenn* eingeleiteten Nebensatz mit einem zweiteiligen Prädikat (*würde stehen*; Z. 102, 105). Silke weicht dabei von der sonst üblichen Wortstellung in der deutschen Standardsprache ab. Das infinite Verb mit seiner Ergänzung rückt zur rechten Seite des finiten Verbs wie im Flämischen (*verb projection raising*; vgl. Kaufmann 2007, S. 157). Die dritte *würde*-Konstruktion (Z. 106) steht in keinem Nebensatz und das Prädikat besteht aus drei Verben (*würd haben wolln*). Da es sich um einen Hauptsatz handelt, entspricht die Verbstellung dem Standarddeutschen.

Zieht man das MDK der Jugendlichen als Beispiel heran, rücken die Sprecher – bis auf eine Ausnahme – in allen Sätzen in *würde*-Form das infinite Verb zur rechten Seite des finiten Verbs *würde* (*verb raising*: ..., *ob wir mal für sowas würden wolln*), teilweise mit dem von ihm regierten Objekt (*verb projection raising*: ..., *wenn wir würdn Jakob Meierhofer auch noch hierinnehmen*).

Diese Verbstellung ist aus dem Plautdietschen interferiert, in der ebenso Teile eines mehrteiligen Verbkomplexes in Nebensätzen nach rechts verschoben werden können. Damit weicht die Wortstellung vom Standarddeutschen ab und gleicht eher der niederländischen Sprache bzw. dem Flämischen (Kaufmann 2007). Allerdings lässt sich keine klare Regel aufstellen, wann es bei *würde*-Formen zu *verb (projection) raising* kommt. Denn nicht in allen Nebensätzen, deren Verbalkomplex *würde* enthält, rückt das infinite Verb nach rechts.

Bei der Untersuchung der mehrteiligen Prädikate ist mir aufgefallen, dass es kaum Nebensätze mit einem dreiteiligen Prädikat gibt, jedoch einige Hauptsätze mit einem dreiteiligen Verbalkomplex, die teilweise auch in ihrer Wortstellung von der deutschen Standardsprache abweichen:

(HK, S2, T16)

0385 ja er war sehr leidend am Rücken,

0386 I der **hat** schon oft **müssen** vor der gemeinde auf dem
´Hocker **sitzen** und PRedigen.

Inge zieht das Modalverb *müssen* vor und stellt es zwischen finites und infinites Verb: *hat müssen sitzen*. Das Phänomen, bei dem das Partizip Perfekt in den zusammengesetzten Zeiten (*hat *gemusst*) durch den Infinitiv Präsens ersetzt wird (*hat müssen*), nennt man Ersatzinfinitiv (Duden-Grammtik 2006, S. 473; Erben 1980, S. 95). Das kommt v.a. bei Modalverben vor, aber auch bei *lassen* und Wahrnehmungsverben (vgl. Duden-Grammatik 2006, S. 473). Bei solchen Verbalkomplexen, die mehr als zwei infinite Verbformen enthalten (*müssen sitzen*), muss u.U. eine Sonderregel in der Verbstellung angewandt werden. Diese verlangt, „dass das Verb, das den letzten der beiden Infinitive regiert, dem infiniten Vollverb unmittelbar vorangeht“ (ebd., S. 481), also: *der hat schon oft [...] auf dem hocker sitzen müssen*.

Sowohl das Niederdeutsche als auch das Plautditsche kennen keinen Ersatzinfinitiv der Modalverben (Lindow et al. 2009, S. 108; Siemens 2012, S. 181 f.; Appel 2007, S. 108). In den Fällen, in denen im Standarddeutschen der Ersatzinfinitiv statt des Partizips gebraucht wird, entfällt im Plautdietschen das Präfix des Partizips („präfixloses Partizip [...] eine infinite Verbalform, die sich vom Infinitiv wie vom regulären Partizip unterscheidet“, Siemens 2012, S. 181), „wenn ein Modalverb einen Infinitiv einbettet“ (ebd.). Folgendes Beispiel bringt Siemens (2012, S. 182) hier an: „*Daut hab etj nich kunnt moake*. „Das habe ich nicht machen können.““

Betrachtet man die Verbstellung des plautdietschen Beispielsatzes (*hab...kunnt moake*), fällt auf, dass sie der Verbstellung vom Beispiel HK, S2, T16 entspricht: *hat...müssen...sitzen*. Inge interferiert die Wortstellung in ihrem Satz also aus dem Plautdietschen

Es folgt ein weiteres Beispiel zur Wortstellung V1-V2-V3:

(FG, K1, T5)

0073 MA sie meinte RONny **hätte müssen gewinnen**.

0074 S oh.

((Auslassung 32 Sekunden))

0077 MA und die TECHniker wer immer das war ham es (glaub ich)
nIch,

0078 die ham_s nIch gemacht,

0079 und das hat ihm (1.0) NACHteile gebracht. (---)

- 0080 und DANN er **hätte müssen** auf der SCHLECHtesten stelle
hätte müssen ein-
- 0081 VA hast du schon bohnen?
- 0082 Fe [ja_n BISSchen NUDeln.]
- 0083 MA [**hätte müssen** ein:] FLUGzeug **sein.** (1.0)
- 0084 um ihn zu HELfen; (2.0)

Mutter Agnes weist mit dem Perfekttempus des Konjunktivs II auf ein in der Vergangenheit liegendes Geschehnis hin, das sie sich anders gewünscht hätte. Sie wählt den Modus Irrealis, um den zwar nicht umgesetzten, aber erwünschten Zustand auszudrücken (Wunschsatz; vgl. Engel 2005, S. 220 f.):

- *ronny hätte müssen gewinn (Z. 73)*
- *dann hätte müssen auf der schlechtesten stelle [...] ein flugzeug sein (Z. 80, 83)*

Da das Partizip Perfekt in den zusammengesetzten Tempusformen (*hätte *gemusst*) durch den Infinitiv Präsens ersetzt wird (*hätte müssen*), handelt es sich um einen Ersatzinfinitiv. Die Verbstellung entspricht nach Siemens (2012, S. 181 f.) dem Plautdietschen, das keinen Ersatzinfinitiv kennt. Dieses Phänomen ist eine typische Interferenzerscheinung aus dem Plautdietschen.

Fassen wir zusammen: Wenn Mennoniten im Mennonitendeutschen Nebensätze mit mehrteiligem Prädikat oder Hauptsätze mit dreiteiligem Prädikat bilden und diese in der Verbstellung von der deutschen Standardsprache abweichen, ist dies eine Interferenzerscheinung aus dem Plautdietschen, wie die Analyse meines PDK und Kaufmanns (2007, 2004) Untersuchungen zeigen. Zu *verb (projection) raising* kommt es v.a. in Sätzen in *würde*-Form (sowohl im Plautdietschen als auch im Mennonitendeutschen) und in Sätzen, in denen das Modalverb *motti* Teil des Prädikats ist (im Plautdietschen). Diese Wortfolge von finitem Verb vor infinitem Verb bei Nebensätzen, in denen ein Modalverb Teil des Prädikatkomplexes ist, ist typisch für das Niederländische (vgl. Kaufmann 2007, S. 153). Ferner rückt das infinite Verb manchmal in Sätzen mit Modalverben an die rechte Stelle des finiten Verbs, aber das ist niemals in Sätzen mit Perfektform der Fall.

Bei dreistelligen Prädikaten, die fast nur in Hauptsätzen vorkommen, weicht die Verbstellung dann vom Standarddeutschen ab, wenn ein Ersatzinfinitiv vorkommt.

Die Tabelle zeigt noch einmal einen Überblick über die eingeleiteten Nebensätze mit zweiteiligem Prädikat und ihrer Verbstellung mit Prozentzahlen:

eingeleitete Nebensätze mit zweiteiligem Prädikat	Verbstellung entspricht Standarddeutsch	<i>verb (projection) raising</i>	Verbstellung <i>würde</i> -Form entspricht Standarddeutsch	Verbstellung <i>würde</i> -Form <i>verb (projection) raising</i>
Jugendliche (insg. 36=100%)	27 75%	9 25%	1	6
Junge Erwachsene (insg. 46=100%)	40 87%	6 13%	--	3

Alte (insg. 23=100%)	22 96%	1 4%	--	--
Akademiker (insg. 16=100%)	13 81%	3 19%	--	3
Arbeiter (insg. 32=100%)	26 81%	6 19%	--	4
Familie (insg. 26=100%)	22 85%	4 15%	1	3
Gesamt (insg. 179=100%)	150 84%	29 16%	2	19

Die Jugendlichen, gefolgt von den Akademikern und den Arbeitern, bilden im Vergleich die meisten Sätze mit *verb (projection) raising*. Die wenigsten Abweichungen von der deutschen Standardsprache im Satzbau finden sich bei den Alten, gefolgt von den jungen Erwachsenen.

Kaufmann (2004, 2007) untersuchte eingeleitete Nebensätze mit zweiteiligem Prädikat im Plautdietschen der Fernheimer und schreibt über die jüngeren Frauen (17-25 Jahre), dass sie die dialektalen Varianten von *verb (projection) raising* abzulehnen scheinen. Er erklärt es wie folgt:

„Da die jüngeren Mennoniten in Fernheim sich in ihren Schulen [...] eines hervorragenden Deutschunterrichts erfreuen, und es einem aus Deutschland kommenden Lehrer kaum entgehen wird, wenn seine Schüler ständig die Verben in einer für ihn ungewohnten Abfolge verwenden, darf man sich sicher sein, daß es in dieser Hinsicht einen intensiven Dialog gibt“ (Kaufmann 2004, S. 289).

In dem Sinne stimmt meine Analyse mit Kaufmann überein, da die jungen Frauen durchschnittlich weniger Nebensätze mit *verb (projection) raising* bilden als die anderen Gruppen. 87% der Sätze im MDK der jungen Frauen entsprechen in ihrer Verbstellung dem Standarddeutschen. Auffälliger ist jedoch die Beobachtung, dass die Alten kaum *verb (projection) raising* in ihrem Mennonitendeutschen haben. Die Frage bleibt deshalb offen, ob dieses Phänomen erst eine neuere Entwicklung im Plautdietschen ist.

7.7 Der Konjunktiv mit *würde*

Es fällt auf, dass die Mennoniten häufig Funktionsbereiche des Konjunktivs (Duden-Grammatik 2006, S. 522 ff.) mit der *würde*-Form umschreiben.

Die *würde*-Form ist rein morphologisch der Konjunktiv Präteritum von *werden*+Infinitiv, der auch meistens dementsprechend in der typischen Funktion des Konjunktivs II gebraucht wird (Duden-Grammatik 2006, S. 545; Zifonun 1997, S. 1737). Der Konjunktiv wird dann nicht durch die Verbbildung markiert (z.B. *käme, hätte, wäre*), sondern mit *würde*+Infinitiv als analytischer Konjunktiv umschrieben, der „weitgehend gleichbedeutend mit der Grundform gebraucht“ (Duden-Grammatik 2006, S. 523) wird. Er drückt v.a. irrealer Wünsche, indirekte Rede und hypothetische Wirklichkeiten aus und kann in dem Sinne „als Zweitform neben Konjunktiv Präteritum und Konjunktiv Präteritumperfekt treten“ (Zifonun et al. 1997, S. 1736). Darüber hinaus kann die *würde*-Form als „figurale Zukunftsform in der erlebten Rede“ oder als „Schicksalsfutur“ gebraucht werden (Duden-Grammatik 2006, S. 545; Zifonun et al.

1997, S. 1737 f.). Die *würde*-Form hat also einmal die Funktion eines analytischen Modus Konjunktiv und wird zweitens in „zukunftsbezügliche[n] Aussagen in ‚erlebter Rede‘/ ‚erlebtem Denken““ (ebd., S. 1737) eingesetzt (ebd., Smirnova 2006, S. 15). Helbig/Buscha (2001, S. 172 f.) bezeichnen die *würde*-Form als „eine besondere Konjunktivform“, die als Ersatz für andere Konjunktivformen diene.

Besonders in der gesprochenen Sprache geht der synthetische Konjunktiv zugunsten der Umschreibung mit *würde* stärker zurück (vgl. Schwitalla 2006a, S. 139). Meistens dient er zur Wiedergabe von indirekter Rede (vgl. ebd.).

In der Mehrzahl niederdeutscher Dialekte gibt es, nach Appel (2007, S. 102), den Konjunktiv nur als analytische Bildung, also z.B. in Form einer Umschreibung mit *würde*, „deren Verwendung im Niederdeutschen zumindest teilweise mit der standardsprachlichen übereinstimmt“ (ebd.). Bis auf die westfälischen Dialekte kämen im Niederdeutschen gar keine synthetischen Konjunktivformen vor (vgl. ebd., S. 95, f.). Ebenso weisen Lindow et al. (1998, S. 102) und Stellmacher (2000, S. 183) darauf hin, dass der Konjunktiv im Niederdeutschen mit *würde* ausgedrückt wird.

Im PDK finde ich den Konjunktiv ausschließlich in *würde*-Form und in gleicher Entsprechung wie im Standarddeutschen. Er wird sowohl als Irrealität ausdrückende Möglichkeitsform verwendet:

(PDK, JL, T1)

0019 L1 in dee **wud** doch uck doa' fäa *senni*?
Und der würde doch auch dafür sein?

als auch in indirekter Rede gebraucht:

(PDK, JA, T2)

0105 J3 na (.) etj räd met dem e'mol,
Na, ich red mit dem einmal.

0106 in dann sajchta,
und dann sagte er

0107 hee **wud** noch'mol **prowi**.
er würde [es] nochmal probieren.

oder als Höflichkeits-Form verwendet. K sagt beim Essen:

(PDK, HK, T2)

0063 K dan **wud** etj von däm nu **welli**.
Dann würde ich von dem noch wollen.

Bei der Untersuchung des gesprochenen Plautdietsch fällt auf, dass *würde*-Formen bei den Mennoniten (und das gilt auch für das Mennonitendeutsch) v.a. in der semantischen Funktion der Indirektheit und Sprechaktabschwächung sehr beliebt sind. Zusammen mit Modalpartikeln, Adverbien und Vagheitsausdrücken nutzen die Sprecher die *würde*-Form, um Aufforde-

rungen und Bitten zu mildern.¹¹⁶ Von den insgesamt 18 *würde*-Sätzen im PDK sind fünf Sätze zum Ausdruck von indirekter Rede (*die arbeiter glaubten, das würde nicht...*) und sechs Sätze im Modus der Irrealität (*hier in der niederung würde müssen die haupttrinne sein*) zu finden. Sieben Sätze drücken Indirektheit und Höflichkeit aus (*dann würde ich von dem noch [essen] wollen*).

Bei der Untersuchung des MDK Gesamt lassen sich hinsichtlich der *würde*-Formen – 151 sind es insgesamt – die gleichen drei Funktionsbereiche wie im Plautdietschen feststellen:

a) Irrealität (Wünsche, Vorstellungen, Träume) und Potenzialität

Im Modus der Irrealität und Potenzialität finde ich 89 Sätze. Die Grenze zur Höflichkeit ist nicht immer ganz eindeutig. Ich ordne dem Funktionsbereich Höflichkeit v.a. diejenigen Sätze in *würde*-Form zu, in denen *würde*+Infinitiv zur indirekten Bittstellung (*ich würde lieber wollen...*) oder indirekten Aufforderung (*würdest du bitte...*) verwendet wird.

Die Mennoniten drücken im Modus der Irrealität Vorstellungen und Wünsche von einem in der Zukunft vielleicht eintretenden Geschehen aus (*das würde sehr gut sein, wenn...*), benennen mögliche Folgen einer Entscheidung (*das würde nicht ungemütlich sein; das würde eine option sein*) oder bringen Zweifel oder Unsicherheit bezüglich einer Meinung oder eines Sachverhaltes zum Ausdruck (*ich weiß nicht, ob ich das würde wollen*).

Das nächste Beispiel zeigt, wie Lena ihren Wunsch, dass sie gerne Jakob Meierhof als neues Komiteemitglied begrüßen würde, im *würde*-Konjunktiv formuliert:

(JK, S4, T9)

- 0241 **Len** ähm;; ((räuspert sich))
 0242 ich wollte was sagen;
 0243 wir könnten: (.) ich **würde** das ich würde das sEhr **unterSTÜTZen würden**,=
 0244 =wenn wir **würden** jAkob mEierhof AUCh noch **hierein nEhmen**. (--)
 0245 wegen ICH (.) GLAUbe der **würde**: sEhr (-) **würde** mal **aus sich** mehr **herAUSkommen** vielleicht, (-)
 0246 und der **würde** mal: BISSchen mehr (.) **verANTwortung können** in der JUgend.
 0247 der is_n SEHR verANTwortlicher mEnsch;=
 0248 =der kann SEHR gut verANTwortung übernehm, (--)
 0249 und das **würde**:: (.) das **würde ihm** vielleicht **‘GUT sein**; (3.0)
 0250 **To** ich glaube wenn ihn das sehr **interesSIeren würde**,=

¹¹⁶ In Kapitel 8 wird das Thema im Kontext des sprachlich-kommunikativen Verhaltens bei Bitten, Fragen und Aufforderungen näher behandelt, z.B. in 8.3.1, 8.3.3, 8.4.3, 8.6.2.

0251 =dann **würde** er das **GUT machen**.

Lena bildet nach der formelhaften Einleitung im *würde*-Konjunktiv (*ich würde das sehr unterstützen würden*; Z. 243) im Nebensatz mit *wenn* ihre indirekte Bitte (Z. 244; Höflichkeit). Es folgt ein irreales, hypothetisches Konditionalgefüge (Duden Grammatik 2006, S. 524), warum Jakob Meierhof ein guter Kandidat für das Komitee wäre (*würde mal aus sich mehr herauskommen, würde mal bisschen mehr verantwortung können, würde ihm vielleicht gut sein*). Der Grad zum höflichen bzw. vorsichtigen *würde*-Konjunktiv ist schmal (s.u.), da Lena zwar einerseits den Konjunktiv verwendet, um einen Wunsch und eine Potenzialität zu formulieren, doch andererseits nutzt sie die *würde*-Form, um höflich und indirekt eine Bitte zum Ausdruck zu bringen. Toni unterstützt Lenas Vorschlag, indem er ebenso eine hypothetische *wenn-dann*-Konstruktion im Konjunktiv mit *würde* bildet (Z. 250-251).

Auch im folgenden Beispiel gebrauchen die Sprecher den *würde*-Konjunktiv, um Irrealität und Potenzialität auszudrücken:

(AG, WS, T3)

0174 **Ta** ich glaub GELD abheben,

0175 ich (-) ICH **würde sagen** das **wär** optimal wenn man **würde** das (---) das: (--) SYSTEM von FINANZsystem **ändern**,

0176 und wenn man **würde** eine <<spanisch> tarJETA > **haben**, (-)

0177 wegen SICHerheit (.) ja?

((Auslassung Z. 178 bis 185))

0186 und die:: ähm (-) wenn man !DA:S! **würde Ändern**, =

0187 =dann **könnte** man auch so ne BANKautomaten **haben** oder sowas **ÄHNliches**. (-)

Tatjana mag die Vorstellung, dass das Finanzsystem der Kolonie geändert werden könnte. Sie leitet ihren Wunsch (Änderung des Finanzsystems) formelhaft ein (*ich würde sagen*). Dann schildert sie ihre Vorstellung als hypothetisches Konditionalgefüge (Duden Grammatik 2006, S. 524): *würde das [...] finanzsystem ändern* (Z. 175), *würde eine tarjeta haben* (Z. 176) und *könnte man [...] bankautomaten [in der Kolonie] haben* (Z. 187). Sie verwendet den Konjunktiv nicht nur mit *würde*, sondern auch als synthetische Form im Konjunktiv II (*wär[e]*, *könnte*).

Die *würde*-Form wird für den Aufbau von Irrealität in dem Sinne gebraucht, dass sich die Sprecher in eine irrealen Wunschwelt begeben und gemeinsam eine Fantasiewelt (vgl. Kap. 8.5.4.2, 8.5.4.3) spinnen, wie auch das nächste Beispiel zeigt. Die Sprecher reden über den nicht anwesenden Robert, der bald nach Deutschland fliegt. Da vor kurzem in Argentinien ein Vulkan ausgebrochen ist und der Flugverkehr für mehrere Tage eingestellt wurde, stellen sich die Arbeiter in dem Kontext vor, wie es wäre, wenn der bei ihnen nicht beliebte Robert auf einem Flughafen in Tadschikistan festsitzen würde:

(AG, ZS, T3)

- 0170 **M** AY (hahahaha)-
0171 der RObert der [würde-
0172 **S3** [DAS wäre doch was für RObert.
0173 ich meine oSama LEBT nicht [mehr aber-
0174 **M** [ja der **würde** diREKT
(**spazieren**) nach afghAnistan.
0175 hey LEUte so_n proJEKT.
0176 **S3** mh:-
0177 (6.8)
0178 **R** der **würde sagen** ich komm von PARaguay,
0179 und (spanisch) `↑haLLO::-
0180 (mit der `↑FRAU-)
0181 **M** ja der **würde** sich an die PANzer (...).
0182 (2.0)

Die Sprecher stellen sich vor, was Robert tun würde, wenn er in Tadschikistan landen würde: *würde direkt spazieren nach afghanistan* (Z. 174), *der würde sagen ich komm von paraguay* (Z. 178), *der würde sich an die panzer* (Z. 181). Der Konjunktiv mit *würde* dient hier als Zeichen dafür, dass die Sprecher ihre Aussagen „nicht als Aussage über Wirkliches, sondern als eine gedankliche Konstruktion verstanden wissen“ (Duden-Grammatik 2006, S. 523) wollen. Sie begeben sich gemeinsam in eine irrealer Fantasiewelt und ergänzen sich in imaginären Aussagen.

b) Indirekte Rede

In der deutschen Schriftsprache gilt die indirekte Rede als „der wichtigste Funktionsbereich des Konjunktivs [..., der dort] am häufigsten auftritt“ (Duden-Grammatik 2006, S. 529). Im Mennonitendeutschen umfasst sie bezüglich des Konjunktivs das kleinste Gebiet. Von 151 Sätzen im *würde*-Konjunktiv dienen lediglich vierzehn Sätze zur indirekten Redewiedergabe.

(JK, S6, T2a)

0154 **Mich** nee du SAGtest nur wie ich **FRAGEN würde**.
Michael markiert mit dem Konjunktiv, was der Adressat (*du*) zuvor gesagt hatte.

c) Höflichkeit

Unter den Funktionsbereich Höflichkeit fallen für mich v.a. indirekte Bitten, Aufforderungen und Wünsche, die mithilfe der *würde*-Form zum Ausdruck gebracht werden. Der Konjunktiv ist ein typisches sprachliches Mittel, das die Beeinträchtigung des negativen Face abschwächen soll.¹¹⁷ Im MDK Gesamt werden 48 der insgesamt 151 Sätze in *würde*-Form zum Aus-

¹¹⁷ Bei der Beschreibung des sprachlich-kommunikativen Verhaltens der Mennoniten (z.B. Kap. 8.1.3) konnte ich feststellen, dass der Konjunktiv mit *würde* ein beliebtes Mittel ist, um Bitten und Aufforderungen vorsichtig und indirekt auszudrücken.

druck von Höflichkeit verwendet. Zum Beispiel wird der Konjunktiv gebraucht, um Bitten, Fragen und Wünsche indirekt zu formulieren und den Adressaten einen größeren Handlungsspielraum zu verschaffen:

(JK, S1, T9)

0097 **Mich** buEno (.) da:nn punkt VIER **würd** ich gerne einmal
eure MEINung **wissen wollen**,

Umschrieben mit *würd ich gern einmal [...] wissen wollen* drückt Michael die indirekte Aufforderung aus, dass die Jugendlichen sich zum vierten Ordnungspunkt äußern.

(HK, S1, Td)

0330 **J** was **würden** wir darunter **verSTEHen**, (--)

Hauskreisleiter Jakob bittet indirekt um Antwort in einer Frage.

(HK, S2, T4)

0075 **I** **würdest** du was **TRINKen wollen**?

Inge fragt höflich nach, ob ihr Gesprächspartner noch etwas trinken möchte.

Typische formelhafte Sätze, die die Mennoniten im Dienst der Höflichkeit gebrauchen, sind:

- *ich würde vorschlagen, dass...*,
- *ich würde sagen, dass...*,
- *ich würde nicht wissen wollen, ob...*

Solche Sätze mildern die darauffolgende Sprechhandlung.

Die Mennoniten gebrauchen also den *würde*-Konjunktiv, um einen höflichen und vorsichtigen Umgang untereinander zu pflegen.

Der Konjunktiv mit *würde*-Form wird neben den eben beschriebenen Funktionsbereichen (Irrealität, Höflichkeit und indirekte Rede) auch gerne in folgender Konstruktion zur Sprechaktabschwächung und als ein Mittel der Höflichkeit und Indirektheit verwendet: *würde* + Modalverb *wollen*. 29 der insgesamt 89 Sätze in *würde*-Form bilden ihren Verbalkomplex mit *wollen* (im Folgenden *würde-wollen*-Konstruktion¹¹⁸ genannt). Dazu ein Beispiel:

(JK, S5, T11)

0395 **Len** du (.) is schon KLAR wie a:lles wegen nächstes jAhr,=

0396 =was du mAchen willst?

0397 **Cas** ~mhm (1.0) na-

0398 **Len** was WILLST du mA:chen;

0399 (2.0)

0400 **Cas** was MEInst du was ich will;

0401 **Mich** na WAS **würdest du WOLLN** wenn du irgendwas könntest,

0402 was **würdest du ^WOLLN**;

¹¹⁸ Der Begriff verweist nicht auf die Konstruktionsgrammatik, sondern umschreibt die Verwendung der Bildung von *würden+wollen*[+Infinitiv] durch die Mennoniten.

- 0403 **Cas** na (2.0) das is noch nich KLAR zwischen zwEI-
 0404 (3.1)
 0405 ja asunCION ´oder (--) nach KAnada; (1.0)
 0406 **Len** aber (--) WAS **würdest** <<len> !DU! (.) persÖNlich
 (.) ´↓WOLLN;
 0407 (1.7)
 0408 **würdest** du lieber nach asunCION,
 nee_e ich mEIne bloß <<len> WAS du **würdest** ´↓WOLLN;>
 0409 egal (-) egal ob du KA:NNST.
 0410 **Cas** na ´↓BEIdes. (.) ich mein-
 0411 **Len** dir is es ^eGAL (.) eigentlich- (1.0)
 0412 **Cas** <<len> ´↓ja:: aber (1.0) wenn ich so DENK (3.0) dann
würd ich lieber **wolln** (1.5) asunCION (.) ja?>
 0413 **Peg** <<h> ~mhm,>
 0414 **Len** HA::lle¹¹⁹ (.) <<all> ICH **würde** lieber **wolln** nach
 KAnada;>
 0415 **Cas** aber ich WEIß nicht;
 0416 weil (.) DA bin ich so allEIne;

Lena fragt Cassandra, was sie am liebsten nach ihrem Schulabschluss machen würde, abgesehen davon, was die Vernunft sagt oder was im Bereich des Möglichen liegt. Zunächst fragt Lena noch im Indikativ mit dem Modalverb *wollen* (Z. 395, 398). Als Cassandra Lena auffordert, ihre Frage zu präzisieren (Z. 400), steigt Michael in die Konversation ein und erweitert Lenas Frage mit einem konditionalen Nebensatz (*wenn du irgendwas [machen] könntest*). Er unterstützt das eine Absicht oder einen Willen ausdrückende Modalverb *wollen* mit der *würde*-Form. Lena setzt ihre Befragung fort und bildet ihre Fragen jetzt auch mit der *würde-wollen*-Konstruktion (Z. 406, 408). Cassandra gibt schließlich an, dass sie lieber nach Asunción *würde wolln* (Z. 412) als nach Kanada – die zwei Möglichkeiten, die ihr offen stehen. Lena *würde lieber wolln nach kanada*.

Die *würde-wollen*-Konstruktion wird im MDK Gesamt meistes dann verwendet, wenn der Sprecher einer Absicht oder einer Frage besonderen Ausdruck verleihen möchte oder der Aussage eine große Wichtigkeit und Dringlichkeit zuschreibt. Durch die vorsichtige *würde*-Form hält er gleichzeitig einen gewissen höflichen Abstand zum Adressaten ein und vermeidet ein zu tiefes Eingreifen in dessen Angelegenheiten. Michael und Lena geht es darum, dass Cassandra die Frage nach ihrer Zukunft nicht damit beantwortet, was am vernünftigsten wäre, sondern ihren persönlichen Herzenswunsch preisgibt. Das bedeutet ein starkes Eindringen in Cassandras privates Leben. Um auf der einen Seite der Frage die gewisse Tiefe zu verleihen (*was würdest DU persönlich wolln; was würdest du wolln egal ob du kannst*), aber auf der anderen Seite Höflichkeit zu wahren, wählen Lena und Michael die *würde-wollen*-

¹¹⁹ Zum *halle*-Ausruf vgl. Kap. 8.1.7.3.

Konstruktion. Bei den Antworten unterstreichen die Sprecher die Wichtigkeit ihres Wunsches (*ich würd lieber wolln nach asuncion; ich würde lieber wollen nach kanada*) mit der Kombination vom höflichen *würde* und dem ihren Willen ausdrückenden Modalverb *wollen*.¹²⁰

Es folgt ein weiteres Beispiel dazu. Karla hat sich daran gestört, dass sie nach ihrem Schulabschluss von so vielen Leuten über ihre Zukunftspläne befragt wurde.

(BS, S1, T20)

0381 K ich ich bin seitDEM bin ich sehr vOrsichtig.

0382 ich frage die (<<span.> perSONas) frage ich EIgentlich niemand.

0383 U [(.....)]

0384 K [obzwar (.) das !SEHR! (.) ich das !SEHR! gerne **WISsen würde wolln**.

Da Karla die Neugierde der Mitmenschen gestört hat, nahm sie sich vor, Schulabgänger nicht nach ihren Zukunftsplänen zu fragen, obwohl sie *das sehr gerne wissen würde wolln*. Zum Ausdruck ihrer großen Neugierde auf der einen Seite und der höflichen Wahrung der Privatsphäre ihrer Mitmenschen auf der anderen Seite verwendet sie die *würde-wollen*-Konstruktion.

Ablehnungen von Bitten und Wünschen anderer können mit einer *würde-wollen*-Konstruktion abgeschwächt werden:

(JK, S1, T11)

0143 Mich ich WEIß nicht ob ich das **würde wolln**;

Fragen können höflich und vorsichtig ausgedrückt werden:

(JK, S1, T10)

0109 Mich wie **würdet** ihr am LIEBsten **FA:Hren wollen**;

Und eigene Wünsche können gemildert werden, damit sie das Face des anderen nicht angreifen:

(JK, S1, T13)

0147 Mich ich GLAUB ich **würde** lieber **wolln** (.) alle auf EIN platz;

oder

(AK, MK, T22)

0408 K [...] ich **würde** gErne nächstes jAhr (.) auf JEdenfall das_ä:h-

0409 ((Name))museum SO weit haben **wolln**,=

0410 =wie wir jetzt das_äh ((Name))museum haben (.) ja.

¹²⁰ Kotin (2003) beschreibt in seiner Arbeit die Grammatikalisierung bzw. Paradigmatisierung der Konstruktion mit *wollen* und Infinitiv zu *würde*+Infinitiv in der frühneuhochdeutschen Periode.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Mennoniten gerne den *würde*-Konjunktiv verwenden, um damit irrealer Wünsche und Vorstellungen auszudrücken oder Bitten und Aufforderungen höflich und vorsichtig mitzuteilen. Der Konjunktiv mit *würde* wird im gesprochenen Plautdietsch genauso verwendet wie im Mennonitendeutschen. Zu einem besonderen Ausdruck von Höflichkeit und Indirektheit hat sich die *würde-wollen*-Konstruktion entwickelt. Bei der Untersuchung des sprachlich-kommunikativen Verhaltens (Kap. 8) wurde festgestellt, dass den Mennoniten Konsens und Zusammenhalt der Gruppe, die sich u.a. durch Höflichkeit und Indirektheit ausdrücken lassen, sehr wichtig sind. Das zeigt sich v.a. dann, wenn die Notwendigkeit besteht, Bitten, Aufforderungen oder Feststellungen zu verbalisieren und dabei eine Facebeeinträchtigung des Adressaten zu vermeiden. Meiner Meinung nach haben sich die Mennoniten darum die höfliche und vorsichtige *würde-wollen*-Konstruktion angeeignet, um direkte Sprechakthandlungen sowie eigene Wünsche und Meinungen unaufdringlich und zurückhaltend formulieren zu können.

Die Tabelle fasst die Ergebnisse noch einmal in Prozentzahlen zusammen:

würde-Form	würde-Form insg.	Irrealität/Potenzialität (Wünsche, Vorstellungen, Träume)	Höflichkeit	indirekte Rede
Jugendliche 21.671 Wörter=100%	52 100% 0,24%	36 69%	12 23%	4 8%
Junge Erwachsene 14.340 Wörter=100%	26 100% 0,18%	13 50%	6 23%	7 27%
Alte 8940 Wörter=100%	10 100% 0,11%	1 10%	8 80%	1 10%
Akademiker 7558 Wörter=100%	25 100% 0,33%	9 36%	16 64%	--
Arbeiter und Sekretärinnen 8260 Wörter=100%	22 100% 0,27%	17 77%	4 18%	1 5%
Familie 10.668 Wörter=100%	16 100% 0,15%	13 81%	2 12,5%	1 6,5%
Gesamt 71.437 Wörter=100%	151 100%	89 59%	48 32%	14 9%

Der Konjunktivgebrauch mit *würde*-Form ist in allen Gruppen beliebt und wird in drei Funktionen gebraucht. Mit Blick auf den gesamten Korpus stellt man fest, dass diese Form in der indirekten Rede am wenigsten Verwendung findet und am häufigsten beim Ausdruck von Irrealität, Potenzialität oder Höflichkeit auftritt. Das gilt jedoch nicht pauschal für jede einzelne Gruppe. Während bei den Alten und Akademikern die *würde*-Form am meisten für die indirekte Formulierung von Bitten, Aufforderungen und Wünschen angewendet wird, nehmen die Jugendlichen, Arbeiter und Familien die *würde*-Form hauptsächlich, um im Modus der Irrealität oder Potenzialität v.a. irrealer Wünsche und Vorstellungen auszudrücken. Die *würde*-Form nimmt also die Funktion eines Konjunktivs ein, was sicher daher kommt, dass im Plautdietschen der Konjunktiv nur in *würde*-Form existiert.

7.8 Präferieren des Präteritums statt des Perfekts

Betrachtet man im MDK Gesamt die Vergangenheitstempora bei Erzählpassagen einzelner Sprecher, fällt auf, dass die Mennoniten am häufigsten das Präteritum wählen.¹²¹ Als Beispiel: In einem 61 Zeilen langen Gesprächsausschnitt aus dem MDK der Jugendlichen – dieser wird aus Platzgründen hier nicht aufgeführt – unterhalten sich die Jugendlichen über ein Jobangebot, das einer der jungen Leute bekommen hat. Daraufhin erzählen einzelne Jugendliche von eigenen kleinen Erfahrungen, die sie mit Ferienjobs gemacht haben. Insgesamt werden in der Passage 29 Verben in den Vergangenheitstempora gebraucht: 24 Mal das Präteritum, drei Mal das Perfekt und zwei Mal das Plusquamperfekt. Solche Beispiele lassen sich in allen Gruppen finden. In den einzelnen Gruppenkorpora kommen viele kleine Erzählungen vor, in denen die Sprecher von Ereignissen in der Vergangenheit berichten. In diesen Erzählungen wählen die Sprecher überwiegend das Präteritum als Erzähltempus.

Die primäre Funktion des Präteritums besteht laut Duden-Grammatik (2006) darin, dass es als ein Tempus mit Vergangenheitsbezug „das Geschehen einer bestimmten Zeit in der Vergangenheit“ (ebd., S. 504) zuordne. Engel (2009, S. 216) schreibt über das Präteritum: Der Sachverhalt ist immer „in der Vergangenheit, [er ist] wirklich sowie für die Gesprächsbeteiligten nicht weiter von Belang.“ Das Perfekt hingegen kann als ein Vorzeitigkeitstempus „im Verhältnis zum jeweils entsprechenden einfach(er)en Tempus [...] bestimmt werden“ (Duden-Grammatik 2006, S. 505). Der Unterschied zwischen Perfekt und Präteritum liegt darin, dass das Perfekt auch Gegenwartsbezug, Zukunftsbezug und Allgemeingültigkeit ausdrücken kann, was sich alles mit Präteritum nicht realisieren lässt (vgl. Hennig 2000, S. 27). Das Perfekt kann das Präteritum immer ersetzen – nicht jedoch umgekehrt –, „wenn ein inhaltlicher

¹²¹ Zu den Vergangenheitstempora in der gesprochenen Sprache: Hennig (2000), Jäger (2007).

Bezug zur Gegenwart mitgedacht ist [...] oder wenn Abgeschlossenheit fokussiert ist“ (Schwitalla 2006a, S. 136).

Laut Duden-Grammatik (2006) wird in der gesprochenen Sprache „das Präteritum als Vergangenheitstempus weitgehend durch das Präsensperfekt ersetzt“ (ebd., S. 520) – eine Entwicklung, die ich im Mennonitendeutsch der Fernheimer nicht feststellen kann. Eine Verdrängung des Präteritums, wie es in vielen mittel- und oberdeutschen Dialekten üblich ist (Präteritumsschwund; Trost 1980, Dentler 1997), ist hier nicht auszumachen. Wenn Schwitalla (2006a, S. 136-138) feststellt, dass die von ihm untersuchten dialektalen Sprecher überwiegend Perfekt als unmarkiertes Erzähltempus verwenden (bei spannenden Momenten und Pointen szenisches Präsens; ebd., S. 137), und auch Hennig (2000, S. 62 f.) bei der Analyse von Fernseh-Fußballreportagen und Talkshows sagt, dass das Perfekt dem Präteritum vorgezogen wird, so sehe ich im Mennonitendeutschen dagegen eher die Tendenz, mehr Präteritum als Perfekt in Erzählungen zu verwenden. Jäger (2007) stellt sich der Frage, ob die Verwendung von Perfekt und Präteritum in der gesprochenen Sprache regionenspezifisch sei:

„Die gängige DaF-Regel zum Perfekt-Präteritum-Gebrauch besagt, dass von der Grundregel abweichend zum einen im südlichen deutschen Sprachraum beim mündlichen Erzählen oft Perfekt statt Präteritum verwendet werde [...]. Zum anderen werde im norddeutschen Sprachraum beim mündlichen Erzählen oft Präteritum statt Perfekt verwendet [...]“ (ebd., S. 33).

Er kommt zu dem Schluss, dass bis jetzt keine schlüssige Beschreibung des Präteritum-Perfekt-Gebrauchs im deutschen Sprachraum vorliege, sondern nur Einzelergebnisse, die widersprüchlich seien (ebd.). „In der germanistischen Linguistik bestehen in den hier interessierenden Bereichen erhebliche Forschungsdefizite“ (ebd.). Obwohl Jäger eine „gewisse Tendenz“ zum regionalgruppenspezifischen Perfekt-Präteritum-Gebrauch gemäß der DaF-Regel feststellen kann, weicht seine Untersuchung generell davon ab (ebd., S. 65). Während Jäger die Gründe des unterschiedlichen Vergangenheitstempora-Gebrauchs im Sprachraum sucht, sieht Hennig (2000, S. 68) die Neigung, ob Präteritum oder Perfekt gebraucht wird, im persönlichen Stil, dem Alter oder dem sozialen Hintergrund des Sprechers. Allgemeine Kriterien für Bedeutungsunterschiede zu finden, ist somit schwer (vgl. Schwitalla 2006a, S. 136).

Für das Niederdeutsche stellt Stellmacher (2000, S. 176) „hinsichtlich des Einsatzes von Vergangenheitsformen“ fest, dass „das synthetische Prät[eritum], das Imperfekt, im N[ieder]d[eutschen] – anders als im Oberdeutschen – als Erzählstil durchaus üblich ist“ (ebd.). D.h. in den niederdeutschen Dialekten sei, im Gegensatz zu anderen v.a. oberdeutschen Dialekten, das Präteritum als Erzähltempus gebräuchlich. Er fügt aber gleich danach an, dass auch im Perfekt erzählt werden könne (ebd.). Er legt sich also, was die vorgezogene Tempusform im Niederdeutschen betrifft, nicht fest. In niederdeutschen und plautdietschen Grammatiken (Lindow et al. 1998, Siemens 2012) kann ich keine semantische Analyse bezüglich der Vergangenheitstempora finden.

Sehr beliebt und verbreitet sei, laut Stellmacher (2000, S. 176 f.), die Einleitung direkter Rede mit einem *verbum dicendi* im Präteritum und die anschließende direkte Rede im Perfekt. Bei der Analyse des PDK fällt auf, dass das *verbum dicendi* *saji* (,sagen‘) zur Einleitung von direkter und indirekter Rede mehr im Präteritum als im Perfekt gebildet wird: Bei insgesamt 12 Vorkommnissen steht *saji* in diesem Zusammenhang acht Mal im Präteritum und vier Mal im Perfekt.

Wie sieht es bei Erzählungen aus? Im folgenden Beispiel erzählt die Jugendliche J5 von der Nachtrallye auf dem Jugendausflug und wie sich ihre Gruppe verirrt:

(PDK, JA, T1)

- 0001 **J5** wie **foahri** dot ieschte to re goas.
Wir fuhren das erste nach der Straße.
 ((Auslassung Z. 2 bis 6))
- 0007 enn dann doa bi dem wanderweg (-) (ig)wie **verirrt(e)**
 wie ons da,
Und dann da bei dem Wanderweg, irgendwie verirrtten wir uns da.
- 0008 wie **ginge** dort bi janem australiano,
Wir gingen da bis zu jenem Wasserloch.
- 0009 (...)
- 0010 johannes **hod jisajcht** wieda gone. (-)
Johannes hat[te] gesagt weitergehen.
- 0011 danny **fung** dem waj,
Danny fand den Weg.
- 0012 oba johannes **hod jisajcht** noj wieda.
aber Johannes hat[te] gesagt noch weiter[gehen].
- 0013 dann **ging** wi olles tridj.
Dann gingen wir alles zurück.
 ((Auslassung 14 bis 17))
- 0018 **J3** wie **rante** uck poa mal inne rund.
Wir rannten auch ein paar Mal eine Runde.
- 0019 (...)
- 0020 **J6** wie **funge** olle alf.
Wir fanden alle elf.
- 0021 **J3** wie **funge** acht.
Wir fanden acht.
- 0022 **J6** wie **funge** olle.
Wir fanden alle.
- 0023 **J5** tobias en den ere group dei **funge** nijch olle.
Tobias und den ihre Gruppe, die fanden nicht alle.
- 0024 dei **wusste** (...)
die wussten (...)
- 0025 **J4** oba sejcha **wusste** wie dot.
Aber sicher wussten wir das.
- 0026 **J5** na worum **froagt(e)** ji dann?
Na warum fragt[et] ihr dann?
- 0027 **J4** na domit ji dot **gleivte**.
Na, damit ihr das glaubtet.

J5 (Z. 1-13) verwendet als Erzähltempus überwiegend das Präteritum: Alles, was die Gruppe (*wir*) unternahm (*fuhren, gingen*) und erlebte (*verirrten, fanden*), wird im Präteritum mitgeteilt. Handlungen, die währenddessen stattfanden (*hat[te] gesagt*) und die Handlung beeinflussen, werden im Perfekt wiedergegeben. Somit stellt J5 einen lebendigen Wechsel zwischen Hintergrunderzählung und Handlung her. Der anschließende Austausch mehrerer Beteiligter über die Anzahl der Zettel, die bei der Rallye gefunden wurden (Z. 20-27), findet ebenso im Präteritum statt (*funge, wusste, froagt[e], gleivte*). Dieses Beispiel zeigt also den Vorzug des Präteritums als Vergangenheitstempus in plautdietschen Erzählungen, wie ich es in weiteren Passagen im PDK auch vorfinde.

Zusammengefasst wird im Allgemeinen im gesprochenen Deutsch und in (ober)deutschen Dialekten v.a. in narrativen Darstellungen mehr Perfekt als Präteritum verwendet. Im plautdietschen Dialekt – und auch im Mennonitendeutschen – wird allerdings häufig das Präteritum dem Perfekt vorgezogen. Es folgen dazu einige Beispiele, die aus Platzgründen kurz gehalten sind.

Karla erzählt von ihrem Aufenthalt in Asunción:

(BS, S1, T10)

0157 K (...) ich **ging** ich einmal zum U:na¹²² gebäude,
((Auslassung 158 bis 162))

0163 K **wollte** da eigentlich (.) gUcken wie das da so IST
mit der (--) <<spanisch> contabiliDAD¹²³>
ausbildung.

0164 und dann (-) **fuhr** ich mit TIimo mit weil der
wollte sich (.) für inforMATik da anmelden,

0165 K und dann **sAgte** ich mir so NÄ,

0166 U (hahaha) –

0167 K die kommt NICHT in frage.

Karla wählt in der kurzen Erzählung über den Besuch einer paraguayischen Universität durchgehend das Präteritum (*ging*, Z. 157; *fuhr*, Z. 164; *sagte*, Z. 165; *wollte* [...], Z. 163, 164) innerhalb der Vergangenheitstempora.

Sigi erzählt von ihrer Krankheit:

(HK, S2, T5a)

0093 S na das **BLUtete** dadrin auf einmal.

0094 A ~mhm,

0095 S und dann **hab** ich mir SO (.) SOrgen **gemacht**,

0096 und dann (.) und dann **BE:tete** ich,

0097 und dann (.) **las** ich (1.0) in meinen LO:sungen (1.0)
((Auslassung Z. 98 bis 100))

¹²² UNA ist die Abkürzung für Universidad Nacional de Asunción – eine staatliche Universität in Paraguay.

¹²³ *Contabilidad* ist spanisch und heißt übersetzt ‚Buchführung‘.

0101 (hehehe) dann **sagte** ich DA:nke,
0102 und **mÄchte** mir keine SORgen mehr.

Bis auf den Ausspruch in Z. 95 gebraucht Sigi in ihrer narrativen Darstellung das Präteritum als Erzähltempus (*blutete*, Z. 93; *betete*, Z. 96; *las*, Z. 97; *machte*, Z. 102). In Z. 101 verwendet sie das verbum dicendi im Präteritum.

Das Präteritum wird also dem Perfekt in Erzählungen vorgezogen. Weiterhin lässt sich beobachten, dass die Mennoniten bei der Wiedergabe von Zitaten und Meinungen die verba dicendi im Präteritum bilden, wie es Stellmacher (2000, S. 176) für das Niederdeutsche bemerkt hat und ich für das Plautdietsche (s.o.) festgestellt habe:

(JK, S2, T12)

0163 **Cat** <<nachahmend> dann wird das <<cresc> DIE (.) DREI (.)
JAH:re <<len> †!WIE! geSCHMIERT> LAUfen.=
0164 =ich werd mich zu†RÜCKsetzen und weniger ARbeiten.>
0165 <<f> !SO! **sAgtest** du> zu mir;

Von Z. 163 bis 164 zitiert Catherina, was der anwesende Jugendleiter Michael einmal gesagt hatte, und bildet das verbum dicendi im Präteritum (*so sagtest du zu mir*; Z. 165).

Ziehen wir das Verb *sagen* als Beispiel heran, wird im Kontext einer Redeeinleitung in einer Erzählung im MDK Gesamt 58 Mal das Präteritum (z.B. *das sagte er so, dann sagte ich*) und 28 Mal analytische Vergangenheitsformen (*jemand hat[te] gesagt*) verwendet. Die Mennoniten bilden also die verba dicendi zur Einleitung einer direkten oder indirekten Rede zu 67% im Präteritum.

Im nächsten Beispiel geht es darum, dass der Jugendleiter Michael Tonis Schwester (*die*) gefragt hat, ob sie im Komitee mitarbeiten möchte. Toni fragt nach, was seine Schwester geantwortet hat:

(JK, S6, T2)

0146 **To** was **SAgte** die? (--)
0147 **Mich** <<p> na die **erzÄhlte** da:s was du AUCH **gesagt hast.**>
0148 na: ^ja: (.) das A:Ndre alles. (-)
0149 **To** ich WEIß ja was ich **erzÄhlt hab.**
0150 **Mich** [(hihihi)
0151 **Len** [(hahahahaha)
0152 (2.3)
0153 **To** nee (.) ich **hab** WIRKlich nich viel **gesagt.** (1.5)
0154 **Mich** nee du **sAgtest** nur wie ich FRAGEN würde.
0155 **To** ja (1.0) vielleicht (-) n BISSchen (--) aber NICH
viel; (1.5)
0156 wir **sprachen** nur von dir wie du WARST und so; (---)

Da in dem Gesprächsausschnitt v.a. darüber geredet wird, was jemand wie erzählte, kommen die verba dicendi *sagen*, *erzählen* und *sprechen* vor, die insgesamt vier Mal im Präteritum (Z. 146, 147, 154, 156) und drei Mal im Perfekt (Z. 147, 149, 153) gebildet werden.

Innerhalb dieser Passage geht es um drei thematische Schwerpunkte, nämlich einmal, was Tonis Schwester Michael erzählte (Z. 146-147), dann, was Toni Michael über seine Schwester berichtete (Z. 147-153), und drittens, was Toni seiner Schwester über Michael gesagt hat (Z. 154-156). Der erste Teil wird von den Sprechern im Präteritum gebildet (*sagte*, *erzählte*). Michael geht unmittelbar in den zweiten Teil über (*die erzählt was du auch gesagt hast*), in der die Sprecher das Perfekt verwenden (*gesagt hast*, *erzählt hab*, *gesagt hab*). Der dritte Teil wird dann wiederum im Präteritum gebildet (*sagtest*, *sprachen*). Somit wird in diesem Ausschnitt das Präteritum präferiert, aber zum besseren Verständnis der verschiedenen Zeitebenen zusätzlich das Perfekt verwendet.

Die Bevorzugung des Präteritums als Vergangenheitstempus bei den verba dicendi fällt in allen Gruppen auf. Die Tabelle zeigt noch einmal eine Übersicht über den Gebrauch von verba dicendi in den einzelnen Gruppen:

verbum dicendi zur Einleitung von indirekter und direkter Rede	verbum dicendi <i>sagen</i> insg.	Präteritum	Perfekt	Plusquamperfekt
MDK Jugendliche	12 100%	8 66,6%	4 33,3%	--
MDK Junge Erwachsene	17 100%	10 59%	7 41%	--
MDK Alte	18 100%	12 66%	5 28%	1 6%
MDK Akademiker	13 100%	7 54%	5 38%	1 8%
MDK Arbeiter und Sekretärinnen	9 100%	5 56%	3 33%	1 11%
MDK Familie	17 100%	16 94%	1 6%	--
MDK Gesamt	86 100%	58 67%	25 29%	3 4%

Insbesondere in der Familie ist der Präteritumgebrauch hoch, bei den Akademikern und Arbeitern im Vergleich relativ niedrig. In den restlichen Gruppen herrscht eher ein Verhältnis von 3:2 (Präteritum zu Perfekt und Plusquamperfekt). Ebenso präferieren die mennonitischen Sprecher in gesprochenen narrativen Darstellungen das Präteritum.

Die Besonderheit, im Mennonitendeutsch das Präteritum dem Perfekt vorzuziehen – eine Entwicklung der gesprochenen Sprache, die gegensätzlich zu vielen Regionen in Deutschland steht –, könnte seinen Ursprung darin haben, dass die Mennoniten überwiegend über die deutsche Literatur (Bücher, Zeitschriften, Schulmaterial, die Bibel) mit der deutschen Standardsprache in Kontakt treten und in der Literatur das Präteritum vorherrschendes Vergan-

genheitstempus ist („Übernahme von literarischen Normen“, Schwitalla 2006a, S. 137). Ob die Tendenz zum Präteritumgebrauch im Mennonitendeutsch aus dem Plautdietschen interferiert ist oder/und der Einfluss der Literatursprache ist, kann ich nicht sicher ausmachen. Auf jeden Fall ist diese Entwicklung gegensätzlich zu der gesprochenen Alltagssprache in (Süd)deutschland, wo das Präteritum als Vergangenheitstempus weitgehend durch das Perfekt ersetzt wird.

7.9 Uhrzeitangabe *uhr* + Kardinalzahl

In der deutschen Standardsprache werden Uhrzeiten mit der flexionslosen Kardinalzahl mit oder ohne *Uhr* angegeben: *drei Uhr* (Duden Grammatik 2006, S. 391 f.). Bei Nachstellung erhält die Kardinalzahl die Bedeutung von Ordinalzahlen (ebd.).

McCafferys plautdietsche Abhandlung (2008) und Klassen (1993) zeigen, dass die Uhrzeit Plautdietschen mit *Klock* und nachfolgender Kardinalzahl angegeben wird, also andersherum als im Standarddeutschen (fett markiert):

- „Waut es de Tiet? Et es **Klock dree**.“ (McCaffery 2008, S. 75; *Wie ist die Zeit? Es ist Uhr drei*).
- „**Klock fief** zemorjens tjlinjat de Watja.“ (Klassen 1993, S. 41; *Uhr fünf morgens klingelt der Wecker*).

Im MDK Gesamt fällt auf, dass manche Sprecher die Uhrzeitangabe aus dem Plautdietschen interferieren, d.h. sie stellen die Zahl der *Uhr* wie im Plautdietschen nach:

(JK, S2, T9)

0093 **Mich** in DEM fall taten wir mEiStens dann lieber **uhr NEUN**;
 0094 aber <<spanisch> no sé;>
 0095 was wollen wir dann LIEber.

Die Uhrzeitangabe in Z. 93 (*uhr NEUN*) entspricht nicht der deutschen Standardsprache, sondern ist eine direkte Übersetzung aus dem Plautdietschen.

Auch folgende Sprecherin interferiert die Zeitangabe *uhr zwei* aus dem Dialekt ins Mennonitendeutsch:

(HK, S1, T3)

0027 **E** ich fuhr **UHR zwei** zu meinem kamp,
 0028 das war SO $\bar{\downarrow}$!HEI::ß!
 0029 **J** ja das war so \downarrow DRÜCKend.

Bei insgesamt elf Uhrzeitangaben im MDK Gesamt, die die Angabe *Uhr* beinhalten, werden sieben Fälle wie in der deutschen Standardsprache und vier Fälle wie im Plautdietschen gebildet. Die Sprecher verwenden also zur Angabe der Uhrzeit im Mennonitendeutsch sowohl

die standarddeutsche (*drei uhr*) als auch die plautdietsche (*uhr zwei*) Entsprechung. Es kann keine Regel aufgestellt werden, wann interferiert wird – evtl. ist es sprecherabhängig.

7.10 Dativphrasen

Es fällt auf, dass die Mennoniten bestimmte Satzkonstruktionen gerne mit einem Personalpronomen im Dativ bilden, wie das nächste Beispiel zeigt. Silke leitet ihre Erzählung mit folgender Wertung ein:

„*Mir war alles egal*“ (BS, S1, T3)

0026 S und dAs war mir AUCh so interessant;

0027 das passt auch SEHR (.) eigentlich genau zu (.) MEIner lebenssituation,

0028 und uta bestimmt AUCh,

0029 weil wir wussten ja anfang jahr eigentlich nicht so genau was wir TUN sollten,

0030 ICH jedenfalls nicht,

0031 (1.1)

Silke betont mit dieser Phrase¹²⁴ in Z. 26, dass ihr, und das gelte auch nur für sie persönlich, die darauf folgende Geschichte interessant erscheint. Sie verwendet in ihrer Satzkonstruktion dazu einen Dativ (*mir*). Ich würde diesen Dativ zunächst als freien Dativ interpretieren, da er „ein sehr lockeres Verhältnis zum jeweiligen Verb“ (Duden-Grammatik 2006, S. 827) hat und auch nicht direkt von der Valenz des Verbs abhängig ist.¹²⁵ Der Dativ bezieht sich direkt auf die Einstellung der Sprecherin und kann mit der Paraphrase ‚Was mich betrifft‘ (*was mich betrifft, war das auch so interessant*) umschrieben werden. Weil der Dativ so die Rolle des Limitativen einnimmt und damit eine Limitativangabe ist, bezeichne ich ihn als ‚Limitativdativ‘.

Schmid (1988, S. 53 ff.) diskutiert einen freien Dativ, den er „Dativ des personalen Urteilsträger“ nennt. Er kommt dem Dativ nahe, den die Mennoniten verwenden. Die Kriterien, dass er „archaisch“ wirke, „gewisse Ähnlichkeiten“ mit dem *dativus commodi* habe (s.u.) und im mündlichen Gebrauch mit einer *für*-Phrase umschrieben werden könne (ebd., S. 53 f.), trifft auch auf den Limitativdativ der Mennoniten zu. Mit der *für*-Phrase drücke ein Sprecher

„seine eigene, persönliche Meinung aus“ und zeigt „daß er an die Richtigkeit der von ihm getroffenen Feststellung, das Bestehen eines von ihm beobachteten Sachverhalts, das Eintreffen eines erwarteten Geschehens glaubt, dabei jedoch die eingeschränkte Gültigkeit seiner Aussage betont. Die Möglichkeit, daß der Kommunikationspartner anderer Meinung bezüglich des Inhalts der Aussage ist, findet durch Verwendung der *für*-Phrase Berücksichtigung“ (ebd., S. 55).

¹²⁴ Phrase ist in dem Kontext als eine Redeweise oder eine Floskel zu verstehen.

¹²⁵ Diskussionen über den (freien) Dativ als Angabe, Ergänzung oder Attribut: Schmid (1988), Erben (1980, u.a. S. 212 f.), Engel (2009, S. 99 f.).

Anstelle des *für*-Gefüges verwenden die Mennoniten den Dativ: den Limitativdativ oder, wie Schmid ihn nennt, den „Dativ des personalen Urteilsträgers“.

Wenn der von den Mennoniten verwendete Dativ nicht v.a. zur Facewahrung und Betonung der eigenen Meinung eingesetzt werden würde, wäre die Bezeichnung als *dativus commodi* sicherlich auch möglich. Der *dativus commodi* (nach Engel 2009, S. 99 „*dativus sympathicus*“) bezeichnet die Person, zu deren Vorteil etwas geschieht. „Sie bezeichnen dann das begünstigte Lebewesen“ (ebd.). Er ist erststellenfähig, betonbar, weglassbar und kann durch eine Konstruktion mit *für* ersetzt werden. „Bei einem Satz mit *Dativus commodi* wird der Inhalt des Satzes als für den Referenten des Dativs positiv oder wünschenswert betrachtet“ (Engelen 1975, S. 118).

Appel (2007, S. 70 f., 89) schreibt in seiner Untersuchung zur Syntax niederdeutscher Dialekte, dass in den niederdeutschen Dialekten häufig Reflexivpronomen in Ausdrücken verwendet werden, die im Standarddeutschen „überflüssig“ (ebd., S. 89) erscheinen. Er nennt u.a. als Beispiel *he was sik sau dull* („er war sich so zornig“) oder *ick drunk mi n seidel beer* („ich trank mir ein Glas Bier“) (ebd., S. 70). Diese Verwendung eines Dativs, die keine Entsprechung in der deutschen Standardsprache hat, ist allerdings nur beschränkt mit den Phrasen der Mennoniten vergleichbar, wie die folgende Analyse zeigt.

Typisch nicht nur für das Niederdeutsche, sondern für deutsche Dialekte und die gesprochene Sprache allgemein, ist der *dativus ethicus* „als eine Erscheinung der dialogisch gesprochenen Sprache“ (ebd.). Die von den Mennoniten verwendeten Dativformen als einen *dativus ethicus* zu beschreiben wäre diskutabel, da sie Abtönungspartikeln nahekommen (Duden-Grammtik 2006, S. 828), nicht von der Verbvalenz abhängig sind (Schmid 1988, S. 35) und eine Person bezeichnen, „die an dem Sachverhalt des Satzes interessiert ist und an ihm emotional teilnimmt“ (Admoni 1982, S. 122). Der ethische Dativ ist jedoch weder erststellenfähig noch gegen ein Gefüge mit *für* austauschbar, immer ohne weiteres weglassbar und nicht betont (Engelen 1975, S. 117). Engelen (ebd.) schreibt, dass oft nur aufgrund der Intonation entschieden werden könne, ob ein *dativus ethicus* vorliege oder nicht. „Der *Ethicus* ist immer unbetont.“ Meine Analyse wird zeigen, dass ein neu definierter Dativ – genannt Limitativdativ – der Verwendung der Dativformen der Mennoniten näher kommt als ein ethischer Dativ, da man den von den Mennoniten häufig gebrauchten Dativ zwar weglassen kann, er jedoch erststellenfähig und betonbar (!) ist. Er kommt im MDK Gesamt ausschließlich in der ersten Person Singular vor.

a) *ist-mir-interessant*-Phrase

Eine *ist-mir-interessant*-Phrase (Z. 26) finde ich acht Mal im MDK Gesamt. Sie wird stets dazu verwendet, eine Erzählung einzuleiten und sie für den Sprecher als interessant und damit erzählenswert zu werten oder um einen Themenwechsel durchzuführen. Sacks (1971) zeigt, dass eine Erzählung im Rahmen eines Gesprächs zuerst abgesichert und angekündigt werden muss, bevor sie begonnen wird. Der Sprecher bietet die Erzählung an und deutet sie als erzählenswert an. Solche Aktivitätsankündigen können wie bei den Mennoniten metakommunikativ angekündigt werden (Rehbein 1981). Zusätzlich vermittelt der Sprecher mit der Phrase, dass er die Rolle des primären Sprechers einnehmen möchte. Meistens wird dabei die Phrase formuliert und nach einer kurzen Pause das Thema benannt. Der Dativ hat die Funktion darauf hinzuweisen, dass es sich um die ganz persönliche Meinung des Sprechers handelt. Der Sprecher möchte sichergehen, dass er mit seiner Einstellung anderen Personen nicht zu nahe tritt (Facewahrung), und betont deshalb mit dem Dativ, dass es sich um seine eigene Meinung handelt.

(BS, S3, T13)

0297 K DAS war mir interessant(-) in CHile;
0298 also (.) mein 'GASTvater oder meine GASTeltern,
0299 das waren keine CHRISTen, (...)

Karla beginnt ihre Erzählung mit der einleitenden *war-mir-interessant*-Phrase und zeigt mit dem Stichwort *in Chile*, dass sie über den vergangenen Schulausflug nach Chile reden möchte. Nach Sacks (1971) handelt es sich bei Z. 297 um die Präsentation einer Neuigkeit („story preface“). Anschließend folgt die Rekonstruktion der vergangenen Interaktion, um die kausalen Zusammenhänge zu erklären („telling“; ab Z. 298). Mit dem Limitativdativ zeigt Karla, dass sie persönlich die Geschichte für erzählenswert hält.

Das gleiche Schema findet sich im nächsten Beispiel:

(BS, S1, T17)

0306 K DAS war mir neulich intressAnt,
0307 meine freundin im cempta erZÄHLte mir, (1.5)

Wiederum präsentiert Karla die Neuigkeit mit der *war-mir-interessant*-Phrase und dem Hinweis auf ihre Freundin auf der Bibelschule Cempta, die ihr etwas erzählt hat (*story preface*). Danach folgt das *telling* (nicht im Transkript).

Eine Geschichte kann aber auch mit *interessant* ohne Personalpronomen im Dativ eingeleitet (*das ist/finde ich interessant*) werden. Sie folgt der gleichen Absicht, nämlich um eine Erzählung einzuleiten.

(BS, S3, T12)

0295 J ich finde es SO interessant. (--)

0296 die äh (---) mennoNiten, (...)

Jana ergreift mit der Phrase das Rederecht und leitet die Erzählung mit der Präsentation einer Neuigkeit ein.

Die Mennoniten verwenden also eine *interessant*-Phrase zur Präsentation einer Neuigkeit. Da ihnen eine Facewahrung (ihr eigenes und das der anderen) sehr wichtig ist und sie sich nicht in die Sphäre der anderen einmischen möchten (vgl. in Kap. 8 die Unterkapitel über Facewahrung), betonen sie häufig, dass ihnen persönlich (*MIR*) eine Geschichte interessant erschien mit einem Personalpronomen im Dativ. Sie wollen damit vermeiden, ihre Ansicht den anderen Gesprächsbeteiligten aufzudrängen. Gleichzeitig rechtfertigen sie damit, dass die Geschichte erzählenswert ist. Häufig folgt nach der *ist/war-mir-interessant*-Phrase die Nennung des Themas mit einem Personalpronomen in der ersten Person: *meine Lebenssituation* (BS, S1, T3), *mein Gastvater oder meine Gasteltern* (BS, S3, T13), *meine Freundin* (BS, S1, T17), *die Mennoniten* (BS, S3, T12). Warum manche *interessant*-Phrasen mit und manche ohne Dativ gebildet werden, kann ich nicht erklären.

b) *ist-mir-schade*-Phrase

Es gibt noch eine weitere, ähnliche Phrase mit einem Limitativdativ, die die gleiche Absicht wie die *interessant*-Phrase hat (Ankündigung eines neuen Themas bzw. Durchführung eines Themenwechsels und Betonung eigener Meinung). So kommt im MDK Gesamt fünf Mal die Phrase *mir ist das schade* vor und drei Mal dieselbe ohne Personalpronomen im Dativ (*das ist schade*). Auch sie dient zur Einleitung einer Erzählung. Sie wertet die folgende Erzählsequenz als bedauerenswert.

(BS, S2, T9)

0319 K und MIR sieht das (.) **mir ist das so SCHAd**e dass wir (.) dieses mit dem WOHNen.

0320 dass die das (--) die LISte hier in (--) die <<cresc> solln das EINFach noch mal DURCH[würfeln,>

0321 U [ʰja:.,

0322 T [˘mhm,

0323 K <<leicht erregt> das ist so [!SCHA!de.>

0324 U [geʰNAU.

Karla bedauert, dass die Lehrer für die anstehende Reise entschieden haben, die gemeinsam in einer Gastfamilie wohnenden Schüler nach einer alphabetischen Liste einzuteilen. Karla hätte sich lieber selbst ausgesucht, mit wem sie in einer Gastfamilie wohnt. Sie persönlich findet es sehr schade und verwendet dazu den Limitativdativ (vgl. Kap. 8.2.3.3, Beispiel 1).

Die *das-ist-mir-schade*-Phrase im nächsten Beispiel hat die gleiche Funktion: Auch sie leitet Bedauern ein:

(AK, MK, T5)

0096 **W** was mir n ↑`BISSchen schAde ist;

0097 ist dass der NAME SO:: viel kleiner ist. (---)

0098 ähm: beim äh ((Ort)).

0099 **K** mhm,

Willie empfindet ein Hinweisschild als zu klein.

Toni bereut, dass er nicht auf die Technik-Schule (*técnico*) gegangen ist, und leitet sein Bedauern mit *is mir sehr schade* ein:

(JK, S2, T15)

0318 **To** weißt du (.) **mIr is das SEHR scha:de** dass ich nich
TECnico gegangen war.=

0319 =weil das ist nicht in meinen: (.) äh meinen jAhr gang
so RAUSgekomm.

0320 wir wollten ein tEcnicoklasse ma:chen (-) aber
immerhin,

0321 da WAR noch genug (.) aber die wOllten uns nicht
lA:ssen. (1.0)

Die *ist-mir-schade*-Phrase als Ganzes dient zur Einleitung einer Erzählsequenz und weist wertend auf den Inhalt und die Stimmung der Geschichte hin. Der Dativ bezieht sich als ein Limitativdativ auf die persönliche Einstellung des Sprechers (*IHM ist da sehr schade*) und räumt gleichzeitig die Möglichkeit ein, dass die Gesprächsbeteiligten anderer Meinung sein dürfen (Facewahrung).

Im PDK finde ich weder eine *ist-mir-schade*- noch eine *ist-mir-interessant*-Phrase. Ich weiß aber aus der teilnehmenden Beobachtung, dass diese Phrasen mit einem Limitativdativ auch im Plautdietschen üblich sind. Eine Informantin erzählt mir: *Wenn wir in plattdeutsch reden, sagen wir oft „daut is mie schoad“*.

Zusammengefasst dient die *schade*- und *interessant*-Phrase als Einleitung einer Erzählsequenz, um ein neues Thema anzukündigen. Außerdem deutet sie wertend auf Inhalt und Stimmung der Geschichte hin.

c) weitere Dativphrasen

Darüber hinaus kommen im MDK Gesamt noch einige weitere Dativ-Phrasen vor, in denen der Dativ wieder die Rolle des Limitativen einnimmt und die ganz persönliche Meinung und Einstellung betont oder eine Erzählpassage einleitet. Der Dativ steht häufig an erster Stelle und wird stark betont.

Folgende ähnliche Redewendungen mit einem Pronomen im Dativ lassen sich finden:

- *mir geht das leicht,*
- *da war mir die frage,*

- *dies sieht mir nach schwierig [aus],*
- *das war mir so tröstlich,*
- *das war mir so wichtig,*
- *das würde ihm vielleicht gut sein und wenn euch das gut ist.*

7.11 Zustimmung mit Modalverb

Als Beispiel für das Phänomen ‚Zustimmung mit Modalverb‘ ziehe ich zunächst folgenden Gesprächsausschnitt heran, in dem die Eheleute Josef und Sigi von ihrem Sohn erzählen.

„Unser sohn ist lehrer“ (HK, S1, T5)

- 0046 S unser sohn ist (doch/dort) LEHrer.
 0047 TA a:h ja.
 0048 S und dEr äh ha:tte bei einer dEUtschen (-) LEHrerfamilie gewohnt.
 0049 S die sind da jetzt [VIER jA:hre,]
 0050 J [entsandt] entSANDTlehrer.
 0051 S entSANDTlehrer (.) ja. (---)
 0052 und die sind (.) äh VIER jAhre dort=
 0053 =und äh (.) müssen noch ZWEI.
 0054 dann ist ihr termin (AUCH ab).
 0055 J **manch(e/mal) sagt man (.) DÜRfen noch ^zwei.**
 0056 FA JE:nachdEm wie ihn das GEHT (.) ja?
 0057 J ja.
 0058 S ja.
 0059 [ja ihnen geht das (schon)-
 0060 FA [**DÜRfen** (---) wenn es ihnen GUT geht,=
 0061 S IHnen geht das gUt.

Als Josef sagt, dass die Entsandtlehrer noch zwei Jahre in Paraguay arbeiten dürfen (Z. 55), antwortet Frau Arne mit *dürfen* (Z. 60). Sie bestätigt damit Josefs Äußerung und stimmt ihm zu. Sie bildet keinen vollständigen Antwortsatz mit Subjekt, Prädikat und Objekt, sondern verkürzt ihre Antwort auf das infinite Modalverb *dürfen*.

Es wurde schon häufig festgestellt, dass man in der gesprochenen Sprache mit Kurzformen und Verkürzungen auskommen kann, „da sprachlich eingeführte Redegegenstände nicht immerzu wiederholt werden müssen“ (Schwitalla 2006a, S. 101; Duden-Grammatik 2006 S. 1224 ff.). Sprecher lassen dann häufig syntaktische Positionen wegfallen, da sie vorher bereits erwähnt wurden und deshalb noch im Gedächtnis der Gesprächsbeteiligten sind. Solch ein Weglassen von Satzteilen, „die aufgrund des vorhergehenden syntaktischen und semantischen Kontextes ergänzt werden können“ (Schwitalla 2006a, S. 102), nennt man Analepse. „Ein Erklärungsmodell für solche Analepsen [...] ist das Ökonomieprinzip, nach dem man nicht

mehr zu sagen braucht, als für den Hörer zum Verständnis des Mitzuteilenden nötig ist“ (ebd. nach Betten 1976, S. 225). Es wird also nur das verbalisiert, was der Hörer nicht weiß und sich nicht erschließen kann. Der Duden nennt die „nicht satzförmigen Äußerungen“ in der gesprochenen Sprache allgemein Ellipse (Duden Grammatik 2006, S. 1224 ff.). Der Begriff ‚Ellipse‘ wird unterschiedlich definiert (Selting 1997, Busler/Schlobinski 1997). Ellipsen sind ganz allgemein „Ausparung[en] von sprachlichen Elementen, die aufgrund von syntaktischen Regeln oder lexikalischen Eigenschaften [...] notwendig sind“ (Bußmann 1990, S. 207). Der Begriff ‚Ellipse‘ steht für mich daher für ein allgemeines Weglassen von Satzteilen, während der Terminus ‚Analepse‘ die Ausparung von solchen Satzteilen meint, die aus dem vorhergehenden Kontext ergänzt werden können.

Zurück zum Beispiel: Josef formuliert eine Analepse (*manch(e/mal) sagt man dürfen noch zwei*; Z. 55) auf die zuvor geäußerte Feststellung: *die sind äh vier jahre dort und äh müssen noch zwei* (Z. 52-53). Da allen klar ist, worüber gesprochen wird, wird nur noch das Rhema verbalisiert, um den Inhalt zu präzisieren (*dürfen* statt *müssen*). Interessant ist, dass Frau Arne daraufhin als Zustimmung weder einen ‚Kurzsatz‘ (*ja, sie dürfen*) bildet noch mit *ja* antwortet, sondern in Z. 60 lediglich das Modalverb *dürfen* als bestätigende Antwort wiederholt („Konstruktionsübernahme“: Rath 1979, S. 140). Solch eine bestätigende Wiederholung des Modalverbs als Zustimmung und Bekräftigung ist für das Mennonitendeutsch typisch. Nimmt man das Modalverb *wollen* als Beispiel, kommt es als analeptische (=wenn das Modalverb im Satz zuvor schon erwähnt wurde) bzw. elliptische (=wenn das Modalverb nicht im Satz zuvor erwähnt wurde) zustimmende Antwort im MDK Gesamt 19 Mal vor.

Es muss sich bei einer Zustimmung durch ein Modalverb nicht immer um eine analeptische Wiederholung bzw. Konstruktionsübernahme aus dem Satz zuvor handeln (z.B. „Wollen wir rausgehen?“ „Wollen“), sondern kann auch eine Bestätigung mit einem neuen Modalverb sein, wie in folgenden Beispielen deutlich wird:

(HK, S2, T7)

0142 E <<plautdietsch> etj jleew wie goh> mal so langsam rein.

0143 KOMM.

0144 J ja WOLLN mal.

Erika fordert die anderen Mitglieder indirekt dazu auf, ins Haus zu gehen, um dort mit dem Programm zu beginnen. Josef stimmt ihr zu, indem er analeptisch antwortet und Subjekt (*wir*) und Vollverb (*reingehen*) weglässt. Dafür akzentuiert er das Modalverb *wolln* besonders stark. Abgesehen davon, dass Josef schon bekannte Informationsteile weglässt, da sie den Gesprächsteilnehmern bekannt sind, ist wieder ein Modalverb Inhaltsträger der Zustimmung. Ich sehe also die Kurzform, nur ein Modalverb ohne (obligatorische) Ergänzung als Rück-

meldung zu formulieren, als eine Ausdrucksform der Zustimmung und positiven Bewertung. Sie dient dazu, Konsens in der Gruppe zu demonstrieren.

(AK, MK, T4)

0092 G soll ich LESEN?

0093 K JA (.) **WOLLN mal**.

Günther fragt, ob er das Protokoll vorlesen solle. Karly antwortet zustimmend mit *ja*, dem Modalverb *wollen* in erster Person Plural ohne Personalpronomen und der Modalpartikel *mal* zur Abschwächung. Er unterstützt Günthers Vorhaben, das Protokoll vorzulesen und damit mit der Sitzung zu beginnen (*ja wolln mal* [anfangen]). Die Bekräftigungsformel *wolln* (*mal*) ist bestätigenden und unterstützenden Charakters und kann auch in Form einer Rückversicherungsfrage verwendet werden, wie im nächsten Beispiel zu sehen ist:

(AK, S2, T4)

0109 S1 DANN müssen sie die deutsche AUCH überse (.) A:Nders machen.

0110 K ~mhm (.) **wolln?**

0111 S1 korrigieren.

0112 K ~mhm (.) **wolln?**

0113 K **WIE wolln wir;**

0114 S1 im DEUTschen hört sich mir das GUT so an.=

0115 K [ja mir AUCH.

0116 S1 [=aber im SPAnischen,

0117 wenn man sich beSONders auf das zitat von [johannes RAUTZ bezieht,

0118 K [~mhm,

0119 `mhm,

0120 S1 dAnn passt mir die: die überschrift im SPAnisch nicht. Die Kommunikationspartner unterhalten sich über die Übersetzung einer deutschen Überschrift und eines Zitats von Johannes Rautz für ein Buch ins Spanische. Als das Transkript einsetzt, hat S1 gerade einen Vorschlag gemacht, den Karly gut findet. Er bestätigt S1s Idee mit *mhm* und bekräftigt dies mehrmals durch die Wiederholung des Modalverbs *wolln* (Z. 110, 112). Zweimal formuliert Karly die Bestätigung *wolln* elliptisch ohne Subjekt und Objekt. Bei der W-Frage erweitert er die Ellipse um das Subjekt (*wir*, Z. 113).

Ein letztes Beispiel:

(FG, K1, T13)

0345 MA papa und ich wir hatten heute mOrgen schon_n bisschen was von besprochen uns <<plautdietsch> jAnkat¹²⁶>.

0346 uns (jAnkat) zu HAUse bleiben und zu HAUse_n aSAdo¹²⁷ machen zu mittag,

¹²⁶ Ein plautdietsches Wort für *etwas sehr gerne mögen* oder *etwas sehr gerne wollen*.

¹²⁷ *Asado* ist ein spanischer Ausdruck für eine Grillmahlzeit oder etwas Gegrilltes.

- 0347 und-
- 0348 **Fe wir WOLLN.**
- 0349 **MA** und feLIcitas ist dann grad da-
- 0350 und ihr FAHRT ja dann gleich und-
- 0351 wollten wir uns mal mittags aSAdo machen,
- 0352 zu HAUse (.) faMIliengottesdienst machen,
- 0353 **Fe** ja.
- 0354 **T** ICH will dahInfahrn.
- 0355 **S** na DU kannst ja mit wem ANdern mitfahren;
- 0356 **MA wir WOLLN nicht.**

Mutter Agnes schlägt den Kindern vor, anstatt zu einem Gemeindefest zu fahren, zu Hause zu bleiben und gemeinsam zu grillen (*asado*; Z. 345-347). Tochter Felicitas stimmt dieser Idee mit der analeptischen Konstruktion *wir wolln* [zu Hause bleiben und ein asado machen] zu und schließt mit der ersten Person Plural die anderen Geschwister mit ein¹²⁸ (Z. 348). Tom möchte lieber zu dem Fest fahren (Z. 354) und Mutter Agnes formuliert wiederum mithilfe einer Analepse, dass sie und Vater Anton nicht wollen, dass er zu dem Fest fährt: *wir wolln nicht* [dass du dahinfährst]. In Z. 348 dient das Modalverb der Bekräftigung: Felicitas unterstützt den Vorschlag der Mutter. In Z. 356 wird das Modalverb negiert und damit die Bestätigung zu einem Verbot umgekehrt. Im Gegensatz zu den anderen Gruppen fällt in diesem Beispiel nicht das Subjekt weg (*wir wolln*).

Um dem Interaktionspartner Bestätigung zu geben, können die Mennoniten die elliptische *wolln-(mal)*-Formel verwenden. Wie das letzte Beispiel zeigt, kann die Formel aber auch zur Ablehnung einer Forderung verwendet werden.

Zusammengefasst verwenden die Mennoniten häufig analeptische (das Modalverb wurde zuvor erwähnt) oder elliptische (das Modalverb wurde nicht erwähnt) Antworten mit einem Modalverb als verbalen Kern, um der Aussage ihres Gesprächspartners zuzustimmen und ihn zu bekräftigen.

7.12 Spanische Lehnwörter

Da die Mennoniten nun schon seit über 80 Jahren im spanischsprachigen Paraguay leben, haben sie bereits viele spanische Wörter in ihren Wortschatz aufgenommen. Die Lexik ist die offenste und variabelste Ebene eines Sprachsystems. Weinreich beschreibt das Vokabular einer Sprache als „ohne Frage, d e r Bereich für Entlehnung“ (Weinreich 1977, S. 79). Deswegen gelangen ständig neue spanische Lexeme sowohl in das plautdietsche als auch in das deutsche Sprachsystem. Am häufigsten kommt die direkte Übernahme eines Wortes in die andere Sprache vor. Dabei wird auch die Bedeutung eins zu eins übertragen und in un-

¹²⁸ Zur kollektiven *Wir*-Form z.B. in Kap. 8.1.3.1.

analysierter Form transferiert. Die Sprecher integrieren also die Wörter phonographemisch und morphosyntaktisch. Bei den Lehnwörtern werden Deklination und Flexion entsprechend wie eigensprachliches Material behandelt und adaptiert.

Laut Quiring (1936, S. 187) habe die Übernahme von spanischen Lehnwörtern schon in den ersten Siedlungsjahren eingesetzt. Heute ist das Spektrum der spanischen Lehnwörter so groß, dass eine Aufzählung all dieser kaum möglich ist. Sie verteilen sich im Besonderen auf den Bereich des Handels, der Mechanik und des Sports. Aber auch aus allen anderen Gebieten, die sich die Mennoniten im Laufe ihres Aufenthalts in Paraguay erschlossen haben, wie z.B. die Bereiche Verwaltung, Agronomie, Pflanzen und die landestypischen Speisen, wurden bevorzugt Wörter aus dem Spanischen genommen.

Das Colegio Filadelfia, das alle Jugendlichen des Jugendkomitees besuchen und das auch von der Mehrzahl der anderen Sprecher im MDK Gesamt besucht wurde, unterliegt als eine deutsche Privatschule dem paraguayischen Bildungsministerium und somit ist die Schulsprache neben Deutsch ebenso Spanisch (vgl. Kap. 6.3). Das bedeutet, dass der gesamte schulische Bereich von spanischen Wörtern geprägt ist. Im MDK Gesamt konnte ich folgende spanische Lehnwörter aus dem Bereich Schule mehrmals finden: *primero, segundo, tercero, tercero curso* und *noveno* sind Bezeichnungen für Klassenstufen, *fisica* und *quimica* bezeichnen Schulfächer, *colación* steht für den Schul- oder Ausbildungsabschluss und als *trabajo* bezeichnen die Mennoniten eine Klassenarbeit oder einen Test. Die Sprecher formen mit den etablierten Lehnwörtern Mischbildungen: *colegioschüler, comunidadkreis, klassencompañeros, fisicaprobe, contabilidadbüro, contabilidadausbildung*. Alle diese Lehnwörter sind mir aus der teilnehmenden Beobachtung als gebräuchliche Verwendungen in der gesamten Kolonie bekannt. Besonders die Jugendlichen bilden viele Komposita aus deutschen und spanischen Wörtern und bedienen sich dabei der spanischen Lehnwörter aus dem schulischen Bereich. Allgemein finden sich im Wortschatz der jüngsten Generation die meisten spanischen Lehnwörter – 0,37% der von den Jugendlichen gebrauchten Wörter sind spanisch. Sie sind über ihre Schulbücher und die Schule täglich mit der spanischen Sprache im Kontakt. Ein kurzes Beispiel dazu:

(JK, S2, T15)

0318 To weißt du (.) mIr is das SEHR scha:de dass ich nich
TECnico gegangen war.=

0319 =weil das ist nicht in meinen: (.) äh meinen jährgang
so RAUSgekomm.

0320 wir wollten ein **tEcnikoklasse** ma:chen (-) aber
immerhin,

0321 da WAR noch genug (.) aber die wollten uns nicht
lA:ssen. (1.0)

Das *Técnico* ist eine Zusatzausbildung in der Oberstufe. Neben dem normalen Schulabschluss können die Schüler der Oberstufe noch einen Buchführungszweig (*contabilidad*) oder einen Technikzweig (*técnico*) belegen und darin jeweils einen Abschluss machen.

Auch noch weitere Bereiche wurden erst in Paraguay erschlossen oder sind in ihrer Infrastruktur eng mit dem paraguayischen Staat und damit mit der Landessprache Spanisch verknüpft. Da die meisten Mennoniten in Fernheim die paraguayische Staatsangehörigkeit haben, besitzen sie auch den paraguayischen Personalausweis, der *cédula* genannt wird. Die Mennoniten haben keine deutsche Entsprechung für die Bezeichnung des Ausweises und verwenden ihn ausschließlich als *cédula*, auch in Mischbildungen: *cédulanummer*.

Ein weiteres Beispiel ist das Krankenhaus, das *hospital* genannt wird, und mit dem Krankenhaus in Verbindung stehende Begriffe, wie Krankenwagen:

(HK, S1, T5)

0067 J wir haben den **ambuLANZ**fahrer verheiratet (-) SAMStag.

0068 A ah ^ja (.) das HÖRte ich.

Der Begriff *ambulanc[ia]* oder *ambulanz* für Krankenwagen ist, wie ich aus meiner teilnehmenden Beobachtung weiß, im Mennonitendeutsch gebräuchlich. Es kann sich dabei entweder um ein deutsches Wort handeln, da Ambulanz auch im Standarddeutschen für den Krankentransport üblich ist, oder es ist ein spanisches Lehnwort (*ambulancia*), da der Bereich des Krankentransports und damit die Einführung eines Krankenwagens erst im spanischsprachigen Paraguay erschlossen wurde.

Folgende Begriffe für Institutionen, Geschäfte und Einrichtungen werden von den Fernheimer Mennoniten vorwiegend in ihrer spanischen Entsprechung gebraucht und kommen im MDK Gesamt vor: *libreria*, *colégio*, *farmacia*, *supermercado*. Und auch für damit verbundene Inhalte werden spanische Wörter gebraucht: Beispielsweise werden die im *supermercado* an der Kasse arbeitenden Angestellten (Kassierer) *cajeras* genannt. Dieser Begriff könnte sich eingebürgert haben, weil mittlerweile die Mehrheit der Kassierer der kolonieeigenen Betriebe Lateinparaguayer sind und nur Spanisch sprechen.

Ein weiterer Begriff stammt aus dem Bereich der Finanzen: *Tarjeta* bezeichnet die Bankkarte, mit der man Geld von einem Bankautomaten abheben kann oder in den Geschäften bezahlen kann. Das kolonieeigene Finanzsystem bietet keine solche Geldkarte an. Wenn die Mennoniten also eine Bankkarte brauchen, müssen sie sich an eine paraguayische Bank wenden. Das bedeutet, dass für sie der Begriff nur im Spanischen existiert, da sie die deutsche Bezeichnung nicht benötigen.

Sehr stark durch spanische Lehnwörter geprägt ist der Bereich der Viehwirtschaft – ein Gebiet, das die Mennoniten sich erst in Paraguay erschlossen haben. Deswegen sind in diesem

Metier spanische Entsprechungen typisch. Im MDK Gesamt kommen die Tokens *cancha* und *estancia* vor. Hätte ich unter meinen Untersuchungsgruppen eine mit Viehwirten, wäre die Anzahl sehr viel höher. Dann würden Begriffe wie z.B. *desmamantes*, *palpación*, *carga* sicherlich häufiger vorkommen (vgl. Mühlán 2010).

Schließlich ist der Bereich der Telekommunikation stark spanisch geprägt: Eine Kurznachricht auf dem Handy nennen die Mennoniten *mensaje* und das Handy wird als *celular* bezeichnet.

Wenn es um das Thema Sport geht, zählt der Wortschatz ebenfalls zahlreiche spanische Lehnwörter. Der folgende Gesprächsausschnitt zeigt ein Beispiel.

(FG, K1, T7)

0184 VA ich hörte frEItag_n kommentAr,

0185 da war einer von timmys eQUIpa,

Vater Anton verwendet den spanischen Begriff *equipa*, als er über Timmys Rennsportmannschaft spricht. Da der ganze Bereich Autorennsport vom Spanischen geprägt wird und es sich bei der Chaco-Rallye um ein paraguayisches Sportereignis handelt, entlehnt Vater Anton in dem Zusammenhang das spanische Wort für *Mannschaft*. Er kennt es in dieser Entsprechung aus den Medien. Als *caminata* bezeichnen die Mennoniten einen sportlichen Spaziergang.¹²⁹ Weitere Entlehnungen aus dem Bereich Sport kommen im MDK Gesamt nicht vor, da in den Gesprächen andere thematische Schwerpunkte gesetzt wurden.

Bis jetzt wurden nur entlehnte Substantive vorgestellt, welche auch den größten Bereich von Lehnwörtern bilden. Eine weitere beliebte Wortklasse für Lehnwörter sind Diskurspartikel (Riehl 2009, S. 93). In diesem Bereich hat sich das spanische Gliederungssignal *dale* schon völlig im Sprachgebrauch der Mennoniten etabliert. *Dale* ist eine im südamerikanischen Spanisch sehr beliebte Redewendung, die sich aus dem konjugierten Verb *dar* („geben“) und *le* („ihm“) zusammensetzt, also wortwörtlich übersetzt *gibt's ihm* meint. Der Ausdruck hat viele Bedeutungen und kann nur aus dem Kontext heraus übersetzt werden, wie z.B. *na los*, *ja sicher*, *geht klar*, *ich hab verstanden* oder *hau rein*, *das passt schon*. Die Mennoniten verwenden *dale* häufig als Gliederungspartikel und Diskursmarker im Sinne von *okay*, *gut* oder *ja*, *alles klar*. Darüber hinaus dient es zur Gesprächsstrukturierung und wird insbesondere zur Gesprächseröffnung bzw. zum Abschluss des vorherigen Themas gebraucht.

(FG, FB, Td)

0119 K DAle (.) wenn ihr das Irgendwen verKAUFen wollt, (--)

0120 sagt ihr was ihr HABen wollt,

Karly schließt das Thema über den Verkauf eines Motorrades mit der Gliederungspartikel *dale* ab, was hier *gut* oder *okay* bedeutet.

¹²⁹ *Spazieren* hat für die Mennoniten übrigens die Bedeutung, sich mit jemanden zu unterhalten.

Bis auf das Verb *gravieren* kann ich keine weiteren entlehnten Verben im MDK Gesamt finden. Im Zusammenhang mit meinem Aufnahmegerät, das bei den Gesprächen ja stets auf dem Tisch lag, weist das Verb *gravieren*, das sich vom Spanischen *grabar* (,aufnehmen‘ [CD, Schallplatte]) ableitet, einen hohen Gebrauch im MDK Gesamt auf. Ein Beispiel aus dem Jugendkomitee:

(JK, S2, T15)

0344 **Cat** wenn DAS nachher **AUFgraviert** wird, =

0345 **Li** [(hahahaha)

0346 **Cat** <<lachend> [das is mir gAr nich so lieb.]>

Das Verb *aufgravieren* wurde sowohl phonetisch wie auch morphologisch (Präfix *auf-* sowie die Flexion) in das System des Mennonitendeutschen integriert.

Das Adjektiv *tranquilo* wird synonym zu ,ruhig‘ verwendet (*diese woche is sehr tranquilo*), kann aber auch eine Aufforderung sein, sich bei Aufregung oder einem Streit zu beruhigen.

Totalmente (,völlig‘, ,total‘) wird wie in seiner deutschen Entsprechung gebraucht:

0262 **K** man hat vor DREIßig jahren vor VIERzig jahren dIEse kooperATIVE (gebaut),

0263 **toTALmente** ohne fEnster. (1.0)

0264 die alte kooperATIVE hier. (1.0)

0265 **toTALmente** Ohne (.) ja?

Karl bestärkt sein Erstaunen, dass das Kooperativsgebäude ohne Fenster gebaut wurde, mit dem Adverb *totalmente*. Darüber hinaus kommt im MDK Gesamt noch das Adjektiv *imposible* vor.

Die Redewendung *no sé* finde ich vierzehn Mal bei unterschiedlichen Sprechern im MDK Gesamt. Ebenso häufig trifft man auf die deutsche Entsprechung *ich weiß nicht*.

Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht, wie viele spanische Wörter in den einzelnen Gruppenkorpora vorkommen, welche davon mehrmals und welche Lehnwörter auch in den Korpora der anderen Gruppen zu finden sind. Im letzten Abschnitt wird aufgelistet, welche spanischen Lehnwörter wie häufig im jeweiligen Korpus verwendet werden:

Spanische Lehnwörter	Spanische Lehnwörter insg.	Mehr als zwei Vorkommnisse im Korpus	Lehnwörter, die auch im Korpus anderer Gruppen vorkommen
MDK Jugendliche 21 671=100%	81 0,37%	5 (<i>dale, bueno, no se, tranquilo, frutilla</i>)	<i>gravieren, colación, tercero, mensaje, tranquilo, no se, celular, estancia, colegio, dale, asado, aire</i>
MDK Junge Erwachsene 14 340=100%	13 0,09%	1 (<i>contabilidad</i>)	<i>tercero, mensaje, caminata</i>
MDK Alte 8940=100%	5 0,06%	--	<i>colación, gravieren</i>
MDK Akademiker 7558=100%	19 0,25%	1 (<i>totalmente</i>)	<i>colegio, tranquilo, no se, celular, estancia, gravieren, cédular</i>

MDK Arbeiter und Sekretärinnen 8260=100%	8 0,09%	--	<i>Cédular</i>
MDK Familie 10 668=100%	22 0,21%	1 (<i>no se</i>)	<i>caminata, no se, asado, aire, colacion, dale, aire</i>

Jugendliche: *colegioschüler, mensaje, comunidadkreis, impacto* (2), *extracrédito, crédito, dale* (5), *tercero curso, tercero* (2), *bueno* (6), *no se* (10), *ministerio, aufgraviert* (3), *técnico, técnicoklasse, terzienda, tacón, tranquilo* (6), *klassencompañeros, hombres, aire* (2), *tinglado* (2), *asado, alabanza, guapo, fisicaprobe, fisica, estancia, celular, sapo, colación, pila, actividad, señal, por favore, feliz, frutilla* (6), *chocolate, gusto, compra, química*

Junge Erwachsene: *contabilidad* (5), *primero* (2), *segundo, tercero* (2), *noveno, caminata, mensaje*

Alte: *socioregistrieren, provista, imposible, gravieren, colación*

Akademiker: *corral* (2), *cancha, librería, totalmente* (3), *cerámicas, colegio, hospital, privatista, tranquilo, celular, gravieren, no, estancia* (2), *cédulanummer, no se* (que)

Arbeiter: *presidencia, tarjeta, cajera, cédular* (2), (*linguae*), *clavicula, baño*

Familie: *no se* (4), (*telefuturo*), *fiesta, (casos), aire, equipo, colación, asado, (non conoco)* (2), *carton(eria), (gasiosas), dale* (2), *caminata, resultado, escuela* (2), *no*

Die Jugendlichen haben im Vergleich zu den anderen Gruppen die meisten spanischen Wörter in ihren Wortschatz aufgenommen (0,37% aller Wörter im MDK sind spanisch). Die junge Generation steht durch Film, Fernsehen und Internet am meisten mit dem Spanischen in Kontakt. Sie sind der Landesbevölkerung, ihrer Kultur und Sprache gegenüber offener als viele aus den zwei Generationen zuvor. Eine große Einwirkung haben sicher auch die spanischen Schulbücher und der Unterricht, der größtenteils auf Spanisch stattfindet.

Nach den Jugendlichen haben die Akademiker die meisten spanischen Lehnwörter in ihrem Wortschatz (0,25%). Das liegt sicher daran, dass sie durch ihren Beruf viel mit paraguayischen Behörden und dadurch mit der spanischen Sprache zu tun haben. Es ist interessant, dass sie die Lehnwörter so bereitwillig in ihr Mennonitendeutsch aufnehmen.

Die Alten haben im Vergleich zu den anderen Gruppen die wenigsten spanischen Lehnwörter in ihrem Wortschatz (0,06%). Da sie zu der Generation gehören, die noch kein Spanisch in der Schule gelernt hat und auch sonst wenig mit Spanischsprechenden in Kontakt tritt, sind noch nicht viele spanische Wörter in ihrem Sprachgebrauch zu finden.

Die Arbeiter und Sekretärinnen sowie die jungen Erwachsenen haben nach den Alten die wenigsten spanischen Lehnwörter in ihrem Wortschatz (0,09%). Die drei Institutionen, an denen die Arbeiter angestellt sind und von denen ich meine Aufnahmen beziehe, sind alles deutsch-mennonitische Einrichtungen, die wenig Kontakt mit der spanischsprechenden Bevölkerung haben. Auch in der Freizeit sind wenige Mennoniten (und so auch die Arbeiter) unter Spanischsprechenden (vgl. Kap. 6.3). Deswegen ist die Aufnahme von spanischen Lehnwörtern in den Wortschatz sehr gering. Wie schon zuvor festgestellt ist v.a. den jungen Frauen die Wahrung der deutschen Sprache wichtig und sie achten stark auf ihren deutschen Sprachgebrauch (vgl. z.B. Kap. 7.6).

Am meisten werden neben Bezeichnungen für Institutionen oder Schulfächer die Substantive *cédula, aire, celular, mensaje, estancia*, das Verb *gravieren*, das Adjektiv *tranquilo* und die

Gesprächspartikeln *bueno, dale* sowie die Phrase *no sé* gebraucht. Die Tabelle zeigt noch einmal, wie viele spanische Entlehnungen insgesamt im MDK Gesamt vorkommen und welche dieser Lehnwörter in mehreren Gruppenkorpora gebraucht werden.

Spanische Lehnwörter	Spanische Entlehnungen insg.	Lehnwörter, die in mehreren Gruppenkorpora vorkommen
Wörter im Korpus insg. 71.437 Wörter=100%	148 0,21%	<i>asado, aire, caminata, cédula, celular, colación, colegio, dale, estancia, gravieren, mensaje, no sé, tercero, tranquilo</i>

7.13 Zusammenfassung

Das von den Mennoniten in Paraguay gesprochene Standarddeutsch weicht von den Normen der deutschen Standardsprache ab und es hat sich eine eigene deutsche Varietät entwickelt, die ich Mennonitendeutsch nenne. Mennonitendeutsch ist die gesprochene, standardnahe deutsche Umgangssprache der Alltagskommunikation – eine eigenständig entwickelte Variante des Standarddeutschen mit einigen plautdietschen Substratmerkmalen sowie spanischen Einflüssen.

Anhand der Analyse von sechs Untersuchungsgruppen, die sich als MDK Gesamt zusammenfassen lassen, konnte ich feststellen, dass es sprachliche Phänomene gibt, die typisch für das Mennonitendeutsch in Fernheim sind. Folgende sprachliche Eigenschaften kommen in unterschiedlicher Intensität in mehreren Gruppen vor und zeichnen das Mennonitendeutsch aus: Genitivumschreibung mit Possessivdativ, Unsicherheiten und Verwechslungen (hinsichtlich des Standarddeutschen) bei der Verwendung von Akkusativ und Dativ, *tun*-Periphrase und Verwendung von *tun* als lexikalisches Vollverb, *was* als Relativpronomen, *verb (projection) raising* in eingeleiteten Nebensätze mit mehrteiligem Prädikat, Vorliebe für *würde*-Form als Konjunktiv, das Präferieren des Präteritums statt des Perfekts in Erzählungen und bei *verba dicendi*, Uhrzeitangabe in der Reihenfolge *Uhr*+Kardinalzahl, Verwendung von Dativphrasen, Zustimmung mit Modalverb und der Gebrauch spanischer Lehnwörter. Bei den meisten dieser sprachlichen Eigenschaften handelt es sich um Interferenzerscheinungen aus dem von vielen Mennoniten als Muttersprache angesehenen Dialekt Plautdietsch.¹³⁰ Es sind Phänomene, die das Mennonitendeutsch der Mennoniten in Fernheim ausmachen und als eine ‚eigene Sprache‘ charakterisieren. Obwohl Spanisch die Landessprache ist, hat es mit Ausnahme der Lexik noch nicht viel Einfluss auf das Mennonitendeutsch genommen. Viel bedeutsamer ist die Wirkung des plautdietschen Dialekts. Trotz dieser Einflüsse auf die Morphosyntax bleibt das Mennonitendeutsch der Fernheimer Mennoniten sehr nahe am standarddeutschen Pol.

¹³⁰ Eine Ausnahme sind die spanischen Lehnwörter. Die Zustimmung mit Modalverben, die Verwendung von Dativphrasen und das Präferieren von Präteritum in Erzählungen konnte zwar in gleicher Funktion im PDK ausgemacht werden, es ist aber nicht sicher, ob es sich dabei tatsächlich um Interferenzerscheinungen handelt.

8. DAS SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVE VERHALTEN DER MENNONITEN IN FILADELFIA

Ziel dieses Kapitels ist es, anhand von ausgewählten Gesprächsausschnitten das sprachlich-kommunikative Verhalten der einzelnen Gruppen zu untersuchen und sozial bedeutsame Eigenschaften herauszustellen. Dabei werden immer diejenigen Kategorien näher untersucht, die sich für die einzelnen Gruppen als typisch herausgestellt haben. In einem anschließenden Vergleich wird der soziale Stil des Sprechens der Mennoniten Filadelfias zusammengefasst. Informationen zur methodischen Vorgehensweise der folgenden Analyse finden sich am Anfang der Arbeit in Kapitel 2.

8.1 Institutionell vermittelte Interaktion: Das Jugendkomitee

8.1.1 Auswahl der Gruppe, Korpus und Ablauf der Treffen

Das Jugendkomitee ist eine Gruppe von jungen Leuten im Alter von 15 bis 20 Jahren, die sich unter der Leitung des Jugendleiterehepaares einmal die Woche trifft. Sie besprechen und planen das Jugendprogramm ihrer Gemeinde. Die zehn Mitglieder sind Schüler des Colegio Filadelfias, die sich ehrenamtlich und freiwillig in ihrer Kirche engagieren, indem sie im Rahmen des Komitees Verantwortung im kirchlichen Jugendprogramm übernehmen.

Im Vergleich zu den anderen von mir analysierten Gruppen besitze ich vom Jugendkomitee das größte Korpus, weshalb auch die Analyse am umfangreichsten ist: Ich konnte sieben Besprechungen von jeweils ca. zwei Stunden aufnehmen (lassen). Um die Dynamik der Gruppe nicht zu beeinflussen, nahm ich an den meisten Sitzungen nicht teil, sondern gab mein Aufnahmegerät der Jugendleiterin mit. Lediglich bei der ersten und der letzten Sitzung war ich als teilnehmende Beobachterin anwesend. Die Gruppe traf sich, bis auf eine Ausnahme, im Wohnzimmer des Leiterehepaares und das Aufnahmegerät lag in der Mitte der Sofasitzgruppe auf dem Tisch. Die Zahl der Jugendlichen variierte zwischen sechs bis neun Mitgliedern. Häufig gab es Kleinigkeiten wie Kuchen, Gebäck oder Eis zu essen und es wurde immer Tereré getrunken.

Während der Sitzung vergaßen die Teilnehmer die meiste Zeit das Aufnahmegerät (vgl. Kap. 2.4). Zu Beginn wurde das Gerät, dem die Jugendlichen bereits in der ersten Sitzung den Namen ‚Erwin‘ gaben (*und der heißt Erwin und der tut immer alles aufgraviern*), häufig begrüßt (*Willkomm Erwin*), und am Ende der Sitzung verabschiedet. Manchmal wurde das Gerät während des Treffens quasi als Mitglied des Jugendkomitees mit in die Thematik einbezogen. So wurde ‚ihm‘ beispielsweise in einem Treffen Kuchen angeboten (*Will noch wer Kuchen? Erwin wird vielleicht noch wolln*) oder ihm beim Grillen einen guten Appetit gewünscht. Bei

meinem zweiten Besuch anderthalb Jahre später ist das Aufnahmegerät immer noch unter dem Namen Erwin bekannt – und das nicht nur bei den Jugendlichen.

Ein einziges Mal bittet eine Teilnehmerin, das Gerät auszuschalten, da sie eine persönliche Geschichte erzählt. Ansonsten war das Aufnahmegerät immer die gesamte Sitzung in Betrieb. Während des Treffens wird Mennonitendeutsch gesprochen – lediglich einzelne Sprecher fallen für kurze Passagen oder Kommentare ins Plautdietsche.

Wie fast alle mennonitische Kinder und Jugendliche der Kolonie wuchsen auch die Jugendlichen des Jugendkomitees im Rahmen stark christlich-mennonitischer Werteorientierung auf, welche durch Familie, Schule und Kirche vermittelt wurde und sie geprägt hat. Eine Aufnahme in das Komitee ist nur getauften Mitgliedern der Kirchengemeinde und in ihrem Lebenswandel vorbildlich lebenden Jugendlichen gestattet. Alle Jugendlichen haben durch den obligatorischen Tauf- und Glaubensgrundkurs ein komplexes Bibelwissen aufgebaut und sind ‚bekennende Gläubige‘ (Kap. 5.1.1.1).

Die Sitzungen bestehen aus einem Programmteil, in dem das Jugendprogramm geplant wird, und aus geselliger Unterhaltung. Der gesellige Teil findet v.a. zu Anfang und am Ende des Treffens statt, überschneidet sich aber häufig auch mit dem Programmteil, da dieser nicht immer strikt durchgezogen wird. Die Gruppe wird vom Jugendleiter Michael geleitet, der von seiner Frau Lissy unterstützt wird. Als Verantwortlicher wacht er über die Einhaltung der Tagesordnung, achtet darauf, dass alle Themen an- und durchgesprochen werden, und regelt als Redeleiter den geordneten Sprecherwechsel. Vor der Sitzung bereitet er ein Thesenpapier mit den Besprechungsanliegen vor, welche Punkt für Punkt abgearbeitet werden und den institutionellen Rahmen auf der Ebene der Themenwahl bilden.

Ein typischer Sitzungsablauf sieht wie folgt aus: Nachdem die Teilnehmer zur vereinbarten Uhrzeit nach und nach eintreffen, widmen sie sich lockeren Gesprächen und frotzeln und scherzen. Der Jugendleiter begrüßt die Jugendlichen, wenn alle eingetroffen sind (meistens nach ca. 10 bis 15 Minuten). Anschließend hält er eine kurze Andacht von ca. 15 bis 20 Minuten und tauscht sich mit den Teilnehmern darüber aus. Danach wird gebetet. Nun werden die Tagesordnungspunkte durchgesprochen. Während die Teilnehmer bei der Andacht leise und aufmerksam sind, geht es bei der Besprechung der Themen etwas entspannter und formloser zu (vgl. Kap. 8.1.2). Das Ende der Besprechung wird von Michael formuliert. Danach bleiben die Jugendlichen meistens noch eine Weile zusammen und unterhalten sich. Der Gesprächsstoff neben den Besprechungspunkten betrifft den Alltag. Meistens geht es um Schule, Filme und Freizeitaktivitäten. Desweiteren ist auch das christliche Verhalten bezüglich Rauchen, Alkohol und Partys ein wichtiges Thema. Nicht selten wird der Jugendleiter um Rat gefragt (vgl. Kap. 8.1.7).

8.1.2 Gesprächsorganisation

Die Gesprächsorganisation als ein grundlegender Punkt des kommunikativen Stils einer Gruppe behandelt die Regeln, nach denen ein Gespräch formal organisiert ist. Dazu gehören die formalen Eigenschaften wie Gesprächseröffnung und -beendigung, Beteiligungsrollen und Rederechtsverteilung, Adressierung und Themenwahl. Um einen funktionierenden Gesprächsablauf zu gewährleisten, ist zum einen für „eine Ökonomie und Zeitersparnis“ (Lieberknecht 2012, S. 47 f.) zu sorgen, und zum anderen, eine durch die Vorbeugung von Facebedrohung „positive Arbeitsatmosphäre“ (ebd.) herzustellen. In diesem Kapitel werden der Themenwechsel, die Beteiligungsrolle des Jugendleiters und der Umgang mit Unterbrechungen näher untersucht.

Wie bereits erwähnt, lässt sich das institutionelle Treffen in drei wesentliche Phasen (Andacht, Programmbesprechung, gesellige Unterhaltung) unterteilen, die alle einen eigenen Charakter der Gesprächsorganisation aufweisen.

Charakteristisch für die Programmbesprechung ist der ständige Wechsel zwischen ernsthafter Organisation des Jugendprogramms (das institutionelle Gespräch) und geselliger Unterhaltung (das private Gespräch), die teilweise in mehreren Gesprächsgruppen stattfindet. Der Jugendleiter hat die Aufgabe, ein Gleichgewicht zwischen dem institutionellen und dem privaten Gespräch herzustellen. Er versucht immer wieder mittels verschiedener sprachlicher Handlungen, die abschweifenden Unterhaltungen in den Programmteil zurückzuführen (vgl. Kap. 8.1.2.2). Zeitweise beteiligt er sich jedoch auch persönlich an den Gesprächskreisen. Die Gesprächsführung ist also mit Michael als Gesprächsleiter asymmetrisch aufgebaut (vgl. Kap. 8.1.2.1) und wird durch gesellige Unterhaltung immer wieder aufgebrochen.¹³¹ Die privaten Gespräche zum Anfang und am Ende der Sitzung sowie dazwischen sind häufig unstrukturiert und laut, geprägt durch Überlappungen, paralleles Sprechen, Scherzen und Ins-Wort-Fallen. Wenn die Jugendlichen sich auf das institutionelle Besprechen einzelner thematischer Schwerpunkte konzentrieren und sich nicht unterbrechen lassen, läuft die Interaktion stattdessen sehr geregelt ab: Die jungen Leute tauschen Ideen aus, lassen sich gegenseitig ausreden, sie ergänzen einander, loben und unterstützen sich.

Die Andacht und das Gebet als dritter Schwerpunkt der Sitzung laufen sehr geordnet ab. Ganz im Gegensatz zum geselligen Teil sind die Jugendlichen hier sehr ruhig, sprechen nacheinander und es entstehen des Öfteren längere Gesprächspausen bis hin zu Schweigepassagen. Bei der Besinnung wagt keiner, einen Themenwechsel durchzuführen oder zu unterbrechen.

¹³¹ Ich verweise auf Holly (2001, S. 1384 f.), der Beziehungen in vier Dimensionen teilt: die horizontale Dimension (Distanz vs. Nähe), die vertikale Dimension (symmetrisch, also gleichberechtigte, und asymmetrische Stellung der Beteiligten), die evaluative Dimension (positive und negative Bewertung) und die affektive Dimension (Sympathie vs. Antipathie).

8.1.2.1 Themawechsel, -rückführung und -strukturierung

Da es sich bei der Jugendkomiteebesprechung um ein institutionelles Treffen handelt, gibt es auch „institutionelle bevorrechtigte Beteiligungsrollen“¹³² (Schwitalla 2001b, S. 1357). Der Jugendleiter Michael nimmt die Rolle des Sprech- und Diskussionsführers ein und wird von den Jugendlichen in seiner Rolle akzeptiert. Ihm obliegt „die Handlungsführung [...], die zur Erreichung des vorgesehenen Ziels Rederechte an die Inhaber anderer sozialer Rollen zuteil[t] und die auf die Reihenfolge der abzuarbeitenden Teilziele acht[et]“ (ebd.). Dabei lässt sich bei der Programmbesprechung ein typisches Muster des Themenwechsels erkennen, wie die nächsten drei Beispiele zeigen:

(JK, S1, T1)

- 0096 **Mich** okay? (-)
0097 dann arbeiten wir ALle an unsere berEiche für die
 JUgendstunde.
0098 **Mik** ^mhm.
0099 **Mich** da:nn punkt VIER, (---)
0100 unser MIniausflug, (---)
0101 da ham wir VORiges mal besprOchen dass wir (--)
 EIgentlich lieber HALBwildnis wären,

Michael schließt das vorherige Thema mit einer Rückfrage (*okay?*) und einer zusammenfassenden Arbeitsanweisung (Z. 97) ab. Er bekommt Bestätigung von einem Mitglied (*mhm*). Anschließend leitet er das nächste Thema ein (*punkt VIER*): Er kündigt den nächsten Punkt an, indem er mit dem interaktions-deiktischen Temporaladverb *dann* (Z. 99) beginnt, das neue Thema (*MIniausflug*) benennt und wiederholt, was in der letzten Sitzung bezüglich dieses Punktes bereits besprochen wurde. Dann leitet er in die Diskussion ein (nicht im Transkript).

Das nächste Beispiel ist ähnlich:

(JK, S3, T10)

- 0203 **Mich** buEnos: AIres:,
0204 (2.7)
0205 **Mich** dann äh: :-
0206 **Peg** [((Räuspern))
0207 [(3.6)
0208 **Mich** punkt SIEben,
0209 is ja die frAge wie wir das am besten MA:chen;

Michael beendet das vorherige Thema mit dem wertenden spanischen Verb *buenos* („gut“), dem er noch gemäß der Hauptstadt Argentiniens ein *Aires* anhängt. Er verwendet hier ein Wortspiel, um die Situation aufzulockern, da die Aufmerksamkeit der Jugendlichen verloren

¹³² Unter Beteiligungsrollen versteht man in der Gesprächsanalyse die interaktive Rolle von Sprecher, Hörer und deren Unterkategorien. Zu Beteiligungsrollen im Gespräch: Schwitalla (2001b).

geht und sie unruhig sind (nicht im Transkript).¹³³ Die folgende Pause zeigt seinen Erfolg (Z. 204). Die Jugendlichen sind leise. Somit fährt er fort und will mit der Gliederungspartikel *dann* zum nächsten Thema überführen. Er zögert noch einen Moment und markiert sein Überlegen mit dem Hesitationsmarker *äh*. In der darauffolgenden Pause herrscht immer noch Ruhe – sein Erfolg im Vorgang eines Themenwechsel hält an. Peggy gibt ein Zeichen der Aufmerksamkeit (Räuspern). Michael schließt das nächste Thema (*punkt SIEben*) an.

Ein weiteres Beispiel:

(JK, S4, T8)

0230 **Mich** DAle¹³⁴; (1.5)

0231 <<dim> SEHR gut (.) sEhr gut (.) sehr gut.> (2.0)

0232 dann_ä:hm: (.) unsren AUSflug,

Dieses Mal beendet Michael mit der spanischen Partikel *dale* das Thema. Er bewertet das bisher Besprochene als *sehr gut* und verwendet es als Gliederungssignal für den Abschluss der vorherigen Aktivität. Dann fügt er den nächsten Besprechungspunkt (*unseren AUSflug*) an, wobei er wieder wie im ersten Beispiel (JK, S1, T1) mit dem gemeinschaftsstiftenden Possessivpronomen *unsren* das Kollektiv der Gruppe betont.¹³⁵ Mit der dreimaligen Wiederholung von *sehr gut* und dem Leiserwerden der Stimme möchte er die Gruppe langsam darauf vorbereiten, dass ein neues Thema eingeleitet werden soll. Die wörtliche Wiederholung¹³⁶ gibt seiner Überzeugung (das zuvor Besprochene ist sehr gut) einen verstärkten Ausdruck, er behält damit das Rederecht und überbrückt ein mögliches zu langes unangenehmes Schweigen – darauf weist auch die darauffolgende Pause hin (Sachweh 1999, S. 125 f.).

Der Jugendleiter bedient sich also zur Einführung neuer Themen bzw. als Rückführung zum Thema redeeinleitender formelhafter Gesprächspartikel, wie:

- *bueno, okay, so* und *dale* zur bloßen Gliederung,
- *gut so* und *sehr gut* als Bewertung,
- *also* als eine Folgerung.

Diese ‚Signalwörter‘ haben die Funktion, den Gesprächsteilnehmern einen Themenwechsel bzw. die Themenrückführung zum Programmpunkt (bei Themenabschweifung) anzuzeigen. Danach folgen häufig die Diskurspartikel *dann* und eine Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse, bevor der Gesprächsleiter das nächste Thema ankündigt. Zur Konstituierung von Gesprächsschritten verwendet der Diskussionsleiter also: ‚Signalwort‘ + *dann* + Zusammenfassung der Ergebnisse + Benennung eines neuen Themas.

¹³³ Kotthoff (1998, S. 111) geht in ihrem Werk kurz auf Wortspiele ein.

¹³⁴ Eine Erklärung zur spanischen Gesprächspartikel *dale* findet sich in Kap. 7.12.

¹³⁵ Zur Verwendung des Pronomen *uns* und *wir* zur Betonung des Kollektivs: Kap. 8.1.3.1.

¹³⁶ Literatur über Wiederholen und „Rephrasieren“ in gesprochener Sprache: Gülich/Kotschi (1996).

Die Reaktion der Jugendlichen ist unterschiedlich. Ein Themenübergang läuft nicht immer reibungslos ab, da die jungen Leute sich gerade in solchen Übergangsphasen vermehrt in privaten Gesprächen verlieren. Häufig braucht der Jugendleiter dann mehrere Anläufe, bis Ruhe einkehrt (vgl. Kap. 8.1.2.2). Den Jugendlichen ist jedoch die Strategie des Jugendleiters bekannt. Meistens reagieren sie darauf spätestens beim zweiten Anlauf mit Ruhe und stellen ihre privaten Gespräche ein. Wenn die ganze Aufmerksamkeit auf den Jugendleiter gerichtet ist, folgt Konzentration und Zustimmung, wie im nächsten Beispiel: Michael beendet ein Thema:

(JK, S2, T6)

0074 **Mich** GUT so,
 0075 dann fang_n wir ´HALB (.) `ZEHN a:n;
 0076 **To** [DAle-
 0077 **Mik** [ˆmhm,
 0078 **Peg** schö::n;
 0079 **Len** ˆja=ha;

Die Jugendlichen reagieren auf Michaels Festlegung der Uhrzeit mit Hörsignalen wie Zustimmung (*dale, mhm, jaha*) und Bewertung (*schö::n*). Es wird deutlich, dass sie Michael als Redeleiter akzeptieren. Sie bestätigen seine Aussage.

8.1.2.2 Aufmerksamkeitszentrierung und Umgang mit Unterbrechungen

Selbst wenn die Sitzung zum Ziel hat, das Jugendprogramm der Kirche zu besprechen, entwickeln sich die Jugendlichen während des offiziellen Teils immer wieder in private Gespräche. Da die Rede „gemeinsames Erzeugnis des Sprechers *und* Hörers“ (Behagel 1900, S. 216 f.) ist, muss sich der Sprecher (meistens Michael als Gesprächsleiter) am Adressaten (die Jugendlichen) orientieren und die Rede an die „Reaktionen und Verstehensbedingungen“ (Schwitalla 1992, S. 68) des Hörers anpassen („recipient design“). Die Hörer¹³⁷ können verschiedene Signale geben, die den Sprecher dazu veranlassen, sich sprachlicher Mittel bedienen zu müssen, um so die Aufmerksamkeit seiner Gesprächspartner wieder zu bekommen. Das führt z.B. dazu,

„daß Sprecher zögernd und langsamer sprechen, wiederholend detaillieren, was sie schon gesagt haben, daß ihr Redefluß gestört ist und sie aus dem Konzept kommen oder daß sie Teile ihrer Rede expandieren, mit Pausen und Vokaldehnungen sprechen und andere Techniken der Augmentation verwenden [...]“ (ebd., S. 69).

Im Jugendkomitee gibt es verschiedene Vorgehensweisen der Aufmerksamkeitszentrierung. Dazu einzelne Beispiele:

¹³⁷ Unter die beiden ‚Haupthandlungen‘ des Hörer in der Interaktion fallen zwei Aufgaben: die ‚des Verstehens und der Verstehenskundgabe‘ (Bublitz 2001, S. 1331). Somit ist jeder Hörer auch gleichzeitig Sprecher und umgekehrt. Rath (2001, S. 1217 ff.) teilt die Höreraktivitäten in fünf Typen ein: Kommentierungen, Aufmerksamkeitsgliederungen, Hörsignale als Antwort auf Sprechersignale, Interventionen und Gesprächsschrittbeanspruchungen (vgl. Hee 2012, S. 187).

a) Pausen und Wiederholungen

Mit Wiederholungen von Wörtern und Äußerungseinheiten kann der Sprecher versuchen, die Aufmerksamkeit seiner Adressaten zu bekommen (Goodwin 1981, S. 57 ff.). Zu Beginn einer Sitzung begrüßt Michael die Mitglieder und möchte mit der Besprechung beginnen:

(JK, S7, T1)

0012 **Mich** ich heiß euch A:lle herzlich willkOmm;

0013 **Mik** DA:Nke schön;

0014 **Mich** das wird wohl in diesem jAhr der LETZte mittwoch
sein,=

0015 =wo wir uns hier verEInen.
(2:08) ((Parallelgespräche))

0016 **Mich** darf ich euch NOCHmal herzlich willkOmm heißen?

Michaels Versuch, die Besprechung zu beginnen, wird nicht wahrgenommen. Die Teilnehmer führen ihre privaten Gespräche fort. Der Jugendleiter wartet daraufhin weitere zwei Minuten und überlässt die Jugendlichen ihren Gesprächen (Pause; Z. 15). Dann startet er einen neuen Versuch (Z. 16), der diesmal gelingt (Wiederholung). Seine Stimmenfarbe bleibt moderat, ruhig und freundlich, was darauf hinweist, dass er die anfängliche Unruhe und die deshalb notwendige Wiederholung seiner Worte gewohnt ist und sich nicht darüber ärgert. Gesprächsgruppen und Unruhe zu Beginn der Sitzung sowie mehrmalige Gesprächsanläufe durch den Jugendleiter sind normal.

b) Unterstützung durch weitere Gesprächsteilnehmer

Reicht die Wiederholung der Worte bei Unaufmerksamkeit nicht aus, setzen sich weitere Gesprächsteilnehmer für Ruhe ein und unterstützen den Sprecher in seinem Anliegen.

Ein paar Jugendliche haben sich anderen Gesprächsthemen zugewendet. Michael möchte in der Besprechung fortfahren.

(JK, S3, T11)

0257 **To** [(.....)]

0258 **Mich** [ein PAAR `ä:h.

0259 (1.0)

0260 **To** [(.....)]

0261 **Mich** [ein [PAAR

0262 **Len** [`ja DAS fragte a:lbert AUCH schon;
K ((zu To))

0263 **Mich** <<p> ein paar> °hh

0264 **El** [(klatscht in die Hände)]

0265 **To** [(.....[.....)]

0266 **Peg** [<<f> !SITZ!UNG-> (-) ich muss noch LERNen.]

0267 **El** KINder- (.) `sch::;
 0268 **Mich** ein ein PAAR `äh komiteEEs,
 0269 die sehr WICHTig sind dass sie gut funktionIERN (-)
 is; (---)
 0270 alaBANza¹³⁸.

Michael beginnt (*ein PAAR*), bricht aber sofort wieder ab, da Toni noch in ein Gespräch mit Lena vertieft ist und für Michael ein Durchdringen mit seinem Anliegen deshalb unmöglich wird. Er signalisiert mit seinem Abbruch, dass er ungestört weitersprechen möchte. Als Toni seinen Satz beendet hat, folgt eine kurze Gesprächspause (Pause; Z. 259), die Michael für einen neuen Versuch der Rederechterhaltung nutzt (Wiederholung; Z. 261), welcher jedoch erneut nicht gelingt. Toni und Lena reden weiter (Z. 260-262). In seinem dritten und letzten Versuch (Wiederholung; Z. 263) signalisiert Michael durch seine leiser werdende Stimme und hörbar schweres Aufatmen, dass er kapituliert (Z. 263).

Zwei weitere Besprechungsmitglieder haben Michaels Wunsch nach Rederecht erkannt und unterstützen ihn jetzt.¹³⁹ Um für Ruhe zu sorgen, klatscht Elias drei Mal laut in die Hände (Z. 264) und mahnt mit dem *sch*-Laut¹⁴⁰ zur Ruhe (Z. 267). Peggy erinnert mit dem lauten Ausruf *!SITZ!UNG* an die gerade stattfindende Besprechung (Z. 266). Sie unterstützt ihr Anliegen, indem sie hervorhebt, dass sie noch lernen muss (*ich muss noch LERnen*). Dadurch drückt sie aus, dass sie bald nach Hause möchte und deswegen die Besprechung schnell fortgeführt werden muss. Mit dem vierten Versuch (Z. 268) bekommt Michael nun endlich volle Aufmerksamkeit und das Rederecht. Er fährt in der Besprechung fort.

c) Ignorieren

In den vorangegangenen Beispielen wurde verdeutlicht, wie der Jugendleiter eine Rückführung zur Besprechung kommunikativ organisiert und dadurch die Gespräche der Mitglieder unterbricht. Das folgende Beispiel zeigt, wie eine Teilnehmerin die Rede des Jugendleiters in kooperativer Absicht unterbrechen möchte und von Michael ignoriert wird:

(JK, S4, T12)

0302 **Mich** wegen der EINladung;
 0303 wollen wir da schon mal RUMbasteln?=
 =weil-
 0304 **Len** <<all> ich hab schon eine iDEE;>
 0305 **Mich** weil das ist ja schon anfang deZEMber,
 0306 und die müssen wir eh-

¹³⁸ *Alabanza* ist spanisch und heißt übersetzt ‚Lobpreis‘, d.h. Gott Loblieder singen.

¹³⁹ Nach Bublitz (1988, S. 187-259) nehmen sie die Rolle der sekundären Sprecher ein, weil sie die Rede des primären Sprechers (Michael) durch kommentierende Stellungnahme begleiten.

¹⁴⁰ Mit der Interjektion *sch* als eine Formvariante von *pst* ‚soll der Adressat zu unmittelbarem Verstummen oder Ruhigsein gebracht werden‘ (Zifonun et al. 1997, S. 395).

0307 **Len** <<f> ich HAB schon eine idEe;>

0308 **Mich** EHer (basteln).

0309 **Len** ja-

Die Gruppe spricht über das anstehende Weihnachtsbankett und Michael fragt nach den Einladungen. Lena hat eine Idee, wie die Einladungskarten gebastelt werden können. Statt abzuwarten bis Michael ausgesprochen hat oder um das Rederecht zu bitten, unterbricht sie ihn mehrmals mitten im Satz. Sie wird dabei immer lauter, denn Michael ignoriert ihre Einwürfe und führt seinen Satz ohne Abbruch zu Ende. Nach zwei Versuchen (Wiederholung wegen Dringlichkeit¹⁴¹) ohne Resonanz kapituliert Lena, gibt ihr Vorhaben auf und stimmt Michaels Redebeitrag zu (Z. 309).

Michael steht als Leiter bei der Programmbesprechung das volle Rederecht zu. Lena hält sich nicht an die Normen der Gruppe, nach denen man um das Rederecht bitten muss (vgl. Kap. 8.1.3.1) und eine Unterbrechung ohne Ankündigung tabu ist.

d) Übernahme einer fremden Beteiligungsrolle

Dass dem Jugendleiter als Diskussionsleiter immer das primäre Rederecht zusteht, zeigt auch folgendes Beispiel. Die Jugendlichen sind während der Besprechung wieder in private Gespräche verwickelt. Da der Jugendleiter bis jetzt noch nicht eingegriffen hat, übernimmt eine Teilnehmerin die Gesprächsstrukturierung:

(JK, S3, T6)

0145 **Len** 'also (.) WAS wollt ihr zu mIttag? (2.0)

0146 **Cas** [GIso¹⁴²;

0147 **Len** [ich versuch hier: (.) wEIB nIch (.) ANzuführen;

Lena möchte in der Besprechung fortfahren und stellt der Gruppe, anstelle des Jugendleiters, die Frage, was sie auf dem Ausflug zu Mittag essen wollen. Da sie Michael seine Beteiligungsrolle des primären Sprechers entzieht und sich ihrem Normverstoß bewusst ist, entschuldigt bzw. rechtfertigt sie ihr Handeln anschließend mit einer metakommunikativen Erklärung (Z. 147). Sie weiß, dass sie in einen Bereich eindringt, der dem Jugendleiter zusteht.

Das Verhalten der Jugendlichen, die immer wieder den Programmablauf durch spielerische Nebenaktivitäten unterlaufen, finden wir auch bei der von Dittmar (1989, S. 436 ff.) untersuchten Fußballmannschaft. Der Trainer versucht mit den Spielern zusammen eine gemeinsame Unternehmung zu planen – die Fußballer frotzeln und fantasieren aber parallel dazu. Der Trainer macht bei den Interaktionen zwar nicht mit, unterbindet sie aber auch nicht (wie

¹⁴¹ Hundsnurscher (1976) wie Schecker (1986) schreiben, dass schon die pure Wiederholung den Verpflichtungsgrad steigert.

¹⁴² *Giso* ist ein typisch paraguayisches Gericht. Es ist eine Art Nudeleintopf, der über dem Feuer gekocht wird.

Michael). Es ist typisch für westliche Kulturen, dass auf der einen Seite ein Institutionenvertreter – beim Jugendkomitee Michael als Leiter und Kirchenvertreter – sein Programm durchziehen möchte, während die Unterebenen – die Jugendlichen – untereinander anderen Aktivitäten folgen (vgl. Schwitalla 2008a, S. 1068). Das bedeutet, dass sich die mennonitisch-paraguayischen Jugendlichen in ihrem Verhalten der westlichen Kultur angleichen.

8.1.3 Facewahrung: Bitten, Fragen, Wünsche und Aufforderungen

Aufforderungen und Bitten sind Handlungen, „die anderen eine Aufgabe, Pflicht usw. auferlegen, die eine Einschränkung des Aktionsraumes bedeuten können“ (Keim 1995, S. 137) und somit Aspekte des negativen Face sind (Kap. 2.2.3). Sie können durch Formen von Komplimenten, Bestärkung o.ä. abgeschwächt oder durch indirektes Sprechen abgemildert werden (Brown/Levinson 1978).

Die Jugendlichen versuchen häufig die negative Beeinträchtigung des Face durch indirekte und höfliche Aufforderungshandlungen abzuschwächen. Sie verwenden dabei typische Höflichkeitsformen wie Vagheitsindikatoren und Modalverben, die im Folgenden näher analysiert werden. Ebenso beschäftigt sich dieses Kapitel damit, wie Michael in seiner Rolle als Gruppenleiter mit Bitten, Fragen und Aufforderungen umgeht.

8.1.3.1 Höflichkeitsformen: Vagheitsindikatoren und Abschwächungsverfahren

Indirekte Sprechakte und Abschwächungen von Aufforderungen und Bitten werden von den Jugendlichen sehr häufig durch mit Modalverben konstruierte „hedges performatives“¹⁴³ gebildet – ein von Lakoff (1972) eingeführter und von Fraser (1975) weiterentwickelter Begriff. ‚Heckenausdrücke‘ oder Vagheitsindikatoren sind sprachliche Realisierungsmittel, die für strategische Sprechhandlungen eingesetzt werden können, indem sie z.B. Redebeiträge einschränken oder Aussagen abschwächen. Deswegen werden sie insbesondere bei Aufforderungshandlungen gebraucht. Modalverben treten häufig bei Vermeidungsritualen auf, „weil sie die Modalität von Verpflichtungen, Erlaubnis, Möglichkeit und Notwendigkeit formulieren, die im Handeln von Individuen eine Rolle spielen“ (Werlen 1983, S. 215).

Das Modalverb *dürfen* kann als indirekte Wiedergabe von Aufforderungen, Bitten und Wünschen verwendet werden (Duden-Grammatik 2006, S. 565). Wenn ein Jugendlicher die eigene Meinung zum Ausdruck bringen möchte, kündigt er das meistens in Form einer Erlaubnisfrage an. Dazu wählt er das Modalverb *dürfen* und fragt den Jugendleiter um Erlaubnis.

(JK, S4, T4)

¹⁴³ Ich orientiere mich an: Werlen 1993, S. 198 ff..

0154 **Peg** DARF ich mal eine MEInung sagen?

0155 **Mich** ja:-

oder

(JK, S7, T6)

0152 **Cat** dArf ich was SAgen,

0153 **Mich** ja-

Die Jugendlichen bitten Michael darum, ihren Beitrag einbringen zu dürfen und erfragen das Rederecht, das Michael positiv beantwortet (*ja*). Wie in der ersten Frage wird häufig die Modalpartikel *mal* zur Abschwächung der indirekten Bitte verwendet. Modalverben und -partikeln färben in ihrer metakommunikativen Funktion Aussagen eines Sprechers in einen bestimmten Ton ein – d.h. sie nehmen Stellung zu einer Aussage oder bewerten sie emotional – und haben deshalb eine zentrale Rolle in der Performanz von Höflichkeit (Ankenbrand 2006). Sie dienen v.a. zur Abschwächung und Facewahrung.

Manchmal vergessen die Jugendlichen am Anfang des Beitrags nach der Redeerlaubnis zu fragen und fügen die Höflichkeitsfrage später noch an:

(JK, S4, T7)

0223 **Peg** wir werden (-) darf ich SAGN?

oder

(JK, S3, T3)

0119 **Cat** ich würde VORschlag-

0120 darf ich meinen vOrschlag MITteilen?

Solche mit dem Modalverb *dürfen* zusammen gebildete höflichen und sehr förmlichen Eingangsformulierungen eines Diskussionsbeitrages sind typisch für Diskussionen, die einen öffentlichen Charakter haben. „In alltäglichen Gesprächen unter gut Bekannten wären sie wohl fehl am Platz“ (Werlen 1983, S. 199). Das bedeutet, dass die Jugendlichen die Besprechung der Themenpunkte ernst nehmen und als einen öffentlichen Akt ansehen. Bei den parallel auftretenden privaten Gesprächen treten solche Höflichkeitsfragen weniger auf.

Das Modalverb *wollen* drückt einen Wunsch, eine Absicht oder einen Willen des Sprechers aus. Deswegen verwenden die Jugendlichen zur Formulierung eines Wunsches oder eines indirekten Vorschlages häufig eine Höflichkeitsfrage mit Modalverb *wollen*:

(JK, S3, T7)

0158 **Cat** na ´wolln wir wieder so_n NA:CHTspiel;

oder

(JK, S3, T8)

0166 **Mich** wolln wir da:nn ein: teil beSINnung und (3.0) was andres?

In beiden Beispielen lassen die Sprecher das infinite Verb wegfallen.

Charakteristisch ist ebenso die Formulierung mit Modalverb *wollen* und Modalpartikel *mal*, um einen Wunsch explizit zu machen (s.o.). Auffällig ist, dass die Sprecher in dieser Konstruktion oft das Personalpronomen *wir* als Subjekt wählen. Sowohl die Kollektivierung mit *wir* (im Gegensatz zu: *ich will*) als auch die Wahl der Modalpartikel *mal* schwächen die sonst weniger höfliche Formulierung mit Modalverb *wollen* ab:

(JK, S2, T5)

0073 **Mik** WOLLN mal_n (.) Videoclip machen;
oder

(JK, S2, T10)

0107 **Cat** <<f> na wolln mal ^!SCHAF!fleisch essen dann;
Mike und Catherina benutzen anstatt der ersten Person Singular die erste Person Plural und formulieren ihren persönlichen Wunsch zu einem ‚Gruppenwunsch‘ um. Neben einer indirekten Formulierung einer Aufforderung demonstrieren diese Konstruktionen auch eine Form von Gemeinsamkeit. Der Wunsch der Gruppe ist dem Interesse der einzelnen Person übergeordnet (positives Face). Die Jugendlichen des Jugendkomitees identifizieren sich als ein ‚Wir‘, wie Henne (1980) es für Jugendgruppen allgemein formuliert:

„Wir-Gefühl als eine Form der Identifikation, also der Übernahme der Motive und Eigenschaften anderer in das Ich, und daraus resultierend, Ihr-Entfernung sind Etappen auf dieser Identitätsbildung. Über Identifikation und Abgrenzung führt der Weg zur Identität und damit zu einem eigenen sprachlichen Profil“ (Henne 1980, S. 372).

Die *Wir*-Form¹⁴⁴ drückt neben der Identifikation als eigene Gruppe Höflichkeit im Sinne des Sich-Selbst-Zurücknehmens und die Interessen der Gruppe vertretend aus. Diese Form der positiven Höflichkeit betont das Streben der Jugendlichen nach Kooperation. Es folgt ein weiteres Beispiel dazu:

(JK, S6, T3)

0160 **To** <<f, rufend> zu PALmas müssen wir fahrn;>

0161 (...)

0162 **Cas** da WOLLN wir nicht hin;

Toni würde gerne in das Schwimmbad *Palmas* fahren. Anstatt aber subjektiv seinen Wunsch zu äußern, wählt er die kollektive *Wir*-Form. Cassandra bedient sich der gleichen Methode: Sie möchte dort nicht hinfahren, formuliert ihren persönlichen Wunsch aber ebenso in der *Wir*-Form.

Beiträge müssen also kollektiv in der Gruppe entschieden werden und nicht von einer Person allein. Das gilt auch für den Jugendleiter Michael. Auch wenn er der Leiter ist, darf und möchte er Entscheidungen nicht allein treffen (vgl. Kap. 8.1.3.2).

¹⁴⁴ Solche Kollektivformen sind außerdem Zeichen für Gesellschaften, die als kollektivistisch bezeichnet werden. „Kollektivismus beschreibt Gesellschaften, in denen der Mensch von Geburt an in starke, geschlossene Wir-Gruppen integriert ist, die ihn ein Leben lang schützen und dafür bedingungslose Loyalität verlangen“ (Hofstede 2001, S. 66).

Das Modalverben **mögen** (*möchten*, die Konjunktiv-II-Form) entspricht hinsichtlich des Wunsch- und Aufforderungsausdrucks dem Modalverb *wollen*, „zeigt aber nicht dieselbe modale Stärke“ (Duden-Grammatik 2006, S. 566). Werlen (1983, S. 204) schreibt: „Die Hedges mit *möchte* stellen eine Art von Standardform höflichen Sprechens in vielen Situationen dar.“

(JK, S2, T1)

0024 **Mich** möchtest du mit uns BE:ten ´wolln (-) cassAndra?
Michael wählt für seine Frage eine Form mit zwei Modalverben und Anrede. Fragen mit *möchten* gelten im Allgemeinen eher als Angebote (ebd., S. 205). Interessant ist die Konstruktion mit *möchten wollen*, die sonst meistens als *würden wollen* auftritt (vgl. Kap. 7.7).

Eine Aufforderung kann auch durch die indirekte Formulierung mit dem Modalverb **können** abgeschwächt werden.

(JK, S2, T14)

0189 **Mich** könnt ja dann in zukunft einfach auch dafür BEten=
0190 =wenn ihr a:bends mal bEtet,
Michaels Bitte, für ein bestimmtes Anliegen zu beten, formuliert er in Form eines Vorschlags (*könnt ja*). Er schließt die indirekte Aufforderung durch die höfliche Abschwächungsform eines Konditionalsatzes.

Eine Aufforderung durch formelhaftes Sprechen oder die Offenlegung einer Möglichkeit auszudrücken, ist charakteristisch für die Komiteesitzungen. Die Jugendlichen wählen das Modalverb *können*, um eine sehr höfliche Aufforderung zu formulieren:

(JK, S7, T2)

0025 **Mik** wir könn (3.0) ähm (---) dies in unser geBET nehm,

Zusammengefasst verwenden die Jugendlichen die Modalverben *dürfen*, *wollen*, *möchten* und *können* mit den (performativen) Verben in Form einer Frage zur Formulierung höflicher und indirekter Aufforderungen, Bitten und Wünsche und zur Beschränkung deren Wirkungen. Dazu wählen sie häufig Abschwächungsmittel wie Modalpartikeln, den Konjunktiv oder die kollektive *Wir*-Form.

Imperativformen werden bei Bitten und Wünschen seltener realisiert – ein Imperativ wird zum Beispiel gebraucht, wenn die Adressaten ihre Bereitschaft für die ausführende Handlung schon gegeben haben oder wenn er in Höflichkeitsformen eingebettet ist und für den Sprecher in der Formulierung so weniger Schwierigkeiten bereitet.

8.1.3.2 Sonderrolle: Der Jugendleiter

Michael muss in seiner Rolle als Diskussionsleiter von allen Gesprächsbeteiligten am häufigsten zu Aufforderungshandlungen greifen.

a) Nicht so stark beeinträchtigende, kleinere Bitten

Normale (d.h. nicht-modalisierte), kleinere Bitten, die den Ablauf organisieren (z.B. das Bitten um Ruhe oder die Aufforderung zum Vorlesen oder Beten) setzt er mit den üblichen Höflichkeitsformen für Aufforderungshandlungen um. Michael formuliert z.B. Entscheidungsfrage mit steigender Intonation (*habt ihr eure blbeln mit*), konventionelle Fragen mit Modalverben und Modalpartikeln (*wer will uns denn einmal VORlesen*) oder gibt Aufforderungen in Form eines Fragesatzes mit Modalverb und Anrede (*was kann ich dir ANbieten LEna*). Viele Aufforderungen und Wünsche sind v.a. als Fragesatz mit Konjunktiv, Modalverb und Anrede realisiert:

(JK, S4, T1)

0018 **Mich** würden ä::h- (2.5)

0019 caSANDra und joseFINE etwas VORlesen wolln?

Michael verwendet hier die dritte Person. Der Konjunktiv, der zum Ausdruck eines Wunsches, einer Bitte oder einer Aufforderung dient (Duden-Grammatik 2006, S. 543), gilt als ein typisches Mittel der Abschwächung und Höflichkeit (ebd., S. 527) und tritt häufig in Verbindung mit Modalverben auf. Der Konjunktiv wird in solchen Fällen als „Indirektheitskonjunktiv“ oder als „Konjunktiv der Aufforderung“ (ebd.) verwendet. Er gebraucht die abschwächende *würden-wollen*-Konstruktion (vgl. Kap. 7.7), wie auch im nächsten Beispiel:

(JK, S1, T8)

0096 **Mich** wer würde gerne diese jugendstunde LEiten wolln;

Michael vermeidet mit der *würde-wollen*-Konstruktion eine direkte Aufforderung und kleidet die Bitte höflich in Form einer Frage.

Häufig wird als weitere Abschwächungsform eine Aufforderung durch eine indirekte Formulierung in Verbindung mit dem Modalitätsadverb *vielleicht* gewählt. Dadurch wird das Gewicht der Facebeeinträchtigung gemindert (*vielleicht SOLlten wir einmal sehn wer von euch das schon KLAR hat wegen NÄCHStes jahr*).

b) Stärker beeinträchtigende, größere Bitten

Bitten und Aufforderungen, die einen größeren Eingriff ins Territorium der Adressaten bedeuten, mildert Michael neben den oben genannten Abschwächungsformen meistens durch formelhafte Wendungen, wie

- *wenn euch das gUt ist,*
- *das war jetzt eine idEE,*
- *das würde eine opTION sein,*
- *da würd ich gern mal eure MEInung wissen wolln.*

Es handelt sich dabei meistens um Bitten in Form eines Vorschlags bezüglich des Jugendprogramms, die der Jugendleiter in Rücksprache mit dem Jugendkomitee umsetzen möchte. Michael ist es dabei wichtig, seine Ideen und Vorschläge nicht als fertige Lösung zu präsentieren, sondern mit der Gruppe zusammen zu besprechen. Er möchte seine Rolle als Leiter nicht ausnutzen, sondern Anliegen mit den Jugendlichen gemeinsam ausdiskutieren (negative Höflichkeit). Das kann so aussehen:

(JK, S7, T3)

0056 **Mich** die koLEKte, (1.0)

0057 würde ich VORschlagen;

0058 es sei DENN ihr wollt was Andres,

Bevor Michael seinen Vorschlag macht (nicht im Transkript), räumt er ein, dass er auch für andere Ideen offen sei und sein Einfall nicht zwingend angenommen werden müsse. Sprachlich realisiert er seinen Vorschlag höflich mit Konjunktiv, seine abschwächende Einschränkung mit der exzeptiven Konjunktion *es sei DENN*.

Es folgt ein weiteres Beispiel:

(JK, S2, T3)

0052 **Mich** das war jetzt eine idE:E-

0053 hatte sie gehört und (---) ob wir mal für `SOwas
würden wolln-

Michael betont, dass sein Vorschlag, den er zuvor erläutert hatte (nicht im Transkript), lediglich eine Idee war, die er der Gruppe präsentieren wollte. Er erklärt, warum er diese Idee vorschlägt (*hatte sie gehört*). Er fordert nun indirekt die Meinung der Mitglieder. Zur Abmilderung verwendet er die Modalpartikel *mal*, eine Realisierung als Nebensatz (Satztypenwechsel, Kap. 8.4.3) und die Kollektivform *wir*.

8.1.4 Positives Face: Ermutigen, Unterstützen und Bestärken

Das Streben nach Konsens in der Interaktion beschränkt sich jedoch nicht nur auf den eben untersuchten Bereich (Höflichkeit bei Fragen und Bitten), sondern lässt sich auch an einigen anderen Stellen erkennen. Das ist der Fall bei gegenseitigem Ermutigen durch Wort- und Satz wiederholungen, Bestätigen durch Hörsignale und Mitdenken und –fühlen mittels inhaltlicher Weiterführung. Durch Zustimmung, Ermutigen und Loben unterstützen die Gesprächsbeteiligten sich gegenseitig, intensivieren ihre Beziehung und bauen Gemeinsamkeiten auf.

In diesem Kapitel wird analysiert, wie die Jugendlichen im Gespräch das positive Face durch Ermutigung und Bestärkung betonen. Dazu wird zunächst die unterstützende Hörerbeteili-

gung näher betrachtet¹⁴⁵ und anschließend anhand von Beispielen gezeigt, wie die Jugendlichen gleiche Sichtweisen und Gruppenkonsens ausdrücken.

8.1.4.1 Unterstützung im Gespräch

Folgende Phänomene verwenden die Jugendlichen, um Kooperation auszudrücken:

a) Satzvervollständigung („completion“: Bublitz 1988¹⁴⁶)

Die Jugendlichen helfen sich bei der Satzbeendigung. Sie zeigen sich als aktiv beteiligende und aufmerksame Hörer, indem sie mitdenken und mitformulieren.

Das Jugendkomitee sucht noch Leute, die verschiedene Aufgaben übernehmen könnten.

(JK, S6, T5)

0179 **Mich** wenn nIch dann frag ich saBIne- (2.0)

0180 **Cat** [ob DIE passende hat?

0181 **Len** [MEIer?

0182 **Mich** ob DIE will äh einfach ma:chen.

Michael beginnt einen Satz und hat offensichtlich Probleme, ihn zu beenden, da er eine Sprechpause von zwei Sekunden macht (Z. 179). Jetzt schalten sich Catherina und Lena gleichzeitig ein und bringen einen Vorschlag, wie der Satz fortgeführt werden könnte. Sie formulieren beide ihre Ergänzung mit ansteigender Intonation als Frage. Catherina fügt dabei einen Ergänzungssatz an (Z. 180) und Lena schlägt einen Nachnamen vor (Z. 181). Ohne auf diese Satzvervollständigungen einzugehen, da beide nicht zutreffen, beendet Michael anschließend selbst seinen Satz.

b) Hilfe bei der Wortfindung

Der sekundäre Sprecher unterstützt den primären Sprecher bei seiner Rede, indem er ihm bei der Vervollständigung einer nicht abgeschlossenen syntaktischen Konstruktion hilft. Durch aktives Zuhören und Mitdenken ist es dem Zuhörer möglich, die Gedanken des Sprechers mit zu formulieren und kooperativ helfend beizustehen.

Catherina erzählt von ihrem Wochenende, welches sie in der Hauptstadt verbracht hat.

(JK, S3, T1)

0062 **Cat** war da ein konzErt von: aro:: (.) WIE hießen die?

0063 **To** aero[smith;

0064 **Mich** [aerosmith;

¹⁴⁵ Das Zuhörerverhalten gehört eigentlich in den Bereich ‚Gesprächsorganisation‘. Da es bei den Jugendlichen (und den Alten, Kap. 8.3.4) jedoch durchgehend unterstützend und bestärkend ist und dadurch zur demonstrativen Herstellung von Gemeinsamkeit dient, wird es unter dem Aspekt ‚Positives Face: Ermutigen, Unterstützen und Bestärken‘ behandelt.

¹⁴⁶ Bublitz (1988, S. 238 f.) nennt die Vervollständigung einer syntaktischen Konstruktion durch den sekundären Sprecher ‚completing‘.

0065 **Mik** [aerosmith;

0066 **Cat** ja geNAU.

Catherina beginnt einen Satz und als ihr ein Wort fehlt, und zwar der Name einer Musikgruppe, formuliert sie eine Frage (Z. 62). Fast gleichzeitig antworten drei Gesprächsteilnehmer und Catherina bestätigt die Antworten. Neben der Hilfe zur Wortfindung lässt sich in diesem Beispiel das Phänomen des „Sprechens im Chor“ (Schwitalla/Nothdurft 1995)¹⁴⁷ erkennen, bei dem die Sprecher dieselbe sprachliche Aktivität zur gleichen Zeit vollziehen.

c) Höreraktivitäten: Wiederholung oder Übernahme von Satzteilen/-struktur

Der Hörer kann seine Beteiligung und Aufmerksamkeit auch signalisieren, indem er Äußerungsteile des Sprechers wiederholt.¹⁴⁸

(JK, S7, T11)

0343 **Jos** aber da ist immer jEder noch ANders;

0344 **Cas** da ist jEder ANders.

0345 **Li** ~ja_a.

Cassandra übernimmt Josefines Satzstruktur und Prosodie und drückt damit ihre Zustimmung aus. Lissy zeigt ihre Unterstützung durch Bejahung der Aussage.

d) Gemeinsame Antwort auf eine Frage

Konsens kann durch eine gemeinsame gleichzeitig gesprochene Antwort demonstriert werden („chorisches Sprechen“).

(JK, S4, T3)

0124 **To** ge´FÜLLT oder nur das gerÜst. (1.5)

0125 **Peg** [geFÜLLT;

0126 **Mich** [na geFÜLLT.

0127 a:lle so daDRIN;

Michael erzählt, dass er gelesen habe, dass alle Menschen dieser Welt in eine Kugel mit dem Durchmesser von *DREIhundert auf DREIhundert auf DREIhundert* Kilometer passen würden (nicht im Transkript). Elias fragt mithilfe einer Entscheidungsfrage nach, ob es sich um eine gefüllte Kugel oder lediglich um das Gerüst der Kugel handele. Peggy und Michael antworten fast gleichzeitig mit den gleichen Worten auf Tonis Frage. Michael erweitert seine Antwort mit einer Paraphrase.

¹⁴⁷ Schwitalla/Nothdurft (1995) vergleichen in ihrer Untersuchung mündlicher Kommunikation die Funktionen von Stimmenvielfalt in Gesprächen und das Miteinanders-Sprechen mit dem Leitbild des „gemeinsamen Musizierens“. Gesprächsteilnehmer beteiligen sich unterschiedlich an einer Unterhaltung, sodass aufgrund der Materialität des Sprechens das kollektive Sprechen in Form musikalischer Gattungen wie Chor, Kanon oder Fuge dargestellt werden kann. Durch das sprachliche Mittel der Wiederholung von Satzstruktur und im Zuge dessen häufig auch der Übernahme der Prosodie erscheint das Gespräch als ein „konzertiertes Zusammenspiel vieler Stimmen oder als permanent aufeinander abgestimmte Vielstimmigkeit der Beteiligten“ (ebd., S. 39).

¹⁴⁸ Henne/Rehbock (2001, S. 173 f.) bezeichnen die wortgleiche Wiederholung als „kurze Nachformulierung“, Bublitz (1988, S. 288 f.) nennt es „repetition“.

8.1.4.2 Demonstration von Einigkeit

Die folgenden Gesprächsausschnitte sind typische Beispiele für den demonstrativen Ausdruck von Gemeinschaft und Einheit unter den Jugendlichen.

a) Beispiel 1: „Weihnachtsdeko I“

Es geht um das Weihnachtsbankett. Zunächst erklärt nur Peggy, dann Peggy und Josefine gemeinsam (als Verantwortliche des Dekorationskomitees) Michael und den anderen, was sie sich für die Dekoration ausgedacht haben.

„Weihnachtsdeko I“ (JK, S4, T13)

0360 **Peg** ja weil wir wollten jetzt mal <<f> ge↑RAde ANders;>

0361 wir wolltn so_n: (.) HOLZstück,

0362 **Mich** ja_a,

0363 **Peg** so_n schönes wo noch die RINde rum is,

0364 **Mich** ja_a (-) SEHR gut;

0365 **Peg** und da:nn eine KERze da: so irgendwie rAUfkleben oder was, (--)

0366 **Mich** SEHR gut.

Während Peggy dem Jugendleiter die Dekorationsidee erläutert, unterstützt Michael sie mit Komplimenten und Ermunterungen (*ja_a*, *SEHR gut*). Michael als Zuhörer macht der Erzählerin Peggy deutlich, dass er sie versteht (*ja_a*) und drückt seine positive Einstellung zum Erzählten aus (*SEHR gut*). Quasthoff (1980b) teilt Gesprächssituationen in „erzählfreundlich“ und „erzählfeindlich“ ein. In erzählfreundlichen Situationen ist die Zuhörerbeteiligung meistens „erzählfördernd“ – so auch Michael, der Peggy zum Weitersprechen motiviert und der Erzählerin signalisiert, dass er ihr zuhört. Peggy fühlt sich durch Michael zum Weitersprechen ermutigt:

0367 **Peg** und dann mit so_nem BE:sendraht (--) ja,

0368 **Jos** so ein DRAHT.

0369 **Mich** ja_a,

0370 **Peg** das lässt sich so BIEgen und das bleibt auch (.) so wie du das tUst,

0371 und da:nn so PERLchen und STERne und so AUfziehn,

0372 und DAS da irgendwie so rUm. (2.5)

0373 **Jos** rUm DRUM das holz,

0374 **Peg** rUm die RINde,=

0375 =und dAnn_n bis-

0376 **Jos** und_n bisschen höher,

0377 **Peg** [und die KERze.

0378 **Jos** [und

0379 ja.

0380 **Peg** bloß die ist dann ^FR:EI;

Josefine, die die Idee mitentwickelt hat, unterstützt Peggy in der Erläuterung. Sie ergänzt Peggys Ausführung, indem sie einmal ihre Aussagen weiter ausbaut (*so ein DRAHT*) und klarer definiert (*rUm DRUM das holz*). Peggy steigt wieder mit ein und ergänzt daraufhin Josefine (*rUm die RINde*). Die beiden beginnen, ihre Sätze gemeinsam zu formulieren und zu beenden (Jos: *und dAnn_n bis*; Peg: *und_n bisschen höher*). Sie verfolgen also das Schema der gegenseitigen Satzergänzung und des Aussagenausbaus, um ihre gemeinsame Dekorationsidee so genau wie möglich erklären zu können. Die Ergänzungen werden charakteristischerweise mit einer Konjunktion eingeleitet (*und, und dann*) (Schwitalla 1992, S. 77).

Man kann dieses Phänomen mit der Art des „fugalen Sprechens“ vergleichen.

„Die Analogie zur musikalischen Form einer Fuge stellt sich ein, wenn zwei oder mehr Sprecher kurz nacheinander thematisch kohärente, inhaltlich wie beziehungsmaßig übereinstimmende sprachliche Aktivitäten hervorbringen und dabei thematische Teile wiederholen, weiterführen oder variieren“ (ebd., S. 83).

Zur besseren Verständigung präsentiere ich eine Darstellung des Schemas in Art eines ‚Gitters‘, in dem Wort- und Satzteilwiederholungen untereinander geschrieben werden:

Peg und dann mit so_nem BE:sendraht

Jos so ein DRAHT

Peg und DAS da irgendwie so rUm

Jos rUm DRUM das holz

Peg rUm die RINde

Peg und dAnn_n bis

Jos und_n bisschen höher

Peg und die KERze

Jeweils mit der Konjunktion *und* einleitend wiederholen Peggy und Josefine im gemeinsamen Sprechen mehrere Passagen. Sie wiederholen sich auf der lautlichen und lexikalischen (*so – so, rum – rum drum – rum, und – und – und*) Ebene und in der Übernahme syntaktisch gleichartig begonnener Konstruktionen. Sie sprechen in einem gemeinsamen Rhythmus.

Michael sendet in der Rolle des Hörers ein Signal der Aufmerksamkeit und des Verstehens (*ja_a*). Dann hakt er mit einer Frage ein:

0381 **Mich** WIE? (.) BEsendraht? (.) RUM?

0382 **Cas** [weißst ´du so_n ´DRAHT (.) EINFaches DRAHT;

0383 **Li** [<<p> (haha) >>

0384 und dAnn das da allerhand so STERNchen; (-)

0385 **Jos** na ja (...)

0386 **Cas** auf (.) AUFspicken.

0387 und DANN da ^rUmdrehn um das- (---)

0388 **Peg** (r)um: da::s-

0389 **Cas** das wird sehr SCHÖN aussehn;

Michael hat die Erklärung noch nicht verstanden (*WIE?*). Vielleicht war ihm auch die gegenseitige Erläuterung und Unterstützung der zwei Mädchen zu undurchsichtig. Er unterbricht die Sprecherinnen und fragt nach. Er greift dabei auf Wörter aus dem vorherigen Bericht zurück und formuliert sie in Form einer Frage mit ansteigender Intonation (*BEsendraht? RUM?*, Z. 381).

Nun schalten sich zwei weitere Sprecherinnen ein, Cassandra und Lissy, die Peggy und Josefine bei der Illustrierung der Dekoration unterstützen. Als Einheit erläutern die vier Mädchen nun gemeinsam die Dekorationsidee, wobei Cassandra beginnt (Z. 382). Lissy erweitert Cassandras syntaktische Konstruktion (*und dann das da allerhand so STERNchen*), welche Cassandra anschließend beendet (*AUFspicken*). Sie führt ihren Satz fort (*und DANN da rUmdrehn um das*), wobei Peggy ihre letzten beiden Wörter zur Unterstützung wiederholt (*rum da::s*). Cassandra bestärkt die Dekorationsidee, indem sie sie als *schön* lobt (Z. 389). Der Anteil der zunächst sekundären Sprecher wird in diesem Abschnitt immer größer und verdoppelt sich von zwei (Peggy und Josefine) auf vier (mit Cassandra und Lissy) und gerät so zu einem Produkt kollektiven Sprechens. „In einer solchen Art des kollektiven Sprechens drücken sich [...] eine harmonische Partner- bzw. Gruppenbeziehung aus“ (Schwitalla 1992, S. 74).

b) Beispiel 2: „*Niemals mehr*“

Die nächsten zwei Beispiele zeigen eine weitere Form der Demonstration von Konsens, die ich ‚listenartige Ergänzung‘¹⁴⁹ nenne. Listen haben die Funktion, eine Aussage zu spezifizieren (Schwitalla 2006a, S. 184; Selting 2004). Einige Jugendliche des Jugendkomitees unterhalten sich über die Schule und ihren Eintritt in die Oberstufe (*tercero*):

„*Niemals mehr*“ (JK, S5, T3)

0129 **To** is irgendwie KOMisch;=
 0130 =in terCEro dann: wirst du nIEmals mehr (.) SPORT
 haben oder FIsica,=
 0131 =oder irgendwas was du nich MA:chen willst. (2.0)

0132 **Len** [das ist COOL;
 0133 **To** [kannst ↑`ALles [tun was du willst.
 0134 **Bas** [(hehehehehe)

0135 **Li** <<p> (hehehe)>
 0136 **Len** das is SEHR ^cool;
 0137 **To** ^hm
 0138 **Len** musst NIE[mals mehr-

¹⁴⁹ Jefferson (1990, S. 63 ff.) sagt, dass „list-construction“ häufig dreigliedrig ist, aber auch viergliedrig oder länger sein kann. Er geht darauf ein, dass Listen auch von mehr als einem Sprecher gebildet werden können (ebd., S. 81).

0139 **To** [NIEmals mehr DAUerlauf,

0140 **Len** [`ne_´e,]

0141 **Li** [`hm:] (hehehe)

0142 **Peg** oder [FUßball;

0143 **To** [BOdenturnen,

0144 **Len** oder irgendwas mit IX hoch zwEI,=
=oder-

Toni beginnt das Gespräch, indem er freudig erläutert, dass man ab der *tercero* bestimmte Fächer nicht mehr belegen müsse (Z. 129-131). Die anderen Gesprächsteilnehmer, insbesondere Lena und Peggy, steigen sofort darauf ein und stimmen Toni zu. Lena kommt ins Schwärmen und befürwortet Tonis Aussage positiv (*das ist COOL*) und steigert ihre Zustimmung noch durch das Adjektiv *sehr* (*das ist SEHR cool*). Bastian und Lissy unterstützen durch freudiges Lachen (Z. 134, 135). Diese positiven kommentierenden Einwürfe (Z. 134-137) haben eine unterstützende und den Sprecher bestätigende Funktion.

Nun ergänzen sich die Sprecher nacheinander in einer Auflistung von Unterrichtsfächern, die *NIEmals mehr* belegt werden müssen: *Dauerlauf* (Z. 139), *Fußball* (Z. 142), *Bodenturnen* (Z. 143) und *irgendwas mit IX hoch zwei*, also *Mathematik* (Z. 144). Die Sprecher unterstützen sich durch das Nennen weiterer Alternativen und gegenseitiger Beendigung der Sätze (138, 139), durch gleichzeitiges Sprechen (Z. 138+139, Z. 142+143) und Zustimmung (*hm, das ist COOL*). Sie verwenden die gleiche Konstruktion (*niemals mehr xy*). In der Gitterdarstellung visualisiert sieht es folgendermaßen aus:

To dann: wirst du nIEmals mehr SPORT haben oder FIstica

Len musst NIE[mals mehr

To [NIEmals mehr DAUerlauf

Peg oder [FUßball

To [BOdenturnen

Len oder irgendwas mit IX hoch zwEI

Da die Sprecher „ungefähr gleich verteilt, simultan oder nacheinander dieselben Sprechakte (sprachliche Aktivitäten) hervorbringen, die die gleiche [...] Einstellung und gleiches Gefühl ausdrücken“ (Schwitalla 1992, S. 83), können wir hier von kollektivem Sprechen reden, oder noch mehr eingegrenzt von fugalem Sprechen. Der von Toni hervorgebrachte sprachliche Akt wird variiert und inhaltlich weitergeführt. Die Äußerungen weisen eine prosodische, syntaktische und semantische Gleichartigkeit auf und setzen dadurch „eine gemeinsame Basis desselben Denkens, Wertens und Fühlens voraus“ (ebd., S. 84).

Die Unterstützung einer Aussage durch listenartige Ergänzungen und Zustimmung durch Lachen und positive Rückmeldung ist ein typisches Charakteristikum der Gruppe die gleiche Sicht der Dinge und dieselbe Einstellung zu zeigen. Dazu ein weiteres Beispiel.

c) Beispiel 3: *Weihnachtsdeko II*

Peggy bringt eine Idee für die Weihnachtsdekoration ein: Sie schlägt vor, Erdnüsse (*das*) zum Schmücken zu verwenden.

„Weihnachtsdeko II“ (JK, S4, T19)

- 0482 **Peg** für MICH passt das zu weihnachten; (-)
 0483 **Len** ja:: (.) wir sind im CHaco;=
 0484 =<<all> da: pa:ssst fA:st a:lles; (-)
 0485 außer SCHNEE; (1.4)
 0486 **Peg** außer SCHNEE und HIRsche und-
 0487 **Len** und WEIHnachtsmänner und BERge [und-
 0488 **Peg** [WEIHnachtsglöckchen.
 0489 **Len** all sOwas; (-)
 0490 **Cas** sonst Alles;
 0491 (0.7)
 0492 **Peg** <<p> ja.>

Peggy rechtfertigt ihren Vorschlag, Erdnüsse als Weihnachtsdekoration zu verwenden, indem sie bekräftigt, dass dies für sie zu Weihnachten passe (Z. 482). Sie betont dazu das Personalpronomen *MICH* besonders stark. Lena stimmt ihr zögernd mit einem langgezogenen *ja::* zu und bestätigt, dass im Chaco fast alles zu Weihnachten passe (Z. 483-484). Wahrscheinlich spielt sie darauf an, dass es in einem Gebiet, in dem es im Winter 40°C hat, trocken und staubig ist, nicht darauf ankomme, was man als weihnachtliche Dekoration verwende. Gleich nach ihrer Zustimmung schränkt sie ihre Aussage (*fA:st*) ein und es folgt eine listenartige Aufzählung, welche Dinge noch alle nicht zu Weihnachten im Chaco passen: *Schnee, Hirsche, Weihnachtsmänner, Berge, Weihnachtsglöckchen* und *all sowas*. Dabei wechseln sich Peggy und Lena ab, sprechen teilweise gleichzeitig, und bedienen sich der gleichen Konstruktion (*außer xy und xy*).

Cassandra stimmt den beiden zu und schließt den in Z. 484 von Lena angefangenen und von Peggy und Lena fortgeführten Satz ab. *Es passt fast alles außer xy* (Len), *außer xy* (Peg) und *xy* (Len), *sonst alles* (Cas). Peggy beendet die Interaktionsphase mit einem leisen und zustimmenden *ja*. Zur besseren Vorstellung im Folgenden in der Art des ‚Gitters‘:

- Len** da: pa:ssst fA:st a:lles außer SCHNEE
Peg außer SCHNEE und HIRsche und
Len und WEIHnachtsmänner und BERge [und
Peg [WEIHnachtsglöckchen

Len all sOwas

Cas sonst Alles

Die drei Beispiele zeigen, wie die Jugendlichen zusammen an einer Idee arbeiten und sich dabei in der Übernahme von Wörtern und Satzstrukturen als auch in gegenseitiger Zustimmung und Ermutigung unterstützen. Ihre Modalität ist dabei stets heiter, aber nicht ironisch oder spöttisch. Vergleichbar ist die Kommunikation und insbesondere die Herstellung von Gemeinsamkeit im Jugendkomitee mit der von Schlobinski et al. (1993) untersuchten Jugendgruppe einer katholischen Kirchengemeinde, die „im Rahmen traditioneller bzw. konfessioneller Werteorientierung aufwuchs[en]“ (ebd., S. 65). Auch sie kennen sich schon jahrelang und haben mit der Zeit ein gemeinsames ‚Gruppenwissen‘ aufgebaut, eine gleiche Einstellung der Dinge entwickelt und können auf gemeinsame Erfahrungen zurückgreifen. Deshalb ist ihre Kommunikation – wie die des Jugendkomitees – „durch einen häufigen, schnellen Themen- und Ebenenwechsel und durch eine reduzierte Sprechsprache gekennzeichnet“ (ebd., S. 101). Aufgrund ihres gemeinsamen Wissens müssen Dinge nicht lange erklärt, sondern nur kurz angesprochen oder angedeutet werden.

Zusammenfassend definiert sich das Jugendkomitee als eine eigene Gruppe und unterstützt und bestätigt sich im Gespräch, um Harmonie herzustellen. Formen, die die Jugendlichen zur Herstellung von Einheit gebrauchen, sind:

- Beendigung von Sätzen, die jemand anderes begonnen hat,
- Wiederholung und Übernahme von Satzteilen und -strukturen,
- Hilfe bei der Wortfindung,
- gemeinsame Antwort auf eine Frage,
- listenartige Ergänzung von Aussagen durch Stichworte,
- Kollektives Sprechen im Chor,
- Verwendung gleicher Satzstrukturen und Wörter,
- Zustimmung durch Lob.

8.1.5 Konflikte und Konfliktbearbeitung

Der Umgang mit Beziehungskonflikten und deren Bearbeitung gehören zu den Merkmalen des sozialen Stils des Sprechens. Ein Konflikt bedeutet eine Verletzung des Face eines Beteiligten, da die unterschiedlichen Standpunkte und Interessen so artikuliert werden, dass sie das Face des anderen angreifen. Bei Auftritt von konflikträchtigen Meinungsdivergenzen gibt es verschiedene Möglichkeiten, mit dem Konflikt umzugehen, „die von der Bearbeitung und Lösung des Konflikts bis zu seiner Vermeidung reichen“ (Tiittula 1997, S. 371). Fiehler

(1993) stellt zwei Modelle gegenüber: Das kompetitive Modell steht dafür, die eigene Meinung durchzusetzen und auf sein Recht zu beharren. Im kooperativen Modell geht es darum, einen „gemeinsamen Boden zu finden“ (Tiittula 1997, S. 372), sich um Konsens zu bemühen und die Interessen aneinander anzugleichen.

Im Jugendkomitee fällt auf, dass die Jugendlichen tendenziell versuchen, Beziehungskonflikte zu vermeiden oder zumindest in kooperativer Art und Weise zu lösen. Sie bemühen sich, die persönliche Sphäre des anderen zu achten und dessen positives Face zu betonen. Die jungen Leute haben unterschiedliche Strategien entwickelt, um Meinungsverschiedenheiten möglichst face-schonend zu bearbeiten. Die Bearbeitungsformen werden in diesem Kapitel anhand von zwei Gesprächsausschnitten untersucht.

8.1.5.1 Beispiel 1: „Zu spät zur Bandprobe“

Lena fragt ihre Bandmitglieder während der Jugendkomiteebesprechung, um welche Uhrzeit am nächsten Tag die Probe angesetzt sei:

„Zur spät zur Bandprobe“ (JK, S6, T1)

- 0100 **Len** WA: :NN ham wir morgen bÄnd?
0101 **Mik** mOrgen . (.) nach uhr SE[CHS;
0102 **Len** [ah.
0103 (2.9) ((Parallelgespräche))
0104 **Len** ich hab da eigentlich GEIgenunterricht;
0105 **Mik** oh;
0106 **Len** is es okAy wenn ich_n bisschen SPÄter komm?
0107 **Mik** joa,
0108 **Cam** <<f> NEIN> (...)
0109 <<f, len> wolln mal PÜNKTlich [komm zur bÄnd.>
0110 **Mik** [das gEht doch-
0111 [wegen GEIge ((lacht verlegen))
0112 **Len** [<<f> ja ich hab dies gAnze JAHR schon bei bänd gEIge gehabt;>
0113 **Alle** [(Lachen))
0114 **Cam** °hhh
0115 **Len** <<p> ja->
0116 (0.6)
0117 **Cam** NIEmals kommt ihr PÜNKT[lich.--)
0118 **Len** [na kommst DU pünktlich?
0119 **Cam** IMmer seid ihr schon FRÜHer da;
0120 **Alle** ((leises Lachen und Durcheinanderreden))
0121 **To** michael (.) hast du nicht ne ARbeitsstelle für mich?
Lena fragt Mikel, den Leiter ihrer Band, in ruhigem und freundlichem Ton, um welche Zeit am nächsten Tag die Bandprobe angesetzt sei und erhält eine Antwort. Lena nimmt die In-

formation zur Kenntnis (*ah*) und es folgt eine längere Pause (Z. 103). Den weiteren Verlauf des Gesprächs betrachtend, erkennt man, dass Lena diese Frage lediglich als eine wohlüberlegte Hinführung zu einer Problematik verwendet, die Konfliktpotenzial enthält: Sie wird wegen ihres Geigenunterrichtes zu spät zur Bandprobe kommen müssen. Um ihr Face zu wahren, gibt sie Unwissenheit über die Uhrzeit an. Als Lena nun berichtet, dass sie an diesem besagten Termin Geigenunterricht habe, verwendet sie dabei das Modaladverb *eigentlich*, wodurch sie ihre Aussage einerseits abschwächt und gleichzeitig indirekt die Möglichkeit eröffnet, den Geigenunterricht auch ausfallen lassen zu können. Mikel begreift die Problematik (Geigenunterricht und Bandprobe zur gleichen Zeit) und antwortet im Affekt mit *oh*.

Nach diesem von Lena wohl durchdachten Vorspiel stellt sie die erwartete Frage: *is es okay wenn ich_n bisschen SPÄter komm?* Sie verwendet dabei keine direkte Frage, sondern formuliert eine indirekte Bitte in Form einer Höflichkeitsfrage mit der Rückversicherung *is es okay, wenn*. Solch eine Frage ermöglicht dem Adressaten nur eine Antwort mit *Ja*, wenn er das Face des anderen nicht verletzen möchte. Mikel antwortet wie erwartet mit *joa* (Z. 107).

Jetzt mischt sich ein zweites Bandmitglied in das Gespräch ein. Camillo beantwortet die an Mikel gestellte Frage nun lauthals mit *NEIN* und nimmt sich ohne zu fragen das Rederecht. Er verlangt, dass die Bandmitglieder doch einmal *PÜNKTlich* kommen sollen (Z. 109). Seine Gereiztheit und Erregung wird durch seinen aggressiven und lauten Sprechton deutlich. Es ist offensichtlich, dass er mit seinem indirekten Vorwurf Lena meint. Allerdings spricht er sie nicht direkt an, sondern schwächt den Faceangriff, indem er die *Wir*-Form (vgl. Kap. 8.1.3.1) und die Modalpartikel *mal* verwendet (*wolln mal*). Durch seine insgesamt sehr laute Reaktion verletzt Camillo die Regeln der Gesprächsorganisation.

Mikel möchte den indirekten Angriff auf Lena verteidigen, da er ihr Face bedroht sieht. Er lacht verlegen und will damit der kritischen Situation die Schärfe nehmen (Z. 100-111). Seine begonnene Aussage kann er allerdings nicht beenden, da sich Lena nun mit einer Erklärung rechtfertigt (*ich hab dies ganze JAHR schon bei bänd gElge*) und ihn übertönt. Ihre Stimme ist dabei laut und die Stimmenlage aggressiv. Den weiteren Gruppenteilnehmern wird die Situation unangenehm. Sie möchten den anbahnenden Konflikt entschärfen und beginnen zu lachen (Z. 113). Camillo geht darauf ein und verleiht seiner Verärgerung nun nicht mehr durch einen weiteren verbalen Angriff, sondern lediglich durch ein lautes Ausatmen Ausdruck (Z. 114). Lena stimmt Camillos Rückzug durch ein leises gehauchtes *ja* zu. Durch ihre ruhige und leise Prosodie unterstützt sie den konfliktreduzierenden Sprachakt.

Es folgt eine Pause und der Disput scheint beigelegt. Nun formuliert Camillo aber einen neuen Vorwurf (*NIEmals kommt ihr PÜNKTlich*) und Lena setzt sofort zu einem Gegenvorwurf (‘Retourkutsche’) an. Sie dreht die Anklage und stellt eine Gegenfrage (*na kommst DU pünkt-*

lich, Z. 118). „Mit dem Verweis auf einen andern entlastet man sich selbst“ (Schwitalla 2001c, S. 1378).

Camillo fürchtet eine Eskalation und sieht ein, dass er zu weit gegangen ist. Er entschärft die Situation durch einen Wechsel zur Scherzhaftigkeit und formuliert eine ironische Zurechtweisung: *IMmer seid ihr schon FRÜHer da*. Das Komische in dem Satz wird unterstrichen, indem er seinen spaßigen Vorwurf in prosodisch identischer Kontur und gleicher Satzstruktur wiederholt wie seinen zuvor ernstgemeinten Vorwurf. Mit einem plötzlichen Themenwechsel (Z. 121) bemüht sich Toni darum, eine weitere Facegefährdung zu vermeiden.

Es folgt eine Zusammenfassung des Streitgespräches (ab Z. 106):

- Angriff: Camillo wirft Lena Unpünktlichkeit vor,
- Rechtfertigung (Lena),
- Milderung der Situation durch Beteiligte: Lachen,
- erneuter Vorwurf (Camillo),
- Gegenvorwurf (Lena),
- Modalitätswechsel ins Scherzhafte/Ironische (Camillo),
- Themawechsel.

8.1.5.2 Beispiel 1: „Stift ist kaputt“

Während der Sitzung schreibt Lena mit. Als der Stift kaputt geht, fragt sie ihre Sitznachbarin:

„Stift ist kaputt“ (JK, S1, T7a)

0067 **Len** ist das DEIN stift?

0068 **Peg** hast du ihn kaPUTT gemacht?

0069 **Len** ^nEIn: (.) nicht mit AB`sicht.

0070 **Cam** [<<lachend> `nEIn (.) nicht mit ABsicht.>

0071 **Alle** [((Lachen))

0072 **Len** [die hat [ihn kaPUTT gemacht;

0073 **Peg** [na ´ja_`a;

0074 **Alle** [((Lachen))

0075 **Len** [nEIn nEIn (.) der war schon VO:riges-

0076 **Cam** [hast du ihn kaPUTT ge´macht (.) ja.

0077 **Peg** der ist von kaPULca.

0078 **Len** <<len> der war schon> VO:rige kapUtt.

0079 das tat EINmal nur drücken=
=und dann (---) fiel das auseinANder.

0080 (1.9)

0081 **Peg** ja: (.) ist nicht schlImm;

0082 ist mein EINziger.
 0083 **Len** [ich geb dir MEIN.
 0084 **Alle** [((Lachen))
 0085 **Peg** meine andern †TUN alle nich.
 0086 **Len** ich geb dir MEIN;=
 =ich hab AUCH noch so ein (katholischen) da.
 0087 **Cam** [<<lachend> hehe ^PEGgy.>
 0088 **Alle** [((Lachen))
 0089 **Peg** <<lachend> hast sO ein? hehe>
 0090 dann WILL ich den.
 0091 **Len** ^mhm;
 0092 **Peg** IRgendein lena (.) is egAl.

Nachdem Lena ein Stift, der offensichtlich nicht ihr gehört, kaputt geht, fragt sie nach der Besitzerin (Z. 67). Diese (Peggy) reagiert mit einem harschen, in eine Frage verpackten Vorwurf: *hast du den kaPUTT gemacht?* in vorwurfsvoller und anklagender Stimmlage. Lena fühlt sich dadurch angegriffen und in ihrem Face bedroht: Sie nimmt eine Verteidigungshaltung ein, indem sie zunächst mit *nein* antwortet und die Schuldzuweisung abblockt. Dann entschuldigt sie sich jedoch, indem sie ihr Fehlverhalten zugibt (*nicht mit Absicht*).

Camillo ahmt nun Lena lachend und im scherzhaften Ton nach und wiederholt ihre Worte (*nein. nicht mit Absicht*). Er zieht ihre zwei Äußerungseinheiten zu einer zusammen, sodass der Widerspruch der Worte deutlich zur Geltung kommt und komisch wirkt. Lenas Reaktion ist das Eingeständnis ihres Fehlers, während Peggy zur gleichen Zeit Lena vor der Gruppe bloß stellt, indem sie Lenas Patzer lautstark mitteilt (*die hat ihn kaPUTT gemacht*). Bis jetzt sieht das Streitgespräch so aus:

- Normverletzung: Lena macht einen (Peggys?) Stift kaputt,
- Peggy beschuldigt Lena; sprachliches Mittel: „Prosodie der Erregtheit“ (Schwitalla 2001c) bzw. „emphatic speech style“ (Selting 1994),
- Reaktion: Lena bestreitet die Tat und entschuldigt sich, dann gesteht sie ihren Fehler ein,
- Peggy beschuldigt Lena erneut und stellt sie vor der Gruppe bloß.

Lena fühlt sich nicht ernst genommen und missverstanden. Sie rechtfertigt sich mehrmals mit Erklärungen (Z. 75, 78, 79). Aber auch Peggy fühlt sich verletzt. Ihr Stift ist nun kaputt, und um zu unterstreichen, wie wichtig er ihr war, teilt sie mit, dass es ein *Kapulca*-Stift (eine Marke) gewesen sei.

Dann entsteht eine ca. zweisekündige Pause. Nun scheint es, als ob Peggy dieser indirekten Entschuldigung nachgibt und den Konflikt beilegen will. Die Situation renormalisiert sich, indem sie Lena entgegen kommt (*ist nicht schlimm*) und damit ein mögliches Ende des Kon-

fliktes einleitet. Ihr Ton wird ruhiger. Dann jedoch ändert sich der Gesprächsablauf nochmals: Anstatt Lenas Schuld zu relativieren, wie nach Beginn des letzten Satzes zu erwarten wäre (es wäre zu erwarten, dass sie sagt: *Ist nicht mein einziger* [Stift]), betont sie ihren Verlust (*ist mein EINziger*) und stellt sich als Opfer dar. Sie erreicht, was sie möchte: Lena fühlt sich schuldig und schenkt Peggy ihren Stift. Da Peggy nun bekommt, was sie möchte (einen neuen Stift), erklärt sie ihr Verhalten: Ihre anderen Stifte seien alle kaputt.

Für die weiteren Gruppenteilnehmer ist der sich anbahnende Konflikt unangenehm. Sie wählen einen scherzhaften Interaktionsrahmen und begleiten die Sequenz mit verlegenem Lachen und Kichern (Z. 71, 74, 88). Damit wollen sie die angespannte Stimmung entschärfen. Denn „gemeinsam lachen zu können heißt, daß man den Konflikt nicht als die einzig bestimmende Größe der Interaktion gelten läßt“ (Schwitalla 1987a, S. 151).

Nun nimmt auch Peggy die scherzhafte Position ein und wiederholt lachend, dass sie einen bestimmten Stift von Lena möchte (*dann WILL ich den*). Lena stimmt ein weiteres Mal durch *mhm* zu und Peggy macht darauf ein Zugeständnis: Es könne auch einfach irgendein Stift sein. Damit ist der Konflikt beigelegt. Lena, die einen Fehler begangen hat und dafür von Peggy angeklagt wird, kommt für den Schaden auf. Die Abfolge bis dahin sieht so aus:

- Renormalisierung, Peggy wird ruhiger,
- erneuter Angriff (Peggy),
- indirekte Entschuldigung (Lena),
- Rechtfertigung bzw. Erklärung ihrer Anschuldigung (Peggy),
- Kompromissfindung: Lena wird Peggy einen neuen Stift schenken.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass den Jugendlichen ein harmonisches Verhältnis in ihrer Gruppe wichtig ist. Sich anbahnende Konflikte und Faceangriffe schwächen sie durch sprachliche und kommunikative Mittel ab, um so schnell wie möglich wieder Konsens herzustellen. Beide Beispiele können in das kooperative Model Fiehlers (1993) eingestuft werden, „für das [...] die] Behandlung des Gesprächspartners als gleichberechtigt und Bemühen um Konsens und Interessensgleichheit kennzeichnend sind“ (Tiittula 1997, S. 372).

Mittel zur Streitvermeidung bzw. -bearbeitung sind:

- Einmischung Dritter,
- Wechsel ins ironisch oder scherzhaft modalisierte Sprechen (*IMmer seid ihr schon FRÜHer da*),
- lexikalische Abschwächungen (*eigentlich, vielleicht, mal*),
- abrupte Themenwechsel,
- Intonation und Modulation (ruhiges, gelassenes und/oder leises Sprechen),

- indirektes Sprechen,
- Kompromissfindung (*ich geb dir MEIN*),
- und gemeinsames Lachen oder Sprechen unter Lachen.

Ganz anders ist das Kommunikationsverhalten jüdischer Gemeinschaften in modernen Gesellschaften, wie sie Schiffrin (1984) untersucht hat. Sie stellt fest, dass für eine jüdische Nachbarschaft in Philadelphia Streit einen geselligen Wert hat. Im Gegensatz zu den Mennoniten sehen sie Streit und Dissens als etwas Positives und Erfrischendes an.

8.1.6 Reden über Mitmenschen

Wenn die Jugendlichen über andere Personen reden, bleibt es zumeist auf Menschen aus dem Lebensraum der Kolonie im Chaco begrenzt, z.B. Lehrer oder Klassenkameraden. Dieses Kapitel setzt sich damit auseinander, wie die Jugendlichen über ihre Mitmenschen reden und beschreibt die Art und Weise, wie Kritik am Verhalten anderer behandelt wird – beides Merkmale des sozialen Stils des Sprechens.

8.1.6.1 Referieren auf Personen

Da Fernheim eine übersichtliche Größe hat, kennen sich die meisten Mennoniten – zumindest vom Namen her – untereinander, und ein Großteil der Gemeinschaft ist miteinander verwandt. Wenn über eine Person oder über ein Ereignis geredet wird, ist es den Beteiligten sehr wichtig, das Erzählte mit einer Person in Verbindung bringen zu können. So ist es auffällig, dass in fast jedem Gespräch zunächst der Name der Beteiligten entweder vom Sprecher selbst genannt wird oder bei Versäumnis die Gesprächsteilnehmer nach den Namen der beteiligten Personen fragen (Kap. 8.3.5). Es wird dabei immer Vor- und Zuname erwähnt, häufig aber auch noch mehr Informationen über die Person gegeben (vgl. ebd.).

Die Einleitung von neuen Themen beginnt meistens mit der Nennung von Vor- und Zunamen des/der Beteiligten, wie im folgenden Beispiel:

(JK, S5, T9)

0371 **Bas** jonas hÜber (.) ja,

0372 **Peg** ja;

0373 **Bas** im sOmmer mit ZWEI verschieden schUhe, (--)

Bastian beginnt ein neues Thema. Zur Einleitung nennt er als erstes den Vor- und Zuname des Protagonisten und versichert sich (*ja?*), dass die Gesprächspartner wissen, um wen es sich handelt. Nach einer positiven Rückmeldung (*ja*), beginnt er mit der Erzählung (nicht im Transkript).

Wenn ein Beteiligter den Anfang eines Gespräches, also die Nennung des Namens, nicht mitbekommen hat, hat er die Erlaubnis, das Gespräch zu unterbrechen, um nach dem Namen zu fragen. Danach wird die Erzählung ohne Zögern fortgeführt.

(JK, S4, T16)

0412 **Jos** der WILL grad nich.=

0413 =das IS ja grad das (.) <<len> große problem.>

0414 **Cam** wer IS das;

0415 **Jos** dieter MULLer. (--)

0416 **Peg** das war der BESTe LEHrer;

0418 **Jos** das war nIcht mein freund.

Josefine berichtet über einen Lehrer (vgl. Kap. 8.1.6.2, Beispiel 2). Da Camillo nicht mitbekommen hatte, um wen es sich handelt, fragt er nach und bekommt Antwort. Das Gespräch wird nach einer kurzen Bewertung des Lehrers fortgesetzt (nicht im Transkript).

Wenn die Nennung des Namens das Face der Person gefährdet könnte, wird die Benennung meistens absichtlich vermieden.

Eine nähere Auseinandersetzung mit der Thematik findet sich bei dem Hauskreis älterer Leute (Kap. 8.3.5), die ähnlich damit umgehen – ebenso wie die anderen untersuchten Gruppen.

8.1.6.2 Kritikkompensation durch Gegenposition

Kritisieren bedeutet für die Mennoniten, ein negatives Urteil über andere zu fällen und widerspricht ihren Werten. Da es trotzdem immer wieder zu einem kritischen ‚Auslassen‘ ber andere Personen kommt, haben sie eine Strategie entwickelt: Auf das kritische Sprechen einer Person hin bildet sich eine Gegenpartei, die das negative Reden wieder ausgleicht.

a) Beispiel 1: *„Vertrauen null Prozent“*

Catherina redet negativ über einen Lehrer (Herrn Müller). Lena nimmt die Gegenposition ein, indem sie Catherina nicht zustimmt, sondern die Partei des Lehrers ergreift.

„Vertrauen null Prozent“ (JK, S6, T7)

0258 **Cat** na MULLer geht auch immer (-) wenn der dann verTEILT hat,

0259 dann macht der immer so sein RUNDgang durch die klA:sse,

0260 dann kontrolliert er <<h> ↑`!ALle!> BLATter was auf den tIsch sieht,

0261 ich ah ich ich hab mein tisch gA:nz vOll geklebt;

0262 der schaut <<len, p> immer so was das is,>

0263 dann geht der WEIter,

0264 liegt da vielleicht_ne BIbel auf den tIsch,=

0265 =nimmt der die BIbel (.) blättert die durch-

- 0266 KÖNnte ja_n BLA:TT zwischen sein.
 0267 <<h> ↑`a::h> (.) verTRAUen nUll proZENT;
 0268 **Len** na_`ja: (.) DA:S kann ich auch verstEhn;
 (---)
 0269 wegen da wird ja SEHR `abgeschriebn überall.

Catherina äußert sich abfällig über Herrn Müller, weil er den Schülern bei Klassenarbeiten nicht (*nUll proZENT*) vertraue und sehr ausführlich kontrolliere, ob jemand einen Spickzettel versteckt hält. Sie informiert Lena sehr detailliert und überspitzt, wie der Lehrer bei der Kontrolle vorgeht, um sein Verhalten ins Lächerliche zu ziehen: Dazu variiert sie in ihrem Bericht die Sprechweise (z.B. Wechsel in fiktiven inneren Monolog des Lehrers Z. 264 und 266) und machte ihre Empörung durch Variation von laut und leise, schnell und langsam deutlich. Sie bedient sich formaler und inhaltlicher Übertreibungen, um die Kritikwürdigkeit zu steigern.

Lena – wie auch die anderen Gesprächsteilnehmer – unterstützt die Wertung während der ganzen Darstellung nicht. Anstatt Catherinas Werturteil zu teilen oder zu bestätigen, nimmt sie den Lehrer in Schutz und stellt so wieder ein ‚Wertungsgleichgewicht‘ her. Zunächst relativiert sie Catherinas Urteil durch ein langgezogenes *na ja:* (Z. 268). Im Kontrast zu der erregt sprechenden Catherina wählt sie einen ruhigen und gelassenen Sprechermodus, der beruhigend wirkt. Sie verurteilt den Lehrer nicht, sondern könne ihn verstehen. Nach einer kurzen Pause liefert sie eine Begründung: *DA wird ja SEHR `abgeschriebn überall* (Z. 269).

In diesem Beispiel tritt ein typisches Muster deutlich hervor, welches ich bei der Untersuchung des Korpus immer wieder feststelle: Jemand beginnt schlecht über eine Person zu reden und hofft auf Zuspruch und Bestätigung. Stattdessen tritt ein Sprecher positiv für die angeklagte Person ein und kompensiert damit die Kritik. Auch Lieberknecht (2012, S. 191 ff.) hat in ihrer Untersuchung des sozialen Stils einer Frauengruppe gezeigt, dass die Frauen beim Sprechen über andere im Laufe von Diskussionen häufig Partei und Gegenpartei bilden. Es wird ein alternierender Wechsel der Modalitäten Verstärkung und Abschwächung hergestellt, „der typisch für dispräferierte Sprechhandlungen wie Kritik ist“ (ebd., S. 195).

Weitere Beispiele zu diesem Phänomen finden sich auch in den anderen Gruppen, die gleiche Strategien anwenden (Kap. 8.2.4, 8.3.5, 8.4.5, 8.5.2, 8.6.3).

8.1.6.3 Negatives Face: Sich kein Urteil bilden

Beim Sprechen über andere Personen sind die Jugendlichen in der Wortwahl und Ausdrucksweise sehr vorsichtig und drücken sich gewählt aus, da eine negative Beeinträchtigung des Face des anderen vermieden werden soll. Beim Reden über unpassendes Benehmen anderer entschuldigen die Sprecher das Verhalten dann häufig durch formelhafte Wendungen wie

- *ich weiß jetzt aber die umstände nicht,*
- *wir wissen ja nicht, was der denkt,*
- *wir kennen ja sein innerstes nicht*

und ähnliche Aussprüche. Dazu ein Beispiel (fett markiert):

a) Beispiel 1: „*Ich weiß die Umstände nicht*“

Lissy erzählt von einem paraguayischen Latino-Jungen (*er*), der einen Motorradunfall hatte:

„*Ich weiß die Umstände nicht*“ (JK, S2, T4)

0060 **Li** <<p> na er er war von einen hInten A:Ngefahrn; (--)
 0061 ich ´mein ER hatte auch nich so;
 0062 **To** <<p, verlegen> [(hihihi)>
 0063 **Li** [aber-
 0064 <<p> und nAnni (sagte) dass ER nicht hätte reaGIEren
 können=
 0065 =aber JEner der ihn an-=
 0066 =**ich weiß jetzt aber nich**> (.) **die UMstände nich,**
 0067 nur: dass sein-
 0068 er ist so wie der andy MOMsen (-- (...));
 0069 **Peg** ´mhh
 0070 **Mich** ja;
 0071 **Li** SO is SO is er- (.)
 0072 SO einen unfall hatte der; =ja?

In diesem Ausschnitt, in dem Lissy von einem Unfall erzählt, möchte sie in ihrer Darstellung keinem der Unfallbeteiligten die Schuld geben (negative Höflichkeit).

Dabei achtet sie darauf, dass sie das Face beider Unfallbeteiligten wahrt. In Z. 60 erklärt Lissy zunächst, dass der Junge *von einen hInten A:Ngefahrn* wurde. Da sie die Schuld jetzt aber auch nicht der Person, die ihn anfuhr (*einen*), zuschieben möchte, schränkt sie ihren Kommentar sogleich in Z. 61 wieder ein (*ich mein ER [der Latino-Junge] hatte auch nicht so [aufgepasst?]*). Sie bringt ihren Satz nicht zu Ende – eine nicht zu Ende ausformulierte negative Aussage in Form eines Anakoluths ist bei facebedrohenden Akten ein typischer Vorgang, um einer negativen Wertung aus dem Weg zu gehen (Lieberknecht 2012, S. 117). Sie stellt damit ein ‚Wertungsgleichgewicht‘ zwischen beiden Unfallbeteiligten her und vermeidet eine Urteilsbildung.

Dann erzählt Lissy, was Nanni, die Krankenschwester, ihr über das Unfallopfer berichtet hat. Wiederum schützt sie dabei das Face des Jungen (*dass ER nicht hätte reaGIEren könn*). Sie möchte mit dieser Aussage aber auch nicht den anderen Unfallbeteiligten verurteilen. Als sie merkt, dass sie das gerade tut (*aber JEner der ihn an[gefahren hat]*), bricht sie mitten im Satz ab und beteuert durch die entschuldigende Formel *ich weiß jetzt aber nich die UMstände Un-*

wissen. Sie distanziert sich damit vom Geschehen und vermeidet, ein Wertungsurteil abgeben zu müssen.

Abschließend erklärt sie den Unfall, indem sie ein Beispiel von einem ähnlichen Ereignis (*es ist so wie der andy MOMsen*) nennt. Als sie merkt, dass sie bei Nennung dieses Beispiels jeglicher Verurteilung aus dem Weg geht und sie Bestätigung von den Gesprächsteilnehmern bekommt (*mhm, ja*), betont sie ihr Beispiel noch einmal: *SO ist er, SO einen unfall hatte der, ja.*

Den Jugendlichen fällt es schwer, eine klare eigene Meinung über Personen oder Sachverhalte zu äußern, weil sie ein zu tiefes Eindringen in die Sphäre des anderen vermeiden wollen (negative Höflichkeit) (Kap. 8.2.3.1). Sie verwenden Formeln, um ihr eigenes ‚unpassendes‘ Verhalten – nämlich dass sie selbst schlecht über jemanden oder eine Sache reden – zu entschuldigen. Sie schwächen das zuvor gegeben Urteil ab und tun dies durch Formeln wie z.B.:

- *das mag auch sehr falsch sein oder versteht mich nicht falsch,*
- *aber no se oder aber na ja.*

b) Beispiel 2: „*Voriges Jahr taten wir in Gruppen*“

Die Komiteemitglieder tauschen sich darüber aus, warum in diesem Jahr der einmal im Monat stattfindende Bibelabend nicht so gut angenommen wurde und die Besucherzahl stetig sank. Cassandra erklärt, worin ihrer Meinung nach der Grund dafür liege, schränkt ihre eigene Darstellung aber immer wieder durch Formeln und Vagheitsausdrücke (fett markiert) ein:

„*Voriges Jahr taten wir in Gruppen*“ (JK, S4, T5)

- 0159 **Cas ich glaub** die dEnken alle an VORiges jahr- (-)
0160 und dann taten wir ja in GRUPpen, (-)
0161 und dAnn darüber REden **und so.**=
0162 =und ´DAS **glaub ich** mögen **viele** nicht.
0163 **Jos** ja und DAS brachte der geMEINdeleiter.
0164 (1.6)
0165 **Cas** ja (...) die ä:h (---) **kam mir wenigstens immer so vOr;**
0166 die MÖgen das auch MA:chen das auch nich **so sehr.**
0167 **aber** <<spanisch> **no SE.**>

Cassandra meint, dass der Rückgang der Besucherzahl daran liege, dass die Jugendlichen im Vorjahr schlechte Erfahrungen mit der Gruppenarbeit gemacht haben und deshalb nicht mehr kommen möchten. Doch anstatt ihre Ansicht direkt mitzuteilen, relativiert sie ihre Erklärung immer wieder. Sie wagt es nicht, ein direktes Urteil über die fernbleibenden Jugendlichen zu fällen, um deren Face zu wahren. Deswegen betont sie zweimal durch *ich glaub* (Z. 159) bzw. *glaub ich* (Z. 162) und dem Hesitationsmarker *äh* und der darauffolgenden Pause (Z. 165)

ihre eigene Unsicherheit, relativiert ihre Darstellung durch ungenaue Angaben (*viele, und so, nich so sehr*) und schränkt ihre Meinung durch die Formel *kam mir wenigstens immer so vOr* ein. Abschließend mindert sie ihre Darstellung mit *aber no sé* und beendet das Thema.

c) Beispiel 3: „*So langsam*“

Catherina äußert sich negativ über einen Bekannten, der sich sehr langsam fortbewegt:

„*So langsam*“ (JK, S5, T10)

0389 **Cat** wenn DER (.) FAHRrad fährt, (-)
 0390 dann kann man (-) nebenbei LAUFen noch; (--)
 0391 <<len> SO lAngsam.> (1.0)
 0392 oder wenn der GEHT.
 0393 der der der braucht MINdestens ne <<lachend> STUNde>
 ´EINmal (.) ´EINFach (.) um: VOR(der) zu gehn; (2.0)
 0394 <<p> **aber na `ja::.**>

Die negative Darstellung über die Langsamkeit von Catherinas Bekannten wird implizit durch Prosodie (starke Akzentuierung, betont langsames Sprechen, Rhythmisierung und besondere Intonation) und explizit durch wertende Adjektive (*MINdestens*) und Übertreibung dargestellt. Diese Übertreibungen (Z. 389-390, Z. 393) führen allerdings gleichzeitig zur Milderung ihrer Urteilsbildung, genauso wie der lachend-leichte und ironische Sprechton. Auffällig sind ihre häufigen und teilweise längeren Pausen (Z. 391, 393), die auf Formulierungsschwierigkeiten (Z. 389, 390, 393) und Unsicherheit (Z. 391, 393) hinweisen.

Als nach ihrer ersten übertriebenen Darstellung (der Bekannte fährt so langsam Fahrrad, dass man nebenherlaufen kann) keiner der Gesprächsteilnehmer reagiert (Pause, Z. 391), setzt sie ihre Erzählung mit einem zweiten übertriebenen negativen Beispiel fort. Als danach wiederum keiner auf ihren Tratsch eingeht (Pause, Z. 393), schwächt sie ihre Urteilsbildung durch die Wortverbindung *aber na ja::* ab und beendet ihre Darstellung. Ihre leise Stimme zeigt ihre Unsicherheit. Da sich keiner ihrer Wertung anschließt, versucht Catherina ihre negative Darstellung wieder zu relativieren. Nach Quasthoff (1980b) ist dies ein Beispiel „erzählfeindlicher“ Zuhörerbeteiligung bzw. -reaktion: Die Zuhörer verweigern Catherina durch Schweigen die Ratifizierung und entziehen „damit der Durchführung der Erzählung den Boden“ (ebd., S. 291). Catherina baut kurze Pausen in ihre Erzählung ein (Z. 391 und 393), um den Zuhörern die Möglichkeit zu geben, „ein entsprechendes Signal ‚hineinzustecken‘“ (ebd., S. 301) und auf ihren Beitrag zu reagieren. Da keiner der Zuhörer diese Möglichkeit nutzt, kann die Situation als erzählhemmend eingestuft werden. Die Gesprächsbeteiligten verweigern eine Unterstützung des negativen Redens.

8.1.7 Glaube im Alltag

Der christliche Glaube und dessen Werte und Normen nimmt einen großen Bereich des Lebens der Jugendlichen ein und die Gruppe definiert sich im Wesentlichen über die gemeinsame Religion. Da es sich um ein Treffen im Rahmen der Kirche handelt und darüber hinaus das Leben der Jugendlichen stark vom christlichen Glauben geprägt ist, finden sich christliche Motive, Formeln und Ausdrücke auch in der Sprache und Kommunikation. Verhaltensweisen werden anhand biblischer Normen interpretiert und ausgelegt. Anhand einiger Beispiele möchte ich in diesem Kapitel die Selbstverständlichkeit eines christlichen Lebensstils und Denkens zeigen.

8.1.7.1 Religiöse Kategorisierung

Die Herstellung von Identität kann über die soziale Kategorisierung stattfinden. Fremde Gruppen oder Personen werden in der Interaktion bestimmten sozialen Kategorien zugeordnet. Durch diese Zuschreibung bestimmter Rollen werden sie von der eigenen Gruppe abgegrenzt und dadurch die eigene Gruppenidentität gestärkt.¹⁵⁰

In der Besprechung tauschen sich die Jugendlichen darüber aus, wie die Werte und Normen der Bibel in der heutigen Zeit im Alltag gelebt werden können. So unterhalten sie sich nach der offiziellen Besprechung über das Thema Party und kommen auf eine ganz bestimmte Party zu sprechen, die bald stattfinden soll. Lena fragt nach:

„Dann kommst du in die Hölle“ (JK, S7, T13)

0302 **Len** ist das eine: (.) CHRISTliche party?=
0303 =oder ist das eine WELTliche party.
0304 **To** ne WELTliche; (1.0) <<pp> (.....)>
0305 **Cat** pArtys SIND nich ~chrIstlich;
0306 **Len** na DA:NN- (---)
0307 (.....?)
0308 **Cat** ^mhm.
0309 **??** ((leises Lachen))
0310 **To** MA:Nche sagen nicht EIN schluck bIER trinken (.)
nicht als CHRISTen.
0311 **Len** ja-
0312 **Jos** dann kommst du in die HÖLle; =ja?
0313 **Len** DAS [is_n bIsschen (.....)]
0314 **Cas** [aber GOTT vergibt IMmer noch-
0315 und DANN kommt man wieder in den HIMmel.
0316 **Cat** <<f> !BIER! ist nich die SÜNde.>
0317 **Cas** <<f> ICH !WEIß! DA:S->

¹⁵⁰ Zu Formen und Funktionen sozialer Kategorisierung: Roth (2005).

0318 (5.5) (...)
 0319 Mich ^du. (2.5) du meinst wegen A:Nzieh'n;
 0320 Len <<p> ~mhm,>
 0321 Cat sie wollte EIgentlich dann so_n KLEInes-
 0322 Len ja ja SICHer;
 0323 Cat spaGHETtiträger.
 0324 Len ^si::;
 0325 To <<hauchend> se^XY:;>

Die Jugendlichen differenzieren zwischen christlichen und weltlichen Partys und stellen damit die Kategorien ‚Christen‘ und die ‚Welt‘ auf, wobei sie sich ersterer zugehörig fühlen und mit der zweiten die ‚Nicht-Christen‘ bezeichnen (vgl. Kap. 5.1.1.1). Der wesentliche Unterschied einer christlichen zu einer weltlichen Party ist, dass es keinen Alkohol gibt, eine gewisse Kleiderordnung gilt (*nicht zu aufreizend*) und die Musik zensiert ist (*keine ordinären texte*). Die Frage ob Christen auf eine weltliche Party gehen dürfen, birgt oft Diskussionsstoff unter den Jugendlichen, da auf solchen Festen immer wieder ihre christlichen Werte auf den Prüfstand gestellt werden. Deshalb fragt Lena bei der Ankündigung einer Party sogleich nach, ob es sich um eine *CHRISTliche party* oder um eine *WELTliche party* handelt (Z. 302-303). Sie drückt sich mit zwei syntaktisch gleich aufgebauten und durch die Konjunktion *oder* verbundenen Fragen aus (‚ist das x oder ist das y‘) – die *oder*-Konstruktion bringt den Gegensatz hervor. Mit besonderen Akzenten differenziert sie zwischen den Kategorien Christen (*CHRISTlich*) und der Welt (*WELTlich*). Nach dem Verständnis vieler Mennoniten kann eine Party nicht christlich sein, da die Dinge, die sie mit einer Party verbinden (Tanzen, Alkohol Trinken, sich auffällig Anziehen), sich nicht mit den Werten als Christen vereinbaren lassen. Deswegen sagt Catherina Lena nach ihrer Frage sogleich, dass Partys *nich chrIstlich* sind (Z. 305).

Toni bringt eine weitere Komponente ein, welche *nicht christlich* sei: Bier trinken (Z. 310). Er distanziert sich von dieser Kategorisierung, indem er seine Aussage nicht als seine eigene ausgibt und vage bleibt (*MA:Nche sagen*). Er überspitzt seine Äußerung durch semantische und prosodische Übertreibung (*nicht EIN schluck BIER*). Lena stimmt zu (*ja*; Z. 311). Auch Josefine bekräftigt ihn, indem sie Tonis Aussage durch eine Folge ergänzt und damit die Kategorisierung weiter ausbaut: ‚Wenn du als Christ Bier trinkst, *dann kommst du in die HÖLle*‘ (Z. 312). Die Frage ist, ob Tonis und Josefines Aussagen ernst gemeint sind oder ob sie übertreiben, um sich von übertriebener Religiosität (mancher Erwachsener?) abzugrenzen.

Der Ausspruch Josefines ist gewagt (Z. 312) – die Hölle ist das schlimmste Ende eines (christlichen) Lebens – und es folgt heftiger Widerspruch: Lena empfindet es als *n blIsschen* übertrieben (nehme ich an, die Stelle ist unverständlich); Cassandra kontert in überlappendem

Sprechen mit biblischer Argumentation, indem sie auf Gottes Gnade verweist: Gott vergibt die ‚Sünde‘ des Alkoholtrinkens und somit kommt man wieder in den Himmel (Z. 314-315). Catherina, die zuvor noch Partys als *unchristlich* bezeichnet hat (Z. 305), lamentiert nun in sehr lautem und leicht aggressivem Stimmtönen und prosodisch stark markiert, dass Biertrinken nicht die schlimmste Sünde eines Christen sei (Z. 316). Sie spielt darauf an, dass man deswegen nicht gleich in die Hölle komme. Die Diskussion der Jugendlichen geht nun um grundsätzliche Glaubensgrundfragen, nämlich was Sünde ist und ob sich diese kategorisieren lasse (‚Bier trinken ist nicht so schlimm wie andere Vergehen‘), und um das Gnadenverständnis. Durch ihren plötzlich unnötig lauten Ausbruch unter starker Akzentuierung (*!BIER!, SÜNde*) verletzt Catherina die Gesprächsorganisation. Sie widerspricht offen und konfrontativ der zuvor einmütig von Josefine und Cassandra aufgestellten Meinung, dass wenn ein Christ Alkohol trinkt:

- *dann kommst du in die HÖLle* (Josefine),
- *aber GOTT vergibt IMmer noch und DANN kommt man wieder in den HIMMEL* (Cassandra).

Da Konsens und Übereinstimmung in der Gruppe sehr wichtig sind, gefährdet Catherina durch ihre aufbrausende Art und ihre offene Kritik die Einheit. Cassandra reagiert nun genauso erhitzt und übernimmt Catherinas Modalität. Es folgt eine lange Pause (Z. 318). Der sich anbahnende Konflikt wird durch Schweigen unterdrückt.

Schließlich reagiert der Komiteeleiter Michael mit einem Themenwechsel (Z. 319) und richtet den Fokus wieder auf Lena, die ursprünglich vom Jugendleiter wissen wollte, was man zu so einer Party anziehen könne (vor Gesprächsausschnitt). Michael führt das Thema ohne Einleitung darauf zurück: *du meinst wegen A:Nzieh* (Z. 319). Catherina, die immer noch der Meinung ist, dass es sich nicht für einen Christen gehöre, zu einer Party zu gehen, beginnt, Lena aufzuziehen. Sie unterstellt Lena, dass sie sich besonders aufreizend kleiden wolle (Z. 321 und 323). Lena lässt sich auf keinen Streit ein und lenkt in die scherzhafte Modalität, indem sie ironische Antworten gibt (*ja ja SICHer; si*). Scherzen wird hier als Mittel verwendet, um Kritik indirekt und in spaßhafter Modalität zu vermitteln bzw. abzuwenden (Kothoff 1998, Keppler 1994).

Das Beispiel zeigt, wie ernst die Jugendlichen ihren Glauben und die daraus resultierenden Werte nehmen. Die unterschiedlichen Meinungen zu den Themen ‚Ist Alkohol trinken Sünde?‘ und ‚Darf man als Christ auf eine Party gehen?‘ führen fast zum Streit. Die christlichen Werte und Normen sind ein wichtiger Faktor, für den Zusammenhalt und die Identität der Gruppe und gehören zur Selbstdefinition der mennonitischen Jugendlichen. Dass Lena zu einer Party gehen möchte (es wird nicht ganz klar, ob es sich um eine weltliche oder christli-

che Party handelt), wird von den anderen Jugendlichen indirekt kritisiert und unmittelbar auf das Thema „Alkohol“ geführt. Partys verbinden die Jugendlichen mit dem Konsum von Alkohol, und Alkoholtrinken ist nach wie vor ein umstrittenes Thema in der Mennonitenkolonie. Weiterhin macht das Beispiel deutlich, dass die Jugendlichen gerne ihren Jugendleiter um Rat fragen, wenn es um Glaubensfragen geht (z.B. ‚Was darf ich als Christ anziehen?‘). Religiöse Begriffe wie ‚Sünde‘, ‚die Welt‘, ‚Himmel‘, ‚Hölle‘ und ‚Vergebung‘ gehören dabei zum alltäglichen Sprachgebrauch in der Gruppe.

8.1.7.2 Interpretation von biblischen Gleichnissen

Die nächsten zwei Beispiele zeigen die Interpretation biblischer Inhalte in Bezug auf das alltägliche Leben. In beiden Ausschnitten geht es darum, dass gute Taten von Gott belohnt werden.

a) Beispiel 1: „*Saat und Ernte*“

Michael beginnt ein Gespräch mit Peggy und Josefine. Er weiß, dass sich die beiden am Abend zuvor getroffen haben, und fragt nach:

„*Saat und Ernte*“ (JK, S2, T2)

0030 **Mich** ihr hattet gEstern einen: (-) schönen ~A:bend,
0031 was: (-) was ha:bt ihr da ge^MACHT.
0032 **Peg** wir ham die kÄrtchen für NÄCHstes jahr schon fertig;
0033 **Mich** ~KÄrtchen?
0034 **Peg** die ge´BURTStags`kÄrtchen.
0035 **Jos** dIE was JEdes jahr zum geburtstag-
0036 **Peg** und wir tun schon !AL!les für die nächste:- (1.5)
0037 **Jos** JAhr basteln.
0038 **Mich** (was meint ihr:)- (-)
0039 der LOB und all da:s geht nachher an die ANdern;
0040 **Jos** (...)
0041 **Mich** die einen SÄ:en,=
0042 =die andern ERNten.
0043 **Peg** ja-
0044 **Len** aber weißt du was?
0045 das gibt EXtra: (-) credito im HIMMEL.
0046 [das gibt EXTraPLUSpunkte im HIMMEL.
0047 **Peg** [ja: geNAU

Auf Michaels Nachfrage (Z. 30-31) erzählt Peggy von den Geburtstagskärtchen, die sie und Josefine den Jugendlichen der Gemeinde für das nächste Jahr gebastelt haben (Z. 32). Josefine und Peggy unterstützen sich in der Erklärung, indem sie ihre Erläuterung ergänzen (Z. 34-37) und Josefine Peggys Satz beendet (Z. 36-37) (Kap. 8.1.4). Voller Euphorie und in aus-

gelassener Stimmlage erzählen sie ihrem Jugendleiter stolz, welche Arbeit sie geleistet haben (Z. 32-37). Michael weist darauf hin, dass die beiden Mädchen nächstes Jahr nicht mehr im Jugendkomitee sein werden und deswegen das *LOB und all da:s* für die Geburtstagsüberrascung an ihre Nachfolger gehe (Z. 39). Er zitiert zur Illustration das biblische Gleichnis von Saat und Ernte, wie es in Joh. 4,37¹⁵¹ steht: *die einen SÄ:en, die andern ERNten*. Das bedeutet, dass die beiden Mädchen durch die Karten eine gute Tat vollbringen und Freude säen, aber das neue Team das Lob und den Dank ernten wird. Michael wendet also eine allgemeine aus der Bibel abgeleitete Regel auf den aktuellen Fall an. Peggy stimmt ihm zu (*ja*, Z. 43).

Lena ermutigt Peggy und Josefine daraufhin und macht darauf aufmerksam, dass es statt des Lobes für ihre gute Tat auf der Erde *EXtraPLUSpunkte* im Himmel gebe. Sie referiert damit auf ein weit verbreitetes religiöses Prinzip, dass gute Werke, bei denen man keine Gegenleistung erwartet, von Gott im Himmel belohnt werden. Zunächst verwendet sie den spanischen Begriff *EXtracredito* und wiederholt ihn gleich danach noch einmal auf Deutsch (*EXtraPLUSpunkte*). Peggy stimmt Lena freudig zu (*ja: geNAU*).

Das Beispiel zeigt, wie der biblische Spruch von Saat und Ernte in ein Alltagsgespräch eingebaut auf das Verhalten angewendet wird. Immer wieder stellen die Jugendlichen einen Bezug zwischen ihrem Handeln auf Erden und ihrer Belohnung im Himmel her. Wenn im vorherigen Beispiel die *Pluspunkte*, die durch gutes Verhalten im Himmel gesammelt werden, betont wurden, sprechen die Jugendlichen im nächsten Beispiel von einem Heiligenschein, den Gott Christen mit vorbildlichem Lebenswandel verleiht.

b) Beispiel 2: „Heiligenschein“

Cassandra fragt Lena, ob sie nächstes Jahr weiterhin Mitglied im Jugendkomitee bleibt:

„Heiligenschein“ (JK, S4, T11)

0262 Cas ↑BLEIBST du?

0263 Len ja,

0264 Cas na ^<<plautdietsch> SCHÖJN;>

0265 (...)

0266 Len seht ihr nich unseren HEiligenschein den wir gekrIEgt haben von GOTT?

0267 dafür dass wir HIER bleiben,

Mithilfe einer ironischen Frage weist Lena auf den Heiligenschein hin, den jeder von Gott bekomme, der weiterhin im Jugendkomitee diene (Z. 266-267). Sie definiert ihre Mitarbeit in der kirchlichen Jugendarbeit als eine heilige, Gott wohlgefällige Tat und setzt den Heiligenschein als Symbol für einen guten Lebenswandel ein. Ähnlich wie im Beispiel zuvor liegt der Fokus des Handelns auf dem Lohn Gottes und der Bewährung als vorbildlicher Christ auf

¹⁵¹ Joh. 4,37: „Denn hier ist der Spruch wahr: Der eine sät, der andere erntet.“

Erden. In beiden Beispielen ist jedoch nicht eindeutig auszumachen, ob es sich um scherzhaft-ironische Aussprüche handelt, oder ob es die Jugendlichen ernst meinen. Wahrscheinlich ist es sowohl Scherz als auch Ernst – denn Frotzeleien enthalten fast immer beides (Günthner 1996, S. 102).

8.1.7.3 Sprechen über Gebetsrituale

Das Gebet vor dem Essen in den Familien gehört zum Alltag der Jugendlichen. Nach der Sitzung unterhalten sich die Jugendlichen über Regeln in ihren Familien (*wir*):

„Regeln fürs Beten“ (JK, S7, T14)

- 0346 **To** weißt du wAs?
 0347 wir hatten SO: viel RE:geln;
 0348 wir hatten sogar RE:geln wer wann BE:tete.
 0349 mOrgens mIttags A:bends.
 0350 ?? ((lautes Lachen))
 0351 **Jos** DU wir hattn KINder tun A:bends,
 0352 und pApa tu:t (.) mIttags,
 0353 und mAma: mOrgens,
 <<all> irgend SOWas.>
 0354 **To** Ich tat IMmer mIttags.
 0355 **Len** [das haben wir AUCH so;
 0356 **Jos** [und KINder mussten immer Abends.
 0357 **Cas** ha::lle::-
 0358 **Cat** ah (.) PApa tut immer: (.) PApa tut ↑`IMmer;
 0359 **Cas** [und WER bei uns-
 0360 **To** [(.....) die ganze familie zusamm.
 0361 **Cas** wer bei uns zu SPÄT kommt (-) muss bei uns. (-)
 0362 oder der was sehr BÖse ist.

Toni kündigt mit *weißt du was* an, dass er jetzt eine längere Information geben möchte. Er führt das Thema auf die Regeln in seiner Familie. Er berichtet in einer Modalität des ausgelassenen und fröhlichen Sprechens und systematisch aufgebaut, dass: 1. *wir* [die Familie] *hatten SO: viel RE:geln*¹⁵², 2. *sogar RE:geln wer wann BE:tete*¹⁵³, 3. *mOrgens mIttags A:bends*. Die Wiederholung der Satzstruktur (*wir hatten...*, Paraphrase unterstützt durch syntaktischen Parallelismus), die gezielte Akzentuierung und die Aufzählung zum Schluss in einer dreigliedrigen Liste (Jefferson 1990) verleihen seiner Rede einen komischen Charakter. Die Stimmung ist aufgelockert, die Gesprächsteilnehmer reagieren mit lautem Lachen. Sie freuen sich über den heiteren Umgang mit einem ernsthaften Thema (Regeln in der Familie), das sie

¹⁵² Es geht dabei um Regeln wie Küchendienst, Mithilfe im Haushalt und Garten u.ä..

¹⁵³ Hier geht es darum, dass in der Familie festgelegt wurde, welches Familienmitglied bei welcher Mahlzeit und abends vor dem Zu-Bett-Gehen betet.

alle verbindet. Der Humor bietet einen emotionalen Abstand und objektive Distanz zu einem heiklen Thema (vgl. Norrick/Chiaro 2009, S. XI).

Jetzt beginnen die einzelnen Komiteemitglieder von dem Umgang mit Gebet in ihren Familien zu berichten: Josefine zählt in der zuvor von Toni eingeführten Dreierreihung auf: 1. *KINder tun A:bends*, 2. *pApa tu:t mIttags*, 3. *mAma: mOrgens* (Z. 351-353). Lena schließt sich Josefine an, da es bei ihnen in der Familie *AUCH so* ist (Z. 355). In Catherinas Familie betet immer der Vater (Z. 358). Zum Schluss berichtet Cassandra noch, wie das Thema ‚Gebet‘ in ihrer Familie gehandhabt wird: Beten wird als Strafe benutzt, wenn ein Familienmitglied *zu SPÄT kommt* oder *sehr BÖse ist* (Z. 361-362).

Die Feststellung, dass das Thema ‚Gebet‘ in den Familien ähnlich behandelt wird, löst Freude aus (*ha::lle::!*¹⁵⁴, überlappendes Reden in Z. 359/360) und stärkt den Gruppenzusammenhalt. Die Jugendlichen demonstrieren nicht nur inhaltlich Übereinstimmung, sondern übernehmen ebenso (morpho)syntaktische Strukturen (*wir hattn...*, *tut immer...*) und die Aufzählung der zeitlichen Angaben (*morgens, mittags, abends*).

Die jungen Leute stärken ihre soziale Zugehörigkeit, indem sie über ähnliche Gebetsrituale in ihren Heimen austauschen und Gemeinsamkeiten feststellen. Dieser Gesprächsausschnitt zeigt, dass der Umgang mit Gebeten in den Familien ein relevantes Thema für die Gruppe ist. Jeder der fünf Gesprächsbeteiligten kann zum Thema ‚Gebet‘ persönliche Erfahrungen beitragen. Darüber hinaus erfährt man in diesem Ausschnitt, dass Religion auch als erzieherisches Mittel eingesetzt wird. In Cassandras Familie wird das laute Beten als Strafe eingesetzt, wenn man zu spät kommt oder sich nicht benimmt.

8.1.8 Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens des Jugendkomitees

Das Jugendkomitee ist eine Gruppe von Jugendlichen, deren Sitzungen im offiziellen Teil von einem Jugendleiter in der Gesprächsführung organisiert werden. Er muss mit verschiedenen sprachlichen Mitteln immer wieder für Ruhe sorgen, denn die jungen Menschen verwickeln sich gerne in private, gesellige Unterhaltungen. Der Jugendleiter wird als Diskussionsführer anerkannt und bei Beiträgen im offiziellen Teil bitten die Jugendlichen ihn um Rederecht. Dem Jugendleiter ist es wichtig, seine Rolle nicht auszunutzen, sondern Entscheidungen immer im Kollektiv der Gruppe zu treffen (positive Höflichkeit).

Die Identität als Gruppe hat bei den Jugendlichen einen hohen Stellenwert. Sie demonstrieren Gemeinsamkeit v.a. durch gegenseitige Unterstützung und Zustimmung im Gespräch. Das geschieht z.B. durch die Wiederholung von Wörtern und die Übernahme von Satzteilen, Hilfe

¹⁵⁴ Der Ausruf *halle* kommt von *halle donner*, das soviel wie ‚Donnerwetter‘ bedeutet und ein Ausdruck der Erregtheit, der Erschrockenheit, aber auch der Begeisterung, Freude und Überraschung ist. In dem Kontext drückt der *halle*-Ausruf in Form einer Interjektion Freude und Überraschung aus.

bei der Wortfindung, inhaltliche Ergänzungen und Beendigung von Sätzen, Sprechen im Chor und positive Rückmeldesignale. Besonders charakteristisch für die Jugendlichen ist die gemeinsame Fortführung von Ideen, indem inhaltliche Ergänzungen (meistens einzelne Wörter) listenartig aneinandergereiht werden.

Da Facewahrung und der höfliche Umgang untereinander in der Gruppe eine große Rolle spielen, werden Bitten, Aufforderungen und Wünsche höflich und indirekt formuliert – insbesondere dem Jugendleiter als Autoritätsperson gegenüber. Bei potenziellen Konfliktsituationen setzen sich die Beteiligten selbst oder andere Mitglieder dafür ein, dass die Lage nicht eskaliert und die Harmonie in der Gruppe aufrechterhalten wird. Sie mildern die Situation mit konfliktschwächenden Handlungen wie einem Modalitätswechsel ins Scherzhafte, Lachen, plötzliche Themenwechsel oder beruhigende Metakommunikation.

Die Jugendlichen versuchen, Verurteilungen von Personen aus der eigenen Gemeinschaft möglichst neutral zu halten oder mit entschuldigenden Formeln zu erklären und abzuschwächen. Wenn ein Teilnehmer schlecht über andere Kolonienmitglieder redet, setzt sich ein Gesprächsbeteiligter für einen positiven Aspekt der Person ein, um ein ‚Wertungsgleichgewicht‘ herzustellen. Den jungen Leuten ist es wichtig, dadurch nicht nur die Einheit ihrer eigenen Gruppe zu bewahren, sondern auch die der gesamten mennonitischen Gemeinschaft, der sie sich zugehörig fühlen. Um das ‚Wir-Gefühl‘ der Gruppe nicht zu beeinträchtigen, werden eigene Meinungen häufig abgeschwächt und relativiert.

Die wichtigste gemeinsame Basis der jungen Leute ist ihr gemeinsamer Glaube, der sich durch ihre christliche (im Elternhaus, in der Schule und in der Kirche) bedingt und sich in ihrem gemeinsamen Engagement im Jugendkomitee niederschlägt. Ihr Wortschatz ist geprägt von religiösen Wörtern und Formeln. Ihr Verhalten messen sie an den Normen der Bibel und fragen den Jugendleiter im Bereich des christlichen Lebens um Rat.

8.2 Institutionell vermittelte Interaktion: Die Bibelstunde junger Erwachsener

8.2.1 Auswahl der Gruppe, Korpus und Ablauf der Treffen

Als exemplarische Gruppe für die soziale Kategorie junger Erwachsenen im Alter zwischen 20 bis 23 Jahren wähle ich die Bibelstunde. Einmal wöchentlich treffen sich bis zu sieben junge, unverheiratete Frauen, die in ihrer beruflichen Ausbildung zur Lehrerin oder zur Krankenschwester stehen.¹⁵⁵ Die Frauen finden sich abends im Haus eines der Mitglieder bzw. im Haus derer Eltern zusammen, da die meisten noch bei den Eltern wohnen. Der Bibelstunde als institutionelle Gruppe steht kein Leiter vor – die Frauen organisieren vielmehr ihre Treffen

¹⁵⁵ Es sind gerade diese zwei Berufsgruppen vertreten, weil sowohl das IfL als auch die Krankenschwesternschule ihren Sitz in Filadelfia hat.

selbst und gemeinschaftlich. In einer von ihnen festgelegten Reihenfolge ist jede der jungen Frauen einmal an der Reihe, eine geistliche Andacht, deren thematischen Inhalt sie selbst auswählt, vorzubereiten und vorzutragen. Es sind meistens sehr alltagsnahe Themen, die von einem Bibeltext, einem christlichen Buch oder einer christlichen Zeitschrift inspiriert sind. Die Frau, die die Besinnung vorbereitet, nimmt für das Treffen die Rolle der Gesprächsleiterin und Organisatorin ein. Meistens findet die Zusammenkunft dann in ihrem Haus statt – die Leiterin ist also gleichzeitig Gastgeberin. Interessant ist, dass die Bibelstunde nicht von *einer* Kirche ausgeht, sondern dass die Frauen sich als Freundinnen aus den verschiedenen Kirchengemeinden (MBG, MG und EMB) zusammengeschlossen haben, um sich gemeinsam über biblische Themen auszutauschen und füreinander zu beten.

Als Korpus dienen fünf Aufnahmen, wobei die letzte Aufnahme keine geregelte Bibelstunde, sondern ein Abschluss-Eis-Essen vor der Sommerpause ist. Für die Zeit meines Forschungsaufenthaltes konnte ich alle stattfindenden Treffen entweder selbst besuchen und aufnehmen (drei Mal) oder durch eines der Mitglieder aufnehmen lassen (zwei Mal). Die Teilnehmerzahl variierte von drei bis zu sieben Frauen. Die Teilnehmerinnen sprechen durchgehend Mennonitendeutsch.

Eine Bibelstunde dauert ca. ein bis eineinhalb Stunden. Der offizielle Teil, bestehend aus Andacht, Austausch über das Gehörte und Gebet, wird von geselliger Unterhaltung zu Beginn und am Ende des Treffens eingerahmt. Die Gastgeberin stellt Getränke (Tereré) und Knabberien zur Verfügung, die meistens erst nach dem offiziellen Teil in Anspruch genommen werden. Anfangs unterhalten sich die Mitglieder in geselligen Runden bis alle eingetroffen sind. Die jeweilige Leiterin entscheidet, wann sie mit dem offiziellen Teil beginnen möchte – meistens nach ca. 10 bis 15 Minuten – und auch wie sie es tut. Häufig wird mit einer Begrüßung und einem eröffnenden Gebet begonnen. Nach der Andacht tauschen sich die Teilnehmerinnen darüber aus, reflektieren ihr persönliches geistliches Leben und helfen und ermutigen sich bei Fragen oder Problemen im Alltag (Kap. 8.2.6). Die Teilnehmerinnen sind über die Bibelstunde hinaus gute Freundinnen und deshalb ist der Austausch häufig sehr persönlich. Die Mitglieder geben viel aus ihrem Leben preis und es besteht ein großes Bemühen, einander helfend und unterstützend beizustehen. Nach Andacht und Diskussion werden Gebetsanliegen ausgetauscht und laut dafür gebetet.

Wenn der offizielle Teil abgeschlossen ist, folgt ein geselliger Teil (länger als zu Beginn) und die Teilnehmerinnen unterhalten sich über Alltagsthemen wie Begebenheiten auf der Arbeit (im Krankenhaus oder IfL) oder erzählen von gemeinsamen Erlebnissen bzw. ihren Zukunftsplänen. Das Ende ist offen und die Besucher verabschieden sich nach und nach.

8.2.2 Beteiligungsrollen

8.2.2.1 Die Rolle als Gesprächsleiter

Diejenige Frau, welche eine Andacht vorbereitet hat, ist während des offiziellen Teils die Leiterin und hat primär die Rolle der Sprecherin inne, während die restlichen Anwesenden meistens als Hörerinnen bzw. sekundäre Sprecherinnen teilnehmen. Ihr obliegt die Aufgabe, das Treffen anzuleiten, in die Teilziele einzuführen (wie Andacht, Diskussion, Gebet) und das Rederecht zu verteilen. Sie bestimmt Beginn und Ende sowie Inhalt des offiziellen Teils.

Es ist auffällig, dass sich die meisten der jungen Frauen in ihrer Rolle als Gesprächsleiterin unwohl fühlen und große Rücksicht darauf nehmen, das Face der anderen nicht zu verletzen oder einzuschränken. Es ist ihnen unangenehm, die Pflichten als Gesprächsleiterin wahrzunehmen und die Teilnehmerinnen zu bestimmten Handlungen – wie z.B. private Gespräche zu unterbrechen oder sich verbal zu beteiligen – aufzufordern. Da die Wahrung des Face aller Beteiligten und das Anleiten des Treffens als Gesprächsleiterin häufig zu einem inneren Konflikt führen, haben die Frauen bestimmte sprachliche Mittel entwickelt, um diesen zu umgehen (vgl. Kap. 8.4.3).

a) Frage statt Aufforderung

Einige der Frauen ziehen die Verwendung einer Frage einer direkten Aufforderung vor, um den Aktionsraum der anderen möglichst weit zu halten (vgl. Kap. 8.4.3). Den Beteiligten steht damit die Handlungswahl theoretisch frei, denn „jede Frage [lässt] dem Hörer eine Vielzahl von Reaktionsmöglichkeiten offen“ (Sökeland 1980, S. 114). Eine Ablehnung der Frage wird jedoch nicht wahrgenommen, da damit wiederum das Face des Fragenden verletzt werden könnte.

Als Uta Gesprächsleiterin ist, möchte sie gerne einen Bibelvers als Andachtstext vorlesen lassen und stellt eine offene Frage, anstatt jemanden direkt zum Vorlesen aufzufordern (Z. 9):

(BS, S2, T2)

0008 U wir wolln noch einmal gottes WORT anschaun,

0009 möchte jemand vielleicht ERSte korinther ´DREIzehn (---)
die verse ACHT äh vIER bis Acht lesen?

0010 (4.1)

0011 K <<p> ich kann es MA:chen.>

0012 U <<p> okAy.>

Ihre indirekte Aufforderung, ein Bibelwort zu lesen, mildert Uta durch die Verwendung der *Wir*-Form mit Modalverb *wollen* (Z. 8). Durch die *Wir*-Form (*wir wolln*) überträgt sie ihren Wunsch ungefragt auf alle Beteiligten, die die Aufforderung, sich *gottes WORT* anzuschauen, nur annehmen können, da eine Ablehnung des Bibellesens eine schwere Verletzung des negativen Faces der Leiterin und darüber hinaus ein Verschmähen des Glaubens bedeuten würde.

Als nächstes fragt sie höflich in Form einer Entscheidungsfrage – eine beliebte Art des indirekten Aufforderungsvollzugs (Sökeland 1980, S. 122) – ob jemand den Vers vorlesen möchte. Sie wählt den Konjunktiv (*möchte*), das unbestimmte Pronomen *jemand* und das Adverb *vielleicht* als abschwächendes Mittel. Nach einer Schweigepause stellt sich Karla schließlich als Vorleserin zur Verfügung (Z. 11).

b) Angebot statt Aufforderung

Statt durch eine Frage den Beteiligten eine Handlungsfreiheit zu gewähren, formulieren die jungen Frauen auch oft eine Art Angebot und stellen damit die Facewahrung sicher. Jeder Anwesende kann dann für sich entscheiden, ob er das Angebot annimmt oder nicht:

(BS, S3, T9)

0186 T und ich GLAUB (.) ich werd dann zum schlUss bEten,
0187 wer dann möchte darf GERne bEten.

Tanja kündigt metakommunikativ an, dass sie zum Schluss beten werde (Z. 186). Sie schwächt ihre Ankündigung durch ansteigende Intonation ab und fordert die Teilnehmerinnen indirekt durch das Offenlegen einer Möglichkeit (*wer dann möchte*) auf, sich am Gebet zu beteiligen. Sie verwendet als eine Form der Höflichkeit ein im Konjunktiv stehendes Modalverb (*möchte*) – „ein typischer Indikator der Aufforderungsintention“ (ebd., S. 123).

c) Vorschlag statt Anweisung

Häufig formulieren die jungen Frauen statt einer direkten Aufforderung oder Anweisung einen Vorschlag und lassen den Beteiligten somit indirekt die Handlungswahl offen. Natürlich würde niemand den Vorschlag verweigern.

Tanja ist Gesprächsleiterin und möchte nach der Andacht den nächsten Teilpunkt einführen – Diskussion und Austausch über den zuvor vorgelesenen Zeitschriftenartikel.

(BS, S3, T4)

0062 T das wär der arTikel,
0063 (2.0)
0064 könn_n bisschen darüber SPRECHen.

Mit einer metakommunikativen Formel (Z. 62) schließt Tanja, die zuvor einen Artikel vorgelesen hat, diesen Punkt ab und möchte nun den nächsten Punkt (Diskussion) einführen. Nach einer Pause (Z. 63) schlägt sie mithilfe des Modalverbs *können* vor, sich über den Artikel (*darüber*) auszutauschen. Neben der Wahl eines Vorschlags statt einer Aufforderung benutzt sie *n bisschen* als abschwächendes Mittel.

d) Verlegenes Lachen

Unangenehme und heikle Situationen, wie die Einschränkung des Aktionsraums anderer durch Bittäußerungen und Aufforderungen, schwächen die jungen Frauen manchmal durch Lachen ab. Die Sprecher versuchen, sich durch Lachpartikel von der Äußerung zu distanzieren (Schwitalla 2001a, S. 340 f.).

Lachen signalisiert eine freundliche Einstellung (Adelswärd/Öberg 1998), welche die Gefahr von Gesichtsverlust und Facegefährdung mildern kann. Nach Kotthoff (1998, S. 105) handelt es sich hier um „soziales Lachen“. Sie sagt, man müsse „amüsiertes Lachen vom sozialen Lachen“ unterscheiden, da letzteres geregelt sei, Höflichkeitsregeln genüge und in der Interaktion „bestimmte Funktionen“ erfülle, wie z.B. das Abschwächen einer Facebeeinträchtigung.¹⁵⁶

Im nächsten Beispiel formuliert Tanja ihre Bitte in Form eines Vorschlags. Zusätzlich zeigt sie durch Lachpartikel, wie unangenehm ihr das Geben von Anweisungen ist.

(BS, S3, T8)

0170 T gUt. (-)

0171 ja wir könn: (.) JA (.) wir könn BEten (hahaha)

Da es Tanjas Aufgabe als Redeleiterin ist, den vorherigen Punkt (Diskussion) irgendwann zu beenden und in den nächsten Teil (Gebet) einzuführen, kommt sie dem nach, indem sie die Diskussion schließlich mit dem Gliederungssignal *gut* als abgeschlossen bestimmt. Sie schlägt vor (*wir könn*), mit dem Gebet fortzufahren. Ihre Unsicherheit zeigt sie durch die Wiederholung des Satzbeginns, Pausen, der ansteigenden Intonation (Vorschlag wird so zur Frage) und den verlegen klingenden Lachpartikeln.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die jungen Frauen zwar ihre Aufgabe als Gesprächsleiterin wahrnehmen, aber ihre Unsicherheit in dieser Rolle durch indirektes Sprechen und Lachen überspielen, anstatt Aufforderungen und klare Ansagen zu formulieren. Das liegt mitunter daran, dass die Frauen in einer freundschaftlichen Beziehung zueinander stehen und ihnen eine Trennung der „Bereiche“ (Holly 1979, S. 21 ff) schwer fällt. Wunderlich (1972, S. 82) schreibt, „daß soziale Rollenbeziehungen nicht nur die Kommunikation bestimmen, sondern im Kommunikationsvollzug auch bestätigt oder neu hergestellt werden.“ Die jungen Frauen tun sich schwer, aus ihrer Rolle als Freundin in die Rolle der Leiterin zu schlüpfen. Somit wechseln sie immer wieder von einer Sphäre in die andere und suchen zum einen nach einer Balance, zum anderen nach Bestätigung in ihrer Rolle als Leiterin. „Die ständige dop-

¹⁵⁶ Kotthoff (1998, S. 105-110) beschreibt Lachen ethnomethodisch und fasst die Funktion von Lachen und Lachpartikeln in der Interaktion mehrerer Wissenschaftler (u.a. Schenkein 1972, Jefferson 1985 und Jefferson/Sacks/Schegloff 1987) zusammen.

pelte Gefährdung, der eigenen Identität und der interaktiven Situation insgesamt, veranlaßt die Interaktanten zu ständigen Bemühungen in ihrem kommunikativen Handeln“ („face-work“) (Holly 1979, S. 43).

8.2.2.2 Die Adressaten/ Zuhörer/ Mitwirker¹⁵⁷

Es ist auffällig, dass sich die Teilnehmerinnen der Bibelstunde in ihrer Rolle als Hörer sehr aktiv und intensiv am Gespräch beteiligen und dem Sprecher durch Hörersignale und kurze Kommentare und Ergänzungen ihre volle Aufmerksamkeit signalisieren. Die Zuhörer wollen dabei nicht das Wort ergreifen, sondern lediglich ihr Verständnis zum Ausdruck bringen. Nach Dausendschön-Gay/Krafft (2000, S. 19) müssten dann die „Zuhörer“ eher als „Mitwirker“ bezeichnet werden, da sie sich aktiv am Gespräch beteiligen, ohne das Rederecht übernehmen zu wollen. Sie begleiten die Aussagen des Sprechers und ihre kurzen sprachlichen Segmente, die nicht immer am Ende des Turns stehen, sind nicht unterbrechender, sondern unterstützender Art (Gülich/Mondada 2008, S. 44). Ähnlich wie bei den Jugendlichen (Kap. 8.1.4) – wegen der großen Übereinstimmung wird dieser Interaktionstyp hier nicht weiter analysiert – zeigt sich die Unterstützung und Bestätigung im Gespräch durch Zustimmung mit kurzen Kommentaren (*genau, sehe ich auch so*) oder Hörersignalen (*ja, mhm*), Satz- und Wortwiederholung und inhaltlichen Ergänzungen. Die Beteiligungsrolle als Hörer nehmen die jungen Frauen in der Bibelstunde also als aktiv beteiligte Mitwirker (Dausendschön-Gay/Krafft 2000) oder nach Bublitz (1988) als sekundäre Sprecher wahr. Sie festigen damit ihren Status als Gruppe.

8.2.3 Facewahrung

8.2.3.1 Wahrung des negativen Face bei eigenen Meinungen

Die jungen Frauen drücken eigene Meinungen vage und indirekt aus, damit keiner verletzt oder bloßgestellt wird. Häufig betonen sie, dass es sich um ihre ganz persönliche Meinung handelt, die keinen Anspruch besitzt, von anderen übernommen zu werden (Kap. 8.1.6.3). Damit wollen sie ein zu tiefes Eindringen in die Sphäre des anderen vermeiden. Sie wählen dann Vagheitsausdrücke oder Distanzierungssignale oder schließen ihren Beiträgen formelhafte Wendungen an, die auf die Subjektivität der Meinung verweisen:

- *das ist jetzt MEIne meinung,*
- *so denke ICH jetzt,*
- *also MIR hat das jetzt so geholfen,*

¹⁵⁷ In den anderen Gruppen werden die Interaktionstypen unter dem Aspekt ‚Positives Face: Ermutigen, Unterstützen und Bestätigen‘ behandelt (Kap. 8.1.4, 8.3.4). Im Kontext der jungen Erwachsenen lässt sich die Kategorie besser in das Kapitel der Beteiligungsrollen einordnen.

- so hab ICH das verstanden.

Ich führe ein paar Beispiele an, die den typischen Umgang der jungen Frauen mit der Weitergabe von persönlichen Meinungen, Ansichten und Einstellungen zeigt (jeweils fett markiert).

a) Beispiel 1: „Unfähigkeit, den Segen Gottes zu erkennen“

Die Mitglieder reden über den Segen Gottes und Karla gibt zu bedenken:

„Unfähigkeit, den Segen Gottes zu erkennen“ (BS, S1, T6)

- 0071 **K** aber ich dEnk (.) SEHR oft passiert das==
0072 =dass wir vergEssen (2.0) darauf zu gucken WO wir
gesEgnet werden.
0073 **S** ~mhm,
0074 **K** wir sagen dA:nke gott für den SEgen.
0075 aber wA:s MEInen wir jetzt wIrklich damit.
0076 WELchen segen oder (---) manchmal sind wir gar nicht
fÄhig das zu erKENnen.
0077 **S** ~mhm,
0078 **K** (zum beispiel <<pp> dass (...) >) (4.0)
0079 **ich mein jetzt verallgeMEInert.** (--)
0080 **ich ich meine jetzt !ICH! SELber meine ich.**
0081 **U** ~mhm,
0082 **K** (wenn man mal SO sagen will). (1.0)

Von Z. 71 bis 76 gibt Karla ihre Meinung über den Umgang der Gläubigen (*wir*) mit dem Segen Gottes kund. Das Ende ihres Beitrags markiert die Pause von vier Sekunden (Z. 78).

Wahrscheinlich wider Karlas Erwarten wird sie von den Hörerinnen weder bestätigt noch unterstützt (vgl. Kap. 8.2.2.2). Ebenso ergreift keiner das Rederecht, so dass es weiterhin bei Karla bleibt. Vielleicht fühlt sich Karla durch die unerwartet ausbleibende Reaktion dazu verpflichtet, ihrer Meinung weniger Gewicht zu verleihen. Sie merkt, dass sie durch die Verwendung der *Wir*-Form (Z. 72, 74-76) der ganzen Gruppe ihre eigene Ansicht ‚übergestülpt‘ hat und dass sie durch solch eine Verallgemeinerung ihrer Meinung das Face der anderen einschränkt. Sie erklärt sich (*ich mein jetzt*) und betont, dass sie die Beteiligten nicht angreifen möchte, indem sie ihre Aussage als ganz *verallgeMEINert* gemeint darstellt (Z. 79).

Nach einem weiteren Ausbleiben von Reaktion (kurze Pause, Z. 79) setzt sie zu einem neuen Versuch an und gerät ins Stocken (*ich ich meine*). Sie verbessert sich nun, indem sie sagt, dass sie nur sich selbst meine (*ich ich meine jetzt !ICH! sElber meine ich*, Z. 80). Nun bekommt sie eine Reaktion von Uta (*mhm*). Abschließend hängt sie noch eine weitere letzte erklärende Floskel für Vagheit (*wenn man mal SO sagen will*) an.

Das Beispiel zeigt, wie Karla eine Ansicht äußert und im Nachhinein betont, dass es sich um ihre eigene Meinung handele, um damit das rituelle Gleichgewicht (vgl. Kap. 2.2.2) wieder

herzustellen. Sie möchte die Sphäre der anderen nicht einschränken. Sie verwendet folgende formelhafte Wendungen, um zu zeigen, dass sie sich in ihrer Meinung nicht festlegen möchte:

- *ich mein jetzt verallgeMEInert,*
- *ich ich meine jetzt !ICH! selber meine ich,*
- *(wenn man mal SO sagen will).*

b) Beispiel 2: „*Hab ich neulich gehört*“

Tanja spricht von einer theologischen Theorie, die sie *neulich gehört* habe:

„*Hab ich neulich gehört*“ (BS, S3, T14)

0304 **T** es gibt ja auch ´EInige (-) die daran gLAUBen,
0305 dass man sich äh (-) immer wieder beKEHren kann; (1.5)
0306 **J** ah dass man (-) dass man (-) also wenn man in SÜNde
´lebt kommt man in die HÖLLe,
0307 aber wenn man sich wieder beKEHRT (.) dann (---) oder-
0308 **T** ^ja.
0309 na (.) also WIR sagen ja (.) man bekehrt sich EINmal,
0310 und dann macht man sich immer wieder neu AUF.
0311 **U** ~mhm,
0312 **T** aber es gIbt einige die sAgen dass man sich dann immer
wIEder beKEHRT.
0313 (2.0)
0314 **hab ich neulich gehÖrt.**
0315 **J** ä:hm: (1.5)
0316 **T** ich weiß jetzt nicht ob das (-) nur eine MEInung ist;

Von Z. 304 bis 312 erklärt Tanja eine theologische Theorie, die *Einige* glauben (*es gibt ja auch Einige*; Z. 304), und stellt ihr zur deutlicheren Erklärung die Glaubensauffassung der Mennoniten (*WIR sagen ja*; Z. 309) gegenüber: Das Konzept der Mennoniten (*WIR*) ist die einmalige Bekehrung und des bei Sünde sich wiederholenden Wieder-Aufmachens. Der andere Lehransatz besagt, dass man sich bei einer Abwendung von Gott immer wieder neu bekehren muss.

Nachdem Tanja die Glaubensauffassungen nach Janas versuchten Zusammenfassung (Z. 306) ein zweites Mal erklärt, folgt eine Pause (Z. 313). Ähnlich wie im Beispiel zuvor gibt keiner der Gesprächsbeteiligten Tanja Rückmeldung. Deshalb bleibt das Rederecht bei Tanja und sie fühlt sich verpflichtet, ihre Aussage zu erklären bzw. zu rechtfertigen. Da sie keine unterstützenden Kommentare erhält (vgl. Kap. 8.2.2.2), betont Tanja aus Gründen der Facewahrung, dass sie diese Theorie lediglich *gehört habe*. Mit dieser Aussage schützt sie ihr eigens Face, da sie damit die Theorie jemand anderem zuschiebt und zeigt, dass es nicht ihre eigene Meinung sei. Die einzige Reaktion kommt von Jana (*ähm*) und eine weitere Pause folgt. Ebenso wie im Beispiel zuvor erklärt sich die verunsicherte Tanja ein zweites Mal mit einer formel-

haften Wendung (*ich weiß jetzt nicht ob das (-) nur eine MEInung ist.*) und distanziert sich damit von der Glaubenstheorie. Sie stellt sie als nur *eine MEInung* hin.

Da den Mennoniten der Glaube sehr wichtig ist und er ihr grundlegendes zusammenhaltendes Element ist, wird mit anderen Glaubenstheorien sehr vorsichtig umgegangen, um keine Zerstreuung zu bewirken. In dem Beispiel möchte Tanja mit den Beteiligten über eine Theorie diskutieren, stößt jedoch auf Schweigen. Sie beginnt sich mit formelhaften Wendungen von den Inhalten zu distanzieren:

- *hab ich neulich gehÖrt,*
- *ich weiß jetzt nicht ob das (-) nur eine MEInung ist.*

Es gehört zum sozialen Stil der Gruppe, Meinungen, Einstellungen und Ansichten durch formelhafte Wendungen zu erläutern und zu rechtfertigen, um das Gesagte eben nur als eigene oder gehörte Meinung zu kennzeichnen. Die Facewahrung steht dabei im Vordergrund. Kotthoff (1993) betont, dass der Umgang mit unterschiedlichen Meinungen („disagreement“) und Konflikten („disputes“) kulturbedingt („culturally specific“) sei. In ihrem Korpus gibt es Beispiele, in denen ein Gesprächsbeteiligter X ganz bewusst auf seiner Meinung beharrt und diese vehement verteidigt, auch wenn sie ganz offensichtlich in Unstimmigkeit zu der Meinung eines anderen Beteiligten Y steht und diese Situation zu einem Konflikt führen könnte (ebd., S. 195 f.). „Disputes are even perceived as sociable events in these cultures“ (ebd., S. 196). Bei den Mennoniten ist das Gegenteil zu beobachten. Den jungen Frauen ist es wichtig, ihre Meinung niemals dem anderen aufzubürden, sondern aneinander anzugleichen. Sie wollen diesbezüglich keinen Streit verursachen.

8.2.3.2 Maxime: Sich nicht beschweren (Beschwerde mit Kompensation)

Da die Frauen es vermeiden wollen, Kritik zu üben oder etwas schlecht zu reden, fällt es ihnen auch schwer, sich über Dinge zu beschweren oder Wünsche zu äußern, die das Face des anderen einschränken könnten. Mit Ungerechtigkeiten finden sie sich eher ab, als sich zu beklagen und damit einen Streit zu riskieren. In heiklen Situationen bedienen sie sich daher häufig formelhafter Wendungen oder verwenden inhaltsleere Erklärungsphrasen (z.B. *aber na ja* (.) *so IST das halt*). Darüber hinaus vermeiden sie offene Beschwerden, weil sie nicht undankbar erscheinen wollen (vgl. Kap. 8.3.6.3, 8.5.2.2).

a) Beispiel 1: „Die Gabe der Ehelosigkeit“

Die Frauen unterhalten sich über biblische Gaben und kommen darauf, dass *Ehelosigkeit* auch dazugehört. Sie ärgern sich, dass diese Gabe in der Kolonie nicht anerkannt werde:

„Die Gabe der Ehelosigkeit“ (BS, S1, T15)

- 0277 K in der bIbel sind verschIEdene GAben erwähnt,
0278 U ~ja_a,
0279 K und (.) EIne von den GAben ist die GAbE der
E:helosigkeit.
0280 S <<p> ↑`MH.>
0281 K und ich glaube HIER ins unserer kolonIE wird das niEMals
als eine GAbE angesehen.
0282 S <<lachend> nee_ee>
0283 U nee.
0284 K das ist ähm-
0285 S ein (FLUCH) oder
0286 K [ja::-
0287 U [(hahaha)
0288 K ↑JA (.) das ist (.) wirklich FA:ST so.
0289 S [(.....) gott nicht [geHORsam gewesen (.) ja?
0290 U [(hahahaha)
0291 du bist nicht (so viel) WERT [oder-
0292 S [jedenfalls nicht (--)
sEhr-
0293 U <<lächelnd> bist nicht symPATHisch genug [oder] was?>
0294 S [ja.]
0295 K ja ge↑`NAU (.) ge↑`NAU.
0296 U <<p> ja.>
0297 S <<p> **das ist SCHAdE (.) aber so IST das.**>
0298 (2.7)

Karla stellt unter fragender Hörerbegleitung (*ja_a, mh*; ansteigende Intonation) fest, dass die Ehelosigkeit eine biblische Gabe sei (Z. 277-279) und dass diese in der Kolonie (*unserer kolonie*) als solche nicht akzeptiert werde (*niemals als eine Gabe angesehen*).

Sie bekommt zustimmende Unterstützung von den Gesprächsbeteiligten (Z. 282-296). Die Mitglieder teilen Karlas Meinung und zeigen ihren Konsens durch gegenseitige Beendigung der Sätze (Z. 284-285), Wortwiederholung (Z. 282 und 283), inhaltliche Ergänzungen und Ausführungen (Z. 289 und 293) sowie bloßer Zustimmung (*ja, geNAU*). Die bestätigenden Beiträge sind teilweise lachend gesprochen (Z. 282, 293) und durch Lachpartikeln unterstützt (Z. 287, 290). Das Lachen dient zum einen zur Bewältigung von unangenehmen und heiklen Situationen (unangenehm ist das Thema Ehelosigkeit, weil alle Anwesenden Singles sind; heikel ist die offene Kritik an der Kolonie), zeigt die gleiche Einstellung in einer Sache (Ehelosigkeit ist eine Gabe und sollte respektiert werden) und fördert das Gefühl einer ‚Wirkgemeinschaft‘ (gleiche Meinung und Einstellung).

Die Frauen sprechen in heiterer Stimmung und teilweise ironisch darüber, welche Ursachen in der Kolonie für ehelos gebliebene Menschen genannt werden. Sie zählen nacheinander und mitunter überlappend folgende Argumente auf: es ist ein *FLUCH* (Z. 285), man ist *gott nicht geHORSam gewesen* (Z. 289), man ist *nicht (so viel) WERT* (Z. 291) oder man ist *nicht sym-Pathisch genug* (Z. 293). Die Kritik an der Kolonie wird zum einen mit Spaß und Ironie behandelt, um einen emotionalen Abstand zum problematischen Thema herzustellen und eine objektive Distanz zu schaffen (Norrick/Chiaro 2009, S. XI; Kap. 8.6.4.1), zum anderen um die Kritik nicht offen ansprechen zu müssen.

Da nun schon viel über die Einstellung der Kolonie geurteilt wurde, das allgemeine Zusammengehörigkeitsgefühl der Mennoniten durch solche Lästereien gefährdet scheint und sie deswegen normalerweise vermieden werden, beendet Silke die Sequenz mit folgender Formel: *das ist SCHAd e (.) aber so IST das* (Z. 297). Dieser abschließende Kommentar bedauert zunächst den Zustand in der Kolonie (*das ist SCHAd e*), lässt aber keine weitere Diskussion darüber zu (*aber so IST das*). Die Frauen finden sich mit der Situation ab und beschweren sich nicht weiter. Die anschließende Pause zeigt (Z. 298), dass das Thema abgeschlossen ist.

b) Beispiel 2: „Das geht ja nicht nur um_s Geld“

Tanja hat zwei Jahre hintereinander bei der gleichen Firma gearbeitet und im ersten Jahr mehr Geld erhalten als im zweiten Jahr. Sie erzählt nun den anderen Frauen davon:

„Das geht ja nicht nur um_s Geld“ (BS, S4b, T2)

0044 T ich STAUNte.
 0045 ich bekam im ERSten jAhr, (-)
 0046 im ERSten jAhr haben wir das zu ZWEIT gemacht, (-)
 0047 und jetzt im LETZten jAhr hab ich das nur mit KERStin gemacht ja? (4.0)
 0048 wir bekamen im ersten jAhr MEHR geld als jetzt im ZWEIten [jAhr;
 0049 K [ja,
 0050 T ich mein das geht ja nicht nur um_s GELD;
 0051 aber das war_n bisschen KOMisch. (---)
 0052 S hm.
 0053 (4.6)
 0054 T <<p> na ↓ja.>

Tanja wurde bei ihrer Arbeit ungerecht behandelt, da sie *im ERSten jAhr* bei gleicher Arbeit *MEHR geld* verdiente als *im ZWEIten jAhr* (Z. 45-48). Sie drückt ihren Ärger aber sehr vage (*ich STAUNte, das war_n bisschen KOMisch*) und das Unrecht erklärend (*das GEHT ja nicht nur um_s GELD*) aus, da sie weder urteilen noch Kritik üben möchte. Sie wendet in ihrer Wertung das typische Schema von Beurteilung (Z. 48), Zustimmung (Z. 50) und Widerspruch

(51; *aber*) an (Levinson 2000, S. 367). Keiner der Gesprächsbeteiligten lässt sich auf das Schlecht-Reden ein. Weder auf Tanjas Rückversicherungspartikel (*ja*, Z. 47) noch auf die längeren Pausen (Z. 47 und 53) folgt eine Rückmeldung. Mit einem in leiser Stimme gesprochenem *na ja* schwächt Tanja ihre indirekte Kritik (ihr wurde zu wenig Geld gezahlt) und beendet die Sequenz (vgl. Kap. 8.1.6.3).

Die Bibelstunden-Frauen, die bemüht sind, sich weder offen zu beschweren noch Vorwürfe zu machen, stehen im Gegensatz zu der von Christmann (1993) untersuchte Ökologie-Gruppe. Während die jungen Frauen der Bibelstunde Kritik vermeiden wollen und Entrüstung meist nur vage andeuten, formulieren die Mitglieder der Ökologie-Gruppe Vorwürfe gegenüber der Vertreterin einer Bürgergruppe direkt (ebd., S. 6), diskutieren offen über Probleme im Bereich ihres Arbeitstreffens und schrecken auch nicht vor Meinungsverschiedenheiten und Dissens zurück (ebd., S. 8). In einem Beispiel beschreibt Christmann, wie eine Sprecherin nach ausbleibender Rezipienten-Reaktion ihre negative Bewertung nicht relativiert oder mildert, wie die Bibelstunden-Frauen es tun, sondern die eigene Empörung noch verstärkt, indem sie weitere Beispiele für Entrüstungsgeschichten über das Opfer preisgibt und die Argumentation dramatisiert. Die jungen Frauen würden in solch einer Situation wahrscheinlich eher ihre Kritik relativieren und abschwächen und sich mit einer ungerechten Situation abfinden.

c) Beispiel 3: „*Das ist auch zum Ärgern*“

Die Frauen reden über das Volleyball-Turnier zwischen den Kolonien, an dem Karla als Spielerin teilnimmt.

„*Das ist auch zum Ärgern*“ (BS, S2, T13)

0469 U da kOmm schon nicht so SEHR viel zuschauer (.) oder?

0470 K <<p> das IST auch zum ÄRgern. (.)

0471 das ist zu TEUer.>

0472 U ja (.) GLAUB ich.

0473 K <<erregt> das ist !ZUM! (.) !ÄR!gerlich als spieler
!ÄR!gert man sich !´↓SEHR!.>

0474 U früher GAB es ja auch sowas nicht.

0475 K ja des´↓!HA::LB!.

0476 **ich mein (.) KLAR (.) die müssen den STROM bezahln.**

0477 U ~mhm,

0478 K **aber zehn!TAU!send,**

Vorsichtig und mit mildernden Mitteln (*nicht so SEHR viel*; Nachfrage mit *oder?*) stellt Uta fest, dass das Volleyball-Turnier, bei dem Karla als Spielerin mitwirkt, nicht sehr stark besucht wird. Karla ärgert sich über die wenigen Zuschauer (Z. 470) und schiebt die Schuld auf den zu teuren Eintritt (Z. 471). Sie drückt ihren Ärger metakommunikativ mit der Konstruk-

tion *das IST auch zum Ärger* aus und gibt Uta durch die Betonung des Verbs (*IST*) und der zustimmenden Modalpartikel *auch* indirekt Recht. Sie spricht in expressiver Stimmlage, dämpft ihre Erregung aber wieder durch leise Tonlage (Z. 470-471). Uta bestätigt sie mit einer Zustimmung (Z. 472). Jetzt in normaler Tonlage bringt Karla ihren Ärger erneut zum Ausdruck (Z. 473), verhaspelt sich in ihrer Aufregung (*!ZUM! (!) !ÄR!gerlich*) und beginnt ohne Pause einen neuen Satz (*als spieler...*). Sie lenkt den Ärger nun von sich persönlich ab und gewinnt Abstand, indem sie ihn der Rolle als Spieler allgemein (*man*) zuschiebt.

Mittels der Prosodie vermittelt sie ihre starke Erregung, indem sie Worte verstärkt mit Akzent besetzt. Uta unterstützt sie mit einem bestätigenden Kommentar (Z. 474), dem Karla zustimmt. Anschließend entschuldigt Karla den Aspekt, den sie zuvor kritisierte und über den sie sich aufregte (teure Eintrittskarten). Mit der einleitenden metakommunikativen Formel *ich mein* räumt sie Verständnis für die zuvor indirekt kritisierten Veranstalter ein (*KLAR*), weil sie ja Geld einnehmen müssen, um den *STROM bezahlen* zu können (Z. 476). Mit der von den Mennoniten gerne bei Kritikübung verwendeten Form der Konzessio vor Widerspruch gesteht sie zwar einerseits, dass sie die Maßnahme versteht (Z. 476), widerspricht dem jedoch auf der anderen Seite durch den empörten Ausruf der Höhe des Eintrittspreises (*zehn!TAU!send*) und bestätigt damit indirekt, dass der Eintritt zu teuer sei.

Zusammengefasst ärgert Karla sich zwar über den zu teuren Eintrittspreis und vermittelt ihren Ärger v.a. durch expressiven Tonfall, beschwert sich jedoch nicht öffentlich. Sie gleicht ihre Kritik durch Verständnis der Situation aus.

8.2.3.3 Exkurs: Ausdruck von Emotionen und Beschwerden

Interessant ist weiterhin, dass Karla ihren Ärger nicht durch wertende Wörter, Kraftausdrücke oder lautes Schimpfen ausschmückt, sondern durch die milde Formel *das IST auch zum Ärger*. Gefühlsexpressionen in Gesprächen sind nicht nur ein bloßes Ausbrechen von negativen Emotionen, sondern haben rhetorische Funktionen und zeigen als „sozial regulierende Prozesse“ auch eine „gesellschaftliche und interaktive Seite“ (Schwitalla 2010, S. 155). Während viele Gruppen mit starker sozialer Identität Gemeinsamkeit durch gemeinschaftliches Empören und Lästern herstellen (ebd.), wie die von Schwitalla (1995) untersuchte Mannheimer AsF-Frauengruppe, halten die Mennoniten sich sehr zurück, was den Ausdruck von starken Gefühlsregungen betrifft. Die Frauen der AsF-Gruppe sprechen teilweise sehr emotional, was sich in der erhöhten Lautstärke, dem Stimmtönen und des sich gegenseitig im Prozess der Empörung Unterstützens widerspiegelt. Positive und negative Gefühle werden stark ausgedrückt (ebd., eine Zusammenfassung auf S. 537). Ähnlich entrüstet sich die von Christmann (1993)

untersuchte Ökologie-Gruppe durch hohe Lautstärke, mit schnellem Sprechen und mit moralisch negativ wertenden Begriffen.

Die Frauen der Bibelstunde drücken ihren Ärger dagegen verbal sehr vorsichtig und vage mit wenig wertenden Worten, in relativ moderater Tonlage und mit Formeln wie den Folgenden aus:

- *das ist SEHR ärgerlich/ das IST auch zum ÄRgern,*
- *das ist (mir) SO schAde.*

Sie steigern sich auch nicht in einen Prozess des gemeinsamen Sich-Empörens hinein. Der Rest der Gruppe stimmt entweder mit Hörerpartikeln zu (*ja, mhm*), lacht verlegen oder schweigt. Die Emotionen werden weniger durch übertrieben drastische Worte als durch Prosodie (v.a. starker Akzentsetzung und leicht empörter Stimmtone) gezeigt. Beschwerden werden nur indirekt angedeutet und möglichst neutral gewertet.

a) Beispiel 1: „*Mir ist das so schade*“

Karla ärgert sich darüber, dass sie für den anstehenden Ausflug mit der Klasse einer Gastfamilie nach alphabetischer Liste zugeteilt wird und sich den Partner nicht selbst aussuchen darf.

„*Mir ist das so schade*“ (BS, S2, T9)

- 0319 **K** und MIR sieht das (.) mir ist das so SCHAdE dass wir (.) dieses mit dem WOHNen.
- 0320 dass die das (--) die LIStE hier in (--) die <<cresc> solln das EINFach noch mal DURCH[würfeln,>
- 0321 **U** [↑ja::,
- 0322 **T** [~mhm,
- 0323 **K** <<leicht erregt> das ist so [↑`!SCHA!de.>
- 0324 **U** [ge↑`NAU.
- 0325 **K** dass ich mit jemand bin aus dem DRITten oder aus dem ERSten kurs-
- 0326 **U** du wOLLn wir das mal ERwin sAGen.
- 0327 **T** <<entschlossen> geNAU (.)^WOLLen.>
- 0328 **K** <<mitleidigt> weil MIR war das lEtztes jAhr ↑`SCHAdE dass die das_n bisschen nach der LIStE nachgemacht haben,>
- 0329 ich meine ist oKAY,
- 0330 ich war mit jemanden `zuSAMmen (---) mit der ich sonst NICHT so: (--) äh nicht so: oft zusAmm war (.) in der klA:sse. [ja? (--)
- 0331 **U** [geNAU.
- 0332 **K** aber TROTZdem. (---)

Karla drückt ihren Ärger drei Mal mit der Beschwerde ausdrückenden Formel: *mir ist das so SCHAdE* (Z. 319, 323, 328; vgl. Kap. 7.10) in verschiedenen Variationen aus. Die Formel wird jedes Mal mit einem mit der Subjunktion *dass* eingeleiteten Nebensatz begründet und ein Vorschlag beigefügt (hier ohne Satzabbrüche und -neuanfänge aufgeführt):

- Beschwerde: *mir ist das so SCHAdE* (Z. 319),
- Grund: *dass dieses mit dem WOHNen, dass die die LIStE* (Vollverb fehlt) (Z. 319-320),
- Vorschlag: *sOlln das EINFach noch mal DURCHwürfeln* (Z. 320),
- Zustimmung: *ja, mhm* (Z. 321-322).

Karlas Rede ist von Satzabbrüchen und -neuanfängen sowie Pausen geprägt (Z. 319-320) – nach Günthner (1993b) ein typisches Merkmal direkter und indirekter Vorwürfe. Ihr Ärger äußert sich v.a. durch das entrüstete Sprechen, das Lauterwerden in der Stimme und die starke Akzentuierung der Worte bei ihrem Verbesserungsvorschlag (*sOlln das EINFach noch mal DURCHwürfeln*, Z. 320).

Nach diesem ersten Durchgang und Bestätigung der anderen durch Signale (Z. 321, 322) folgt eine Wiederholung mit expliziterer Begründung und einem von Uta gegebenen Vorschlag:

- indirekte Beschwerde: *das ist so !SCHA!de* (Z. 323),
- Grund: *dass ich mit jemand bin aus dem DRITten oder aus dem ERSten kurs* (Z. 325),
- Vorschlag durch Uta: *wOlln wir das mal ERwin sAgen* (Z. 326),
- Zustimmung: *geNAU (.) WOLLen* (Z. 327).

Die Stimmfarbe und die Artikulation bei der Beschwerde sind jetzt expressiver und auch die Zustimmung seitens Uta in überlappender Rede ist mit einem Tonsprung nach oben – mit empörter Stimme – ausdrucksstark (*ge↑NAU*, Z. 324). Tanja stimmt Utas Vorschlag, den Organisator Erwin zu fragen, mit der Wiederholung des Modalverbes (*WOLLen*) zu – eine typische Antwortformulierung der Mennoniten (Kap. 7.11). Jetzt kommt der dritte Anlauf, der etwas anders aussieht:

- indirekte Beschwerde: *MIR war das lEtztes jahr SCHAdE* (Z. 328),
- Grund: *dass die das_n bisschen nach der LIStE nAchgemacht haben* (Z. 328),
- Einschränkung: *ich meine ist oKAY* (Z. 329),
- Begründung: *ich war mit jemanden 'zuSAMmen (---) mit der ich sonst NICHT so: oft zusAmm war* (Z. 330),
- Beschwerde: *aber TROTZdem* (Z. 332).

Karla stellt einen Bezug zu der Exkursion im letzten Jahr her, als sie schon das gleiche Problem mit der Wohnaufteilung hatte. Jetzt versucht sie allerdings, ihre Kritik wieder durch das

Nennen eines positiven Aspekts auszugleichen (Z. 330) (Kap. 8.2.4). Sie widerspricht anschließend ihrem Eingeständnis: *aber TROTZdem*.

Das Beispiel zeigt zum einen, dass Ärger und Beschwerde milde ausgedrückt und begründet werden. Zum anderen fühlt sich die Sprecherin dazu verpflichtet, ihre Beschwerde durch etwas Positives zu kompensieren. Nicht unbedingt die Wahl der Worte, sondern der Sprechton (empört, ärgerlich) deutet auf Karlas Ärger hin. Nach Watzlawick et al. (1969) findet menschliche Kommunikation auf der Inhalts- (verbalen) und Beziehungsebene (paraverbalen) statt. Bezogen auf Affekt- und Entrüstungssignalisierung kann man sie in „prosodische und stimmliche Entrüstungsmarkierungen“ und „lexikalisch/semantische Markierungen“ (Christmann 1993, S. 2) aufteilen. Die Mennoniten zeigen ihre Aggression bzw. negative Emotionen mehr auf dem paraverbalen Kanal, also durch Gestik, Mimik und Intonation bzw. mithilfe von Prosodie und Stimme. Emotionalität zeigt sich zwar natürlich auch in der semantischen Bedeutung (z.B. *das ist SO schAde*), wird aber erst richtig in gefühlsbetonter Intonation deutlich. Karlas Stimme wird v.a. beim Ausspruch der Formel *das ist so SCHAd*e expressiver und lauter – bei *SCHAd*e in Z. 323 und 328 ist die Intonation steigend-fallend –, bleibt aber trotzdem während der gesamten Entrüstung in gleicher Tonlage. Diese ist zwar lauter als der sonst von den jungen Erwachsenen gewählte ruhige Sprechton, aber immer noch als gemäßigt zu bezeichnen. Nur einzelne Wörter Karlas sind durch starke und dichte Akzentuierung als entrüstet markiert (z.B. *!SCHA!de, DURCHwürfeln, geNAU, NICHT, TROTZdem*). Insgesamt wählt sie ihre vagen Formulierungen sehr überlegt, damit das Face aller Beteiligten gewahrt wird.

b) Beispiel 2: „*Niemals wollte ich dahin*“

Silke ist eine Schülerin des Lehrerseminars IfL (spanisch: IFD). Sie erinnert sich an damals, als sie noch nicht wusste, dass sie einmal das IfL besuchen würde und schildert emotional ihre frühere Einstellung (*NIEmals wollte ich dahin*) und Gefühle (*das ging mir da sO schle=echt*):

„*Niemals wollte ich dahin*“ (BS, S1, T8)

0105 S weil ich WEIß noch (.) als WIR mal bei
berUfsorientierung im i ef de warn, (--)
0106 <<gedämpft rufend> !NIE!mals> wollte ich dahin,
0107 <<gedämpft rufend> †!NIE! (.) mals.>
0108 das ging mir da SO ^schle=echt;
0109 [HEI ich weiß nicht wie-
0110 K [<<f> aber ich DENK> (.) man ist in novE¹⁵⁸ auch noch
VIEL zu jUng.
0111 S †`JA:.
0112 aber ich WEIß noch ich hatte da SEHR negative

¹⁵⁸ Bezeichnung einer Klassenstufe, vgl. Kap. 7.12.

erlEbnisse.

0113 und JETZT (-) bin ich SO sehr gesEgnet worden durch dies
i ef de;

Dieser Gesprächsausschnitt zeigt einmal, wie Silke von ihren damaligen negativen Gefühlen gegenüber dem IfL spricht (Z. 106-108, 112) und sie durch positive Wertung (Z. 113) wieder ausgleicht (‚Wertungsgleichgewicht‘, Kap. 8.2.4). Sie stellt die Vergangenheit (*ich weiß noch*) mit den *negativen erlEbnissen* der als positiv aufgefassten Gegenwart (*und JETZT bin ich SO sehr gesEgnet worden*) gegenüber und wertet sie religiös als *geSEGnet*. Karla bekräftigt sie, indem sie ihr positiv zuspricht (Z. 110).

Ich möchte aber Silkes Gefühlsexpressionen beleuchten. Ihre negativen Emotionen zeigt Silke, ähnlich wie im Beispiel zuvor, nicht primär durch sprachliche Formen wie die Wahl von expressiven Wörtern oder derber Lexik. Im Formulierungsverfahren bringt Silke ihre Emotionalität durch Übertreibung (Wiederholung des Adverbs *NIEmals*) und der Intensivierung durch die Gradpartikeln *SO* (Z. 108) und *SEHR* (Z. 112) zum Ausdruck. Sie verwendet allgemein ablehnend wertende Wörter wie *schlecht* und *negativ* und drückt sich vorsichtig (gleicht Negatives durch Positives aus) und vage (*negative erlEbnisse* werden nicht weiter ausgeführt) aus.

Auf der prosodischen Ebene zeigt sie ihre Emotionen durch starke Akzentsetzung (*!NIE!mals, SO, SEHR*), besondere Betonung durch abgehacktes Sprechen (*!NIE! (.) MALS*) und leicht erregte Stimmqualität. Die Entrüstungsmarkierungen sind an den semantisch entscheidenden Stellen eingesetzt und verstärken die negative Einstellung zusätzlich.

Interessant ist die Lautstärke: Silke möchte ihre Erregung durch das Lauterwerden der Stimme zeigen, da aber ärgerliches Rufen nicht angebracht ist, wechselt sie zuvor in eine Art Flüstermodus, sodass ihre Emotionalität in gedämpft rufenden Stimmtönen verbalisiert wird. Günthner (1993a) weist darauf hin, dass solch ein leises, behauchtes Sprechen typisch für Entrüstungen sei. Die Stimme geht trotz gedämpften Sprechens in ein höheres Tonregister – nach Kehrein (2002, S. 46 ff) ein Merkmal des energischen, bekräftigenden Sprechens. Das negativ wertende Adjektiv *schlecht* dehnt sie zur besonderen Bekräftigung.

Auch in diesem Beispiel zeigt sich wieder, dass die Frauen Emotionalität eher prosodisch als sprachlich ausdrücken. Sie versuchen dabei allerdings erhöhte Lautstärke zu vermeiden und variieren stattdessen in der Stimmqualität (gedämpfte Stimme). Ausdruck von Emotionen fallen also auf durch

- dichte Akzentuierung (starke Betonung),
- veränderte Lautstärke,
- Variation der Stimmqualität,
- Tonsprünge,

- Verwendung vager Formeln (z.B. *mit ist das so SCHAdE*),
- und wertende Begriffe und Intensivierung durch Gradpartikeln.

Die anderen Sprecher gehen auf das persönliche Sprechen durch Zustimmung (*mhm*) und Unterstützung (*genau*) sowie Vorschlag-Geben ein.

Die Interaktion zeichnet sich, ähnlich wie die von Lieberknecht (2012) untersuchte „Frauenliste“, durch einen gemäßigten, moderaten Stil aus. Derbe Lexik, besonders hohe Lautstärke, Beleidigungen oder Spott werden vermieden.

8.2.4 Reden über Mitmenschen: Kritikkompensation durch Positives

Die Mitglieder der Bibelstunde sind nicht nur bei Beschwerden über Situationen, sondern auch bei Wertungen von Menschen oder Sachverhalten vorsichtig. Wenn sie über eine Person oder Personengruppe sprechen, drücken sie sich bedacht und gewählt aus und mildern die negativen Aspekte mit positiven Punkten („Wertungsleichgewicht“; vgl. Kap. 8.1.6, 8.3.5, 8.4.5, 8.5.2, 8.6.3), wie folgende zwei Beispiele zeigen.

8.2.4.1 Beispiel 1: „*Ich liebe meine Mutter*“

Jana ist Gesprächsleiterin und hält die Andacht. Sie spricht von Versuchungen und davon, dass Frauen (*wir*) damit zu kämpfen haben, *dass wir (--)* ärgerlich *reaGIeren* und Gefühle manchmal nicht unter Kontrolle haben. Sie macht dazu ein Beispiel:

„*Ich liebe meine Mutter*“ (BS, S4a, T2)

0034 J und (--) ä:hm (---) ich ich LIEbe meine mUtter,
 0035 und ich hab SEHR viel gute erInnerung von sie; (-)
 0036 aber ich wEIB da gab_s ZEIten,
 0037 da war sie geSTRESST, (-)
 0038 und dann hat sie SACHen gesAgt,
 0039 die sie später beREUT hat,
 0040 aber die ham mich verLETZT; =ja?
 0041 und meine geSCHWISter.

Jana beginnt ihre Rede stockend mit Verzögerungsmerkmalen wie Pausen, einer reedeinleitenden Partikel (*ähm*) und Wortwiederholung (*ich ich*). Sie weiß, dass sie gleich das Verhalten ihrer Mutter negativ bewerten wird und sucht zuerst nach positiven Aspekten, um die anschließende Kritik auszugleichen. Die Strategie, Positives vor Negativem zu sagen, hat neben Pomerantz (1984) und Auer/Uhmann (1982) auch Kotthoff (1993) untersucht. Sie schreibt: „Counterarguments are frequently started with a short positive response (the *yes, but* strategy)” (ebd., S. 198).

Zuerst stellt Jana also klar, dass sie ihre Mutter liebt (Z. 34). Als zweite positive Wertung sagt sie, dass sie *SEHR viel gute erInnerung von sie* (zum Kasus: Kap. 7.3) hat. Die Intensität der

guten Erinnerungen wird durch die Akzentuierung (*SEHR*) verstärkt. Nach einer kurzen Haltepause leitet sie mit der adversativen Konjunktion *aber* und der Einschränkung auf bestimmte Situationen (*ich weiß da gab_s ZEIten*) die negativen Aspekte ein. Damit mildert sie die anschließende Kritik, weil sie auf einen einschränkbaren Zeitabschnitt verweist. Ebenso dient die Verwendung des unkonkreten und abstrakten Substantivs *Sachen* (Z. 38) zur Abschwächung.

Jana kommt nun auf den Gemütszustand der Mutter zu sprechen (*geSTRESSST*) und den Folgen (*und dann*) daraus: *sie hat Sachen gesagt die sie später beREUT hat*. Jana weist zwar auf die Reue der Mutter hin (positiv), fügt aber wiederum durch den adversativen Konjunktore *aber* die Kritik hinzu, dass sie verletzt wurde (negativ). Auf Verständnis hoffend fragt sie mit der Rückversicherungspartikel *ja* nach Bestätigung. Schließlich ergänzt sie ihren Beitrag noch damit, dass nicht nur sie, sondern auch ihre Geschwister betroffen waren, was ihre Kritik rechtfertigen soll.

Kotthoff (1993) schreibt, dass Sprecher normalerweise andeuten, was sie als nächstes sagen. „They have ethnomethods to show that an expression of disagreement may occur, and they can even signal whether it will constitute a strong or a weak disagreement“ (ebd., S. 199). Jana weist durch eine zögerliche Einleitung (*und (--)* *ä:hm (---)*) und anschließende demonstrativ positive Worte über ihre Mutter (Z. 34-35) darauf hin, dass eine negative Wertung folgt (Z. 36-41), die sie typischerweise mit *aber* einleitet (Z. 36). Kotthoff sagt auch, und auch das trifft auf Janas Wertung zu: „It seems the more positive an initial assessment [...] is, the more negative its contextual meaning becomes.“ (ebd., S. 204).

8.2.4.2 Beispiel 2: „Der hatte mir nichts getan“

Die Frauen unterhalten sich darüber, wie Gott schon in ihrem Leben gewirkt hat und sie in bestimmten Bereichen von ihm verändert wurden. Dazu erzählt Silke ein Beispiel, wie sie einmal einen Jungen überhaupt nicht leiden konnte und Gott sie jedoch in dem Sinne veränderte, dass sich ihre Einstellung gegenüber dem Jungen verbesserte.

„Der hatte mir nichts getan“ (BS, S1, T12a)

- 0239 **S** da war mal ein JUNge den ich !Ü:!berhaupt nicht mochte.
 0240 <<cresc, acc> über über über !Ü:!ber (.) !Ü (.) BER!>
 haupt nicht.
 0241 ich <<lächelnd> HASste den regelrecht.> (---)
 0242 der hatte mir ↑NICHTS getan.
 0243 der (--) ich KANnte den auch nicht so unbedingt
 wirklich.
 ((Auslassung Z. 244 bis 251))
 0252 und der war mir SO gegen an,

0253 obwohl das ein SEHR guter jUnge war, (1.0)
 Silke beginnt ihre Schilderung mit der Einleitung: *da war mal ein JUNge*. Sie nennt bewusst keinen Namen (*ein JUNge*) und mildert ihre Absicht, negativ über diesen Jungen zu sprechen, mit dem allgemeingültigen Temporaladverb [ein]mal. Der folgende Relativsatz bringt das Problem auf den Punkt: *den ich !Ü:!berhaupt nicht mochte*. Für die sich der Nächstenliebe verschriebenen Mennoniten ist das Nicht-Mögen einer Person ein Gewissenskonflikt. Silke bestärkt nun ihre Antipathie durch die mehrmalige Wiederholung des ersten Teils von *überhaupt* mit einer Steigerung der Akzentuierung, Lautstärke und Schnelligkeit (Z. 240). Lächelnd, weil sie sich ihrer Übertreibung bewusst ist, intensiviert Silke ihre Abneigung (*ich HASste den regelrecht*, Z. 241). Da Silke den Bericht zur allgemeinen Ermutigung und Lehre erzählt und es Ziel ist, ihre Veränderung von Hass zu Liebe durch Gottes Hilfe zu demonstrieren, möchte sie durch die starken Übertreibungen einen besonderen Kontrast zu ihrem späteren Wandel herstellen. Auch wenn sie noch ausführlicher über ihre Veränderung zur Liebe erzählen wird, fühlt sie sich schon jetzt verpflichtet nach den zwei negativen Aspekten (*ich mochte ihn überhaupt nicht* und *ich hasste ihn regelrecht*) positive Punkte aufzuzählen: *der hatte mir NICHTS getan* und *ich KANnte den auch nicht so unbedingt*. Damit stellt sie die negative Wertung wieder in ein neutrales Gleichgewicht. Ebenso wie sie zuvor das *überhaupt* stark betont hat, bekommt die Negation *NICHTS* als Gegenüberstellung einen besonderen Akzent. Durch die Pause (Z. 241) wird der Kontrast zwischen positiv und negativ intensiviert. Später wiederholt sie noch einmal, dass sie den Jungen nicht mochte (*der war mir SO gegen an*), um gleich anschließend zu betonen, dass er aber ein *SEHR guter junge war*.
 Das Beispiel zeigt, dass negativen Gefühlen bezüglich einer Person ein positiver Ausgleich bzw. eine Rechtfertigung gegenüber gestellt werden muss. Silke macht das so:

- Negativ 1: *ein JUNge den ich !Ü:!berhaupt nicht mochte*,
- Negativ 2 (Intensivierung): *ich HASste den regelrecht*,
- Negativ 3: *und der war mir SO gegen an*,
- Positiv 1: *der hatte mir ↑NICHTS getan*,
- Positiv 2: *ich KANnte den auch nicht so unbedingt wirklich*,
- Positiv 3 (Intensivierung): *obwohl das ein SEHR guter junge war*.

Beim Schlecht-Reden oder Kritisieren anderer Personen ist den jungen Frauen die Facewahrung der betroffenen Person wichtig. Negative Kritik gleichen sie mit sofortiger Betonung positiver Aspekte wieder aus und stellen ein ‚Wertungsgleichgewicht‘ her (*ja-aber*-Strategie). Wenn sie die Kritik nicht ausgleichen, dann rechtfertigen sie sie wenigstens mit einer Erklärung, wie z.B. *die hat so ihre gründe* oder *das meinte sie auch nicht so*.

8.2.5 Glaube im Alltag

Der mennonitische Glaube hat eine große Bedeutung im Leben der Frauen und ist Grund ihres Treffens. Er verbindet sie als Bibelstunden-Mitglieder. Die Frauen nehmen den christlichen Glauben sehr ernst und sprechen in der Bibelstunde v.a. darüber, wie man seinen Glauben im Alltag am besten leben kann.

8.2.5.1 Interpretation von Ereignissen aus religiöser Sicht: Der ‚richtige Weg‘

Ein Thema hat die Frauen in den Sitzungen, von denen ich Aufnahmen gemacht habe, besonders häufig beschäftigt: den *richtigen Weg* für ihr Leben zu finden und im *Willen Gottes* zu handeln. Die Frauen der Bibelstunde gehen davon aus, dass Gott ihr Leben lenkt und leitet und den richtigen Plan für ihr Leben hat. Bei Entscheidungen, z.B. was die Zukunftsplanung betrifft, hoffen sie auf Gottes Weisung. Ihrer Meinung nach muss jeder diesen richtigen und guten Weg Gottes finden, auf dem man durch einen vorbildlichen Lebenswandel im Glauben stößt. Dazu gehört u.a. das Bibellesen, Gebet und In-die-Kirche-gehen, aber auch die ganz persönliche Beziehung zu Gott (vgl. Kap. 5.1.1.1). In der Bibelstunde tauschen sich die Frauen darüber aus, wie man diesen *richtigen Weg* findet und erzählen sich von religiösen Erfahrungen, um sich gegenseitig im Glauben zu stärken (vgl. Kap. 8.3.6.2).

a) Beispiel 1: „Den falschen Weg gegangen?“

Tanja steht kurz vor dem Ende ihrer Ausbildung und möchte danach ein Aufbaustudium in der Hauptstadt absolvieren. Voraussetzung dafür ist ein Praktikum, für das sie sich bereits beworben hat. Als sie wider Erwarten eine Absage für den Praktikumsplatz bekommt, zweifelt sie daran, ob sie sich noch auf dem *richtigen Weg* befindet oder ob ihr Plan, ein Aufbaustudium zu machen, gegen *Gottes Willen* ist. Sie macht die Frauen darauf aufmerksam, dass der Teufel einen auch auf den *falschen Weg* bringen kann:

„Den falschen Weg gegangen?“ (BS, S4a, T3)

0042 T und das ANdre ist (3.0) ähm (1.0) der SATan ist manchmal so listig, (--)

0043 der führt dich schon (1.0) ähm (---) der hat_ne MACHT. (-)

0044 die mA: nchmal gar nicht offensICHTlich ist, (1.0)

0045 und dann gehst du vielleicht schon ENDlos **diesen WEG** oder so- (-)

0046 und dann (.) und dann wieder zu erkEnnen welches jetzt **GOTtes weg** ist (.) ja?

0047 K ~mhm,

0048 T <<decre> das ist dann (.) ziemlich SCHWIERig.> (--)

0049 S ja;

0050 (2.0)

Tanja spricht über die Schwierigkeit, *gottes weg zu erkennen* (Z. 46), und die mögliche Irreführung durch den Teufel, der *listig* sei und eine *manchmal gar nicht offensichtliche* Macht besitze (Z. 42-44). Sie stellt dabei implizit den vom Teufel geführten schlechten und falschen Weg dem guten und richtigen Weg Gottes gegenüber. Sie macht darauf aufmerksam, dass es manchmal *ziemlich SCHWIERIG* zu erkennen sei, welches der *gute Weg Gottes* und welches der *falsche Weg des listigen Teufels* sei. Die Hörer unterstützen sie mit bestätigenden Hörersignalen (*mhm, ja*).

Nach dieser allgemeinen Einleitung über die Erkenntnis des Weges Gottes und der negativen Macht des Satans leitet Tanja zu einem persönlichen Erlebnis über:

0051 T das geht mir jetzt AUCH grad_n bisschen so (.) ja? (--)

0052 ich hab heute (.) die Nachricht bekomme dass ich bei ((Name eine Institution)) die Anstellung NICHT bekomme, (1.0)

0053 und ähm (---) jetzt überleg ich SEHR;

0054 bin ich jetzt (-) den **FALSchen wEg** gegangen,

0055 ja weil es (.) weil war das NICHT **gottes wille** dass ich (-) nach ((Ort)) gehe, (-)

0056 ähm (.) was ist denn !JETZT! **gottes wille** ja?

Tanja hat eine Absage von der Praktikumsstelle bekommen (Z. 52) und ist sich jetzt unsicher (*jetzt überleg ich SEHR*), ob das bedeutet, dass sie *den FALSchen weg gegangen* ist (Z. 54). Sie fragt sich, ob die Absage heißt, dass es *NICHT gottes wille* ist, dass sie zum Praktikum in die Hauptstadt zieht (Z. 55). Abschließend stellt sie die Frage, was denn dann *!JETZT! gottes wille* sei (Z. 56). Ihre Unsicherheit und ihre Nachdenklichkeit markiert sie nicht nur, indem sie am Schluss drei Fragen formuliert (Z. 54-56), sondern auch durch Pausen, Wortwiederholung (*weil es (.) weil war*) und der Partikel *ähm*, die ihre Rede durchziehen. Die Absage wirft all ihre Pläne und ihr Vertrauen auf Gott durcheinander, weil sie sich sicher war, das Praktikum würde der *richtige Weg* für sie sein.

Sie kommt jetzt auf den Praktikumsplatz zu sprechen:

0057 T aber da:: (.) DARin dass die-

0058 also die hATTen für mich keinen wirklich (.) die hATTen für mich keinen:- (-)

0059 S <<p> grund?>

0060 T GRUND.

0061 keinen: (-) JA (.) die HATTen einen grund;

0062 aber keInen (---) ähm (.) SCHWEren grund,

0063 ähm (.) und da DARin dass sie mir TROTZdem (.) noch äh abgesagt haben,

0064 sehe ich dass (--) das wahrSCHEINlich **gottes WILLE** war
(.) ja?

Tanja sucht nach einer Antwort, warum sie eine Absage erhalten hat und fragt sich, was nun *gottes WILLE* sei. Sie fasst die Tatsache, dass *die* [die Institution, bei der sie sich beworben hat] für sie *keinen wirklichen* [...] *GRUND* hatten und darin dass sie ihr *TROTZdem* (.) *noch äh abgesagt haben* als ein Zeichen auf, dass die Ablehnung *wahrSCHEINlich gottes WILLE* war. Sie beendet ihren Beitrag mit einer Rückversicherungspartikel (*ja?*).

Das Beispiel zeigt, dass die Frauen immer auf der Suche nach dem *richtigen Weg* sind und sich bemühen, auf ihm zu bleiben. Wenn sie wider Erwarten auf Hindernisse oder Widerstände stoßen, sehen sie das als ein Zeichen an, dass sie sich auf dem *falschen Weg* befinden. Sie glauben, dass Lebensschicksale kein Zufall sind, sondern den Willen Gottes offenbar machen. Positive wie negative Ereignisse beziehen sie auf das Handeln Gottes.

b) Beispiel 2 und 3: „Bestätigung für das IFD“

Inhaltlich knüpft dieses Beispiel an das vorherige an. Es zeigt, wie Karla das Ergebnis eines Persönlichkeitstests nicht als Zufall, sondern als Bestätigung ansieht, dass sie sich auf dem *richtigen Weg* befindet:

„Bestätigung für das IFD“ (BS, S1, T19)

0368 K ja und dieser tEst übrigens auch noch (--) äh (---) gAb
mir dann (.) auch noch beSTÄtigung für das(s) (-) i ef
de dann-

0369 S ah ^ja. (1.0)

0370 K der **RICHtige weg** sein sollte.

0371 S ~mhm (1.0)

Die Frauen hatten zuvor über einen Persönlichkeitstest geredet, den sie einmal in der Gemeindejugend durchgeführt hatten. Karla erklärt, dass das Ergebnis *dieses tests* sie in ihrer Entscheidung, am Lehrerseminar (*i ef de*) ihre Ausbildung zu machen, bestätigte (Z. 368). Sie sieht die Durchführung des Tests und die *beSTÄtigung* für das IFD nicht als eine eigene Entscheidung oder einen Zufall an, sondern als von Gott geführt und empfindet, dass dies *der RICHtige weg sein sollte*. Silke stimmt ihr zur (*ah ja, mhm*).

Zuvor hatte Karla erzählt, dass sie nach dem Schulabschluss überlegt hatte, nicht ans IFD (auch IfL) zu gehen, sondern an der Universität in Asunción ein Studium zu beginnen. Sie entschied sich dann aber für das IFD und sagt:

„DAS wär der richtige Weg“ (BS, S1, T11)

0186 K ja und (.) Irgendwie kam ich dann zu dem schlUss (.) DAS
wär der **richtige WEG**.

0187 und ich weiß NACHher-

0188 S ah ja.

0189 K also ich hatte in den letzten fErien da bei heike
frIEsen im ((Name der Firma))büro gearbeitet, (-)
0190 ich bin ↑`!SO:! (.) ↑`FROH dass ich nicht
[((Universitätsfach)) AUsbildung.
0191 U [<<erleichtert> JA HA:> wIrklich.
0192 K ↑`!SO:! (.) ↑`FROH
0193 also (-) nicht (.) jetzt weil mir die arbeit SCHLECHT
ging,
0194 sondern (---) das ist !VIEL! zu langes stUdium.

Als Karla sich dann für das Lehrerseminar IFD entschieden hatte, kam sie *irgendwie zu dem schluss DAS wär der richtige WEG*. Mit dem Heckenausdruck *irgendwie* beschreibt sie die Undurchschaubarkeit oder gar Übernatürlichkeit ihrer Entscheidung, die sich für sie als *richtig* herausstellte. Um zu bestätigen, dass sie auf dem *richtigen Weg* sei, erzählt sie ein Erlebnis: Sie hatte *in den letzten ferien* in einem Büro gearbeitet (Z. 189) und kann nach dieser Erfahrung sagen, dass sie *!SO:! (.) !FROH!* ist, sich gegen die Ausbildung an der Universität entschieden zu haben (Z. 190, 192). Ihre Erleichterung zeigt sie durch markante Tonsprünge nach oben und starke Akzentuierung der Gradpartikel *SO* und dem gefühlsbeschreibenden Adjektiv *FROH*. Uta stimmt zu (Z. 191).

Im Mittelpunkt der letzten beiden Gesprächsausschnitten steht Karla, die nach ihrem Schulabschluss den *richtigen Weg* suchte und meint, ihn in ihrer Entscheidung, eine Ausbildung als Lehrerin zu machen, gefunden zu haben. Das wurde ihr einmal positiv durch einen Persönlichkeitstest und negativ durch einen Ferienjob bestätigt. Karla glaubt, dass Gott sie auf den *richtigen Weg* geführt hat. Den *richtigen Weg* zu gehen steht im biblischen Kontext und bedeutet, eine gute Entscheidung zu treffen.

8.2.5.2 Christliche Lexik

Die Gruppenmitglieder verwenden Wörter aus dem religiösen und biblischen Bereich nicht nur beim Reden über christliche Themen, sondern auch im Gespräch über Alltagsthemen.

a) Beispiel 1: „*Dein Nächster*“

Die Formulierung *dein Nächster* wählen die Frauen beim Reden über eine andere Person. Der Begriff, der jeden in der Nähe lebenden Menschen, der Hilfe braucht, meint, stammt aus der Bibel.¹⁵⁹ Biblisch gesehen wird der Begriff ‚der Nächste‘ meistens im Kontext der Nächstenliebe und dem Respekt anderen gegenüber verwendet. Die Frauen reden *vom Nächsten* im Sinne von einer ihnen nahestehenden Person.

„*Dein Nächster*“ (BS, S1, T16)

¹⁵⁹ Zum Beispiel in Mt. 19,19: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“

0304 **K** kannst deine Gaben auch nicht auf (-) A:NDere übertragen;

0305 also wenn DU die Gabe hast dann muss nicht automatisch **dein NÄCHSTER** die AUCH haben.

Die Frauen tauschen sich über Gaben und Talenten aus, die Gott jedem Menschen individuell schenkt. Karla verwendet die Formulierung *dein NÄCHSTER* in der Bedeutung von ‚die anderen mir nahestehenden Christen‘.

b) Beispiel 2: „Bewahrung“

Wenn bei gefährlichen Situationen, wie z.B. Autounfällen, keinem der Personen etwas passiert ist, sprechen die Mennoniten häufig von *Bewahrung*. Sie schreiben es nicht dem Zufall zu, dass sich keiner verletzt hat, sondern Gottes schützendem Eingreifen.

Silke spricht von einem Freund, der mit seinem Motorrad verunglückt ist:

„Bewahrung“ (BS, S1, T22)

0496 **S** ich glaub der sprach von **beWAHRUNG** dass dem nichts SCHLIMMERES passiert war (.) ja?

0497 **U** JA ich glaub AUCH.

Silke sieht es als *beWAHRUNG* Gottes an, dass dem Freund *nichts SCHLIMMERES passiert war*. *Bewahrung* im Sinne von *Gott bewahrt uns* wird von den Mennoniten immer wieder im normalen Sprachgebrauch verwendet.

8.2.6 Problemlösung: Empathie und Lösungsstrategie

Die Frauen sprechen in der Bibelstunde ganz offen über ihren Glauben und ihre Beziehung zu Gott. Probleme und Fragen in diesem Bereich werden offen angesprochen und es wird gemeinsam nach einer Lösung gesucht (Kap. 5.1.1.1). Dieses Kapitel beschäftigt sich nun mit einem positiv beziehungsregulierenden Aktivitätstyp, der eines der favorisierten Typen der Gruppe darstellt.

8.2.6.1 Beispiel 1: „Ich spreche und Gott hört zu“

Tanja teilt der Gruppe das Problem mit, dass sie das Gefühl habe, dass Gott nicht zu ihr spreche. Karla zeigt Verständnis und hilft ihr mit der Erklärung, dass Gott auf ganz verschiedene Art und Weise sprechen könne.

„Ich spreche und Gott hört zu“ (BS, S2, T4)

0115 **T** (es wird ja immer VIEL gesagt) dass man (-) man soll sich ZEIT lassen und dAnn wird gott SPREchen und so- (1.0)

0116 <<lachend> aber bei mIr ist das (...) eigentlich nur immer->

- 0117 ich <<lachend> sprEche und GOTT hört zu oder so SCHEINT mir das; ja?> (1.0)
- 0118 <<len> irgendwie hab ich (1.0) immer das gefühl dass ich (-) dass gott nicht wirklich zu mir SPRICHT ja?> (1.5)
- 0119 ja vielleicht (.) fEhlt mir DA:S grade.
- 0120 **K** <<p> DA kann ich dich verstEhn (.) DA kann ich dich verstEhn.> (.)
- 0121 aber das ist manchmal zu GA:NZ (-) die kommen zu GA:NZ unerwarteten zEIten dann. (2.0)
- 0122 gedANKen im kopf, (2.5)
- 0123 da MERKST du okay das war jetzt (1.5) oder (.) JA (.) das war jetzt von GOTT <<all> oder so.>
- 0124 und das kann auf die (.) GANZ verschiedensten arten überall so sein.
- 0125 bei einigen ist es durch LIEder (.) bei anderen ist es durch BIbelleSen (.) bei andern ist es durch die natUR fahren-
- 0126 und- (-)
- 0127 **T** STIMMT. (--)
- 0128 **K** das ist wirklich sehr UNterschiedlich.
- 0129 **T** es braucht auch gAr nicht (---) äh immer grade in der stillen ZEIT¹⁶⁰ sein.
- 0130 **K** ~mhm (.) genau;

Als erstes verweist Tanja auf eine These (sehr generalisiert formulierte Behauptung), die *immer VIEL* unter den Mennoniten gesagt und in der Gemeinde gelehrt wird: *man soll sich ZEIT lassen und dann wird gott SPREchen* (Z. 115). Dann hinterfragt sie die These mit Verweis auf das eigene Leben, in dem sie sich nicht anwenden lasse: Bei ihr spreche sie *und GOTT hört zu* (Z. 117). Sie ist sehr unsicher, da sie mit ihrer Aussage indirekt an Gott und seinem Reden – und an der Überzeugung der Gemeinde – zweifelt. Sie markiert ihre Verlegenheit mit folgenden sprachlichen Mitteln: Vagheitsformeln wie *so SCHEINT mir das* (Z. 117) oder *das geFÜHL* haben (Z. 118), Rückversicherungspartikel wie *ja?* (Z. 118), abschwächende Modalwörter und Modalpartikeln wie *eigentlich nur immer*, *irgendwie*, *nicht wirklich* und *vielleicht*, Unterbrechungen durch Pausen und schließlich durch langsames und lachendes Sprechen.

Karla stimmt Tanja zunächst zu und artikuliert Verständnis durch zweimalige Wiederholung des gleichen Satzes (*DA kann ich dich verstEhn*) in leiser Modalität und beruhigendem Stimmtön. Dann setzt sie zu einer Hilfestellung an und schränkt Tanjas Problem (Gott spricht nicht) ein, indem sie das Reden Gottes nicht wie Tanja abstreitet, sondern lediglich zeitlich

¹⁶⁰ Vgl. Kap. 5.1.1.1.

relativiert (Z. 121). Karla sagt, dass Gott durch *geDANKen im kopf* sprechen kann und zählt Beispiele auf, wie das auf *GANZ verschiedenste[n] arten überall so sein* kann:

- *durch LIEder,*
- *durch Bibellesen,*
- *durch die naTUR fahren.*

Sie will gerade ein weiteres Beispiel nennen, als Tanja die kurze Pause ergreift, um ihr zuzustimmen (*STIMMT*). Damit zeigt sie, dass sie Karla versteht und sie ihr bereits in ihrem Problem geholfen hat. Nachdem Karla noch einmal versichert, dass das Reden Gottes bei jedem *wirklich sehr UNterschiedlich* (Z. 128) sein kann, bestätigt Tanja dies durch eine weiterführende Ergänzung (Z. 129) und erhält wiederum Zustimmung von Karla (*mhm, genau*). Karla konnte Tanja also helfen.

Das Beispiel zeigt den Umgang der Frauen mit Problemen im Bereich Glaube. Nachdem Tanja verunsichert und vage ihr Problem erläutert hat (Gott spricht nicht), spricht Karla ihr Verständnis zu und gibt ihr Hilfsansätze (Gott spricht unterschiedlich) zur Lösungsfindung. Tanja nimmt die Hilfe an und stimmt ihr zu. Es lässt sich also folgende Strategie erkennen:

- Problem: *irgendwie hab ich das geFÜHL dass gott nicht wirklich zu mir SPRICHT,*
- Anteilnahme: *DA kann ich dich verstEhn,*
- Hilfe/Belehrung: *die [Worte Gottes] kommen zu GA:NZ unerwarteten zeiten; das ist wirklich sehr UNterschiedlich,*
- Beispiele: *durch LIEder, durch Bibellesen, durch die naTUR fahren,*
- Annahme der Hilfe und Weiterführung: *STIMMT, braucht auch gar nicht immer in der stillen ZEIT sein.*

8.2.6.2 Beispiel 2: „Lass mich die andern Personen verstehen“

Obiges Muster findet man auch in folgendem Beispiel:

a) Problem

Karla befindet sich in einer zwiespältigen Situation, da sie immer wieder negative Gedanken über bestimmte Menschen hat und sich über sie ärgert, obwohl sie von der Bibel her weiß, dass sie *den Nächsten* lieben soll.

„Lass mich die andern Personen verstehen“ (BS, S2, T5)

0134 K wie geht EUCH das;

0135 mAnchmal (--) es gibt ja IMmer leute (.) mit den man nicht auf einer WELLNlänge ist;

0136 <<p> und mAnchmal ärgert sich man sich> (--) !SEHR! (.)!SEHR! [über diese leute;]

0137 T [(hihihihihi)] (.) mhm,
0138 K und man WILL sich aber nicht ärgern, (-)
0139 und man BEtet- (1.0)
0140 <<len> LASS (.) meinen (.) ärger verSCHWINDen-> (-)
0141 oder (.) LASS mich die andern personen verSTEHen-
0142 oder (.) WAS auch immer man immer (.) BEtet. (---)
0143 und oft kommen mir aber DANN wenn ich das ´bEte (.)
irgendwie so die gedAnken, (-)
0144 <<p> du WILLST ja gar nicht dass du den verstehst.>
0145 <<pp> irgendwie (---) na JA: (1.5)-
0146 <<plautdietsch> (.....)
0147 daut (.....) nein daut> (-) das KANN nicht mein freund
werden.
0148 oder das KANN nicht mein freund werden.
0149 das ist IMmer so ´gewesen dass es nicht mein frEUnd ist,
0150 und das BLEIBT jetzt so.
0151 (1.4)

Karla beschreibt ihr Problem: Sie weiß, dass sie alle Menschen lieben soll – so sagt es die Bibel und lehrt es ihr Glaube –, kann und möchte aber nicht jeden lieben. Von Z. 135 bis 142 bemüht sie sich, das Problem möglichst neutral und allgemein zu schildern. Dazu verwendet sie durchgehend das Indefinitpronomen *man*, Redewendungen wie *nicht auf einer WELLNlänge sein* (Z. 135), abschwächende Modalwörter wie *manchmal* (Z. 135, 136) und spricht in leisem Ton. Tanja unterstützt die übertriebene Darstellung mit Lachen und Zustimmung (Z. 137).

Karla setzt ihre Schilderung fort und nennt als Folgerung des Sich-Nicht-Ärgern-Wollens (Z. 138) das Gebet. Im Monolog formuliert sie mögliche Gebetsformeln (Z. 140-142) im Imperativ (*lass*), die sie mit der Konjunktion *oder* in eine Reihenfolge bringt. In Z. 143 wechselt Karla in die erste Person Singular und beschreibt im inneren Monolog, was nach diesem Gebet in ihr vorgeht: Ihr kommen oft *irgendwie so die geDANken*, dass sie, obwohl sie es pflichtbewusst gebetet hat, die anderen Menschen eigentlich weder verstehen (Z. 144) noch ihr Freund sein möchte (Z. 147-149). Biblisch interpretiert spielt sich in ihr zunächst der von Jesus als Kampf zwischen Fleisch und Geist benannte Konflikt ab:¹⁶¹ „Der Geist ist willig; aber das Fleisch ist schwach“ (Mt. 26,41). Sie möchte auf der einen Seite *die personen verSTEHen* und bittet Gott darum (Geist), will (Z. 144) und kann aber nicht *freund* mit ihnen werden (Fleisch) und entscheidet sich später gegen den göttlichen Willen für Nicht-

¹⁶¹ Die Mennoniten glauben und lehren (z.B. in den Predigten), dass man sich mit der Bekehrung der Führung Gottes anvertraut. Man strebt dann nach einem geheiligten Leben in Christus. Das bedeutet, dass jetzt der Geist Gottes über das Leben bestimmt und nicht mehr das sündige Fleisch. Paulus beschreibt in Röm. 8 den ‚Kampf‘ zwischen dem Geist, der nach einem heiligen Leben strebt, und dem Fleisch, das für die Macht der Sünde steht (vgl. Kap. 5.1.1.1).

Freundschaft (Z. 150). Es entsteht also ein Kampf zwischen gegebenen Normen (Nächstenliebe, Geist) und eigenem Willen (Fleisch). Dabei fällt auf, dass sie an einer Stelle ihre Gedanken zunächst in Plautdietsch formuliert, und dann noch einmal in Standarddeutsch wiederholt. Ihre anfängliche Unsicherheit über die Formulierung ihrer geheimen Gedanken zeigt sich durch leises Sprechen und der abschwächenden Formel *irgendwie (---) na JA*: (Z. 144-145). Sie markiert das Ende ihre Problemschilderung mit einer Pause (Z. 151).

b) Anteilnahme

0152 U ja- (--)

0153 T ich glaube das muss ja auch nicht_n FREUND werden.

0154 K nee aber (2.0)
((Auslassung Z. 155-156))

0157 man WILL ´nicht und man will DOCH.

0158 S [˘mhm,

0159 T [<<pp> ja.>

0160 K [das ist so (1.5) das reißt auseinANder.

0161 (10.0)

Karla erhält Zustimmung und Verständnis von den anderen Frauen und reformuliert ihr Problem: *man WILL nicht und man will DOCH*.

c) Hilfe und Belehrung

Es folgen nun zwei Lösungsvorschläge. Tanjas Ansatz wird kurz zusammengefasst: Tanja zeigt Verständnis für Karla und erzählt, dass sie auch mal Personen *nicht lEIden konnte* und es ihr *SEHR schwer fiel ihre art ANzunehmen*. Sie berichtet, wie sie damals gehandelt hat: Sie beschloss, die Personen zu *akzeptIEn* und sich um ihr eigenes Leben zu kümmern. Karla stimmt ihr nach einer längeren Pause mit einem *ja* zu (kein Transkript).

Danach bringt Uta einen Lösungsvorschlag. Als erstes erzählt sie (nicht im Transkript) von der letzten Sitzung, in der die Frauen auch schon einmal über Gottes Segen gesprochen haben. Sie sagt, dass es oft *sachen* gebe, die *wir so von ersten blick NICHT wolln*, wie *den Nächsten* zu lieben und anzunehmen, *wir* aber dafür gesegnet werden, wenn *wir* es tun. Dann bringt sie ein persönliches Beispiel:

(BS, S2, T7)

0198 U das ging mir auch so in unsererer KLA:sse mit einigen leuten=

0199 =die °hh (hehe) (war_s dann so) weil die so !GA:NZ! ANders waren wie ich,

0200 und ich ka!PIER!te das nicht oder ich (---) hielt das FA:ST nicht aus (.) ja? (1.0)

0201 und ´IRgendwann (.) hab ich dann gemerkt mit den JAHren,

0202 du lernst die (.) KENnen,
 0203 oder vielleicht (.) MAGST du die auch dann mehr,
 0204 oder(.) KEIne Ahnung wa:s (.) dass es nicht mehr so
 SCHLIMM ist.
 0205 oder nicht mehr (---) du lässt die einfach STEHEN;
 0206 oder KÜMmerst dich nicht mehr darum;
 0207 weil du machst dich kaPUTT wenn du noch dich darum
 kümmerst was DIE alles tun; ja?
 0208 K ja-
 0209 genau.

Genauso wie Tanja erzählt auch Uta von sich selbst. Sie bestätigt Karla, dass sie das gleiche Problem hatte (Z. 198). Ihr indirekter Rat ist, dem Ganzen Zeit zu geben. Sie hat erfahren, dass man *mit den JAHren* die Personen besser kennenlernt (Z. 201-202). Dann zählt sie mehrere mit der Konjunktion *oder* verbundene Möglichkeiten auf:

- *MAGST du die auch mehr,*
- *ist es nicht mehr so SCHLIMM,*
- *lässt du die einfach STEHEN,*
- *KÜMmerst dich nicht mehr darum.*

Sie begründet ihre Vorschläge damit (*weil*), dass man sich sonst *kaPUTT* mache. Sie endet mit einer Rückversicherungsfrage (*ja?*). Karla stimmt ihr abschließend zu (*ja, genau*).

Sowohl Tanja als auch Uta helfen Karla bei ihrem Problem (,ich will alle Menschen lieben, kann es aber nicht'), indem sie ihr zunächst zustimmen und Anteil nehmen. Dann sichern sie anhand eines Beispiels aus ihrem eigenen Leben zu, dass es ihnen genauso erging und berichten, was sie dagegen gemacht haben. Tanja beschloss, die Leute zu akzeptieren und sich um ihr eigenes Leben zu kümmern. Uta sagt, dass man die Menschen nach einer Zeit besser annehmen könne oder sich ansonsten einfach nur um sich kümmern solle. Beide Frauen sind also der Ansicht, dass Nächstenliebe da aufhört, wo man daran kaputtgeht, weil man zu sehr in andere Menschen investiert.

Die Frauen nutzen die Bibelstunde, um sich gegenseitig bei Fragen und Problemen, v.a. was das Leben nach dem Wort Gottes betrifft, zu helfen. Das sieht meistens so aus, dass eine der Frauen ihr Anliegen möglichst allgemein und neutral mit Formeln wie *es wird ja immer VIEL gesagt* oder *es gibt ja IMmer leute* einleitet und eine Annahme aufstellt wie *man soll sich ZEIT lassen und dann wird gott SPRECHen* oder *es gibt ja IMmer leute (.) mit den man nicht auf einer WELLNlänge ist*. Aufbauend auf diese Behauptung wird schließlich das persönliche Problem genannt (*ich spreche und GOTT hört zu* oder *und manchmal ärgert sich man sich !SEHR! über diese leute*) und näher ausgeführt. Dabei verwenden die Frauen eine große An-

zahl von Vagheitsindikatoren wie Modalwörter oder Formeln (*so SCHEINT mir das, irgendwie so*). Die anderen Frauen reagieren mit Empathie (*da kann ich dich verstehn, ja*) und bemühen sich schließlich, mit einem Lösungsvorschlag zu helfen. Dazu bestätigen sie teilweise, dass sie in ihrem Leben ähnliche Erfahrungen gemacht haben und erzählen, wie sie das Problem lösen konnten. Oder sie zählen gleich ein paar Lösungsmöglichkeiten auf. Die betroffene Frau stimmt zu und nimmt damit die Hilfe an.

8.2.7 Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens der Bibelstunde

Die jungen Frauen der Bibelstunde sind auch über den Rahmen ihres institutionellen Treffens hinaus Freundinnen und ihr (sprachlicher) Umgang miteinander ist durch viel Rücksicht, Indirektheit und Anteilnahme geprägt. Facewahrung ist den jungen Erwachsenen sehr wichtig und deshalb fällt den meisten die Rolle als Gesprächsleiterin schwer. Denn das bedeutet, dem anderen sprachliche Handlungen aufzubürden und sie zum Beantworten von Fragen, Mitreden oder Vorlesen aufzufordern. Aufforderungshandlungen, wie das Bitten um Ruhe oder allgemeine Aufmerksamkeitszentrierungen (wie im Jugendkomitee), sind in der Bibelstunde nicht nötig. Die Frauen sprechen nacheinander, sind höflich im Umgang miteinander, und es kommt eher zu längeren Schweigepausen als dass sie sich ins Wort fallen.

Da Facewahrung einen hohen Wert hat, sind die Frauen beim Reden über andere und in der Kritikübung sehr vorsichtig und haben eigene Strategien entwickelt, um das Face der anderen aufrecht zu erhalten: Bei der Nennung von negativen Aspekten (oder Kritik) müssen diese immer durch positive Gesichtspunkte ausgeglichen werden (,Wertungsgleichgewicht‘). Anstatt sich über schwierige Situationen zu beschweren, relativieren die Frauen ihre Probleme und finden sich damit ab. Ihnen ist es wichtig, mit allen Leuten in Frieden zu leben – deswegen versuchen sie, Beschwerden oder unterschiedliche Meinungen zu vermeiden und bemühen sich stets um Harmonie.

Die Treffen haben zum Ziel, gemeinsam im Glauben zu wachsen. Das wird durch gemeinsame Andacht, Gebet und Austausch darüber, v.a. aber durch gegenseitiges Ermutigungen und Hilfestellung bei Schwierigkeiten im Glaubensleben umgesetzt. Die Frauen geben viel Persönliches aus ihrem Leben preis und helfen einander bei der Lösung von Problemen. Die Hilfe wird aber stets vage formuliert, sodass ein zu tiefes Eindringen in das Leben des anderen vermieden wird. Die Reihenfolge ist meistens, dass nach der Mitteilung eines Problems Empathie geäußert wird und anschließend Lösungsvorschläge folgen. Dabei bringen die Mitglieder Beispiele aus ihrem eigenen Leben.

Die Frauen führen einen christlichen Lebensstil und treffen sich im Rahmen der Kirche. So ist ihre Sprache von religiöser Lexik geprägt.

8.3 Institutionell vermittelte Interaktion: Der Hauskreis älterer Leute

8.3.1 Auswahl der Gruppe, Korpus und Ablauf der Treffen

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Analyse eines ‚Hauskreises‘ einer der vier mennonitischen Gemeinden der Kolonie. Der Gruppe gehören acht Personen im Alter von ca. 50 bis 75 Jahren an. Da die einzelnen Kirchengemeinden mit einer Zahl von 500 bis 900 Mitgliedern sehr groß sind, teilen die Gemeindeführer die Gläubigen nach Altersstufen in einzelne kleinere Gruppen von acht bis zwölf Leuten ein. Diese Kleingruppen treffen sich regelmäßig zum gemeinsamen Gebet, Bibelstudium und persönlichem Austausch in den Häusern. Damit werden das Glaubensleben sowie die Beziehung der Gläubigen untereinander gepflegt und ein zusätzliches Angebot zum sonntäglichen Gottesdienst geboten.

Der von mir untersuchte Hauskreis trifft sich einmal die Woche am Abend für ca. zwei Stunden in den Monaten März bis Oktober. Von November bis Februar sind Sommerferien und es finden daher keine Treffen statt. Deshalb konnte ich im Rahmen meiner Feldforschung nur zwei Aufnahmen des Hauskreises machen – eine normale Hauskreis-Zusammenkunft und den Abschluss-Abend mit gemeinsamem Essen. Ich war als teilnehmende Beobachterin bei beiden Treffen anwesend.

Die Eheleute Josef und Sigi leiten den Hauskreis und richten sich dabei nach einem von der Gemeinde ausgearbeiteten Programm, das für jedes Treffen eine biblische Lektion enthält. Unter einem Oberthema werden Bibelverse, kurze erbauende Texte und Diskussionsfragen gestellt. Das Bibelstudium des aufgezeichneten Hauskreises geht über das Thema ‚Leben in Freigebigkeit‘. Nachdem die Teilnehmer um 20 Uhr eingetroffen sind, unterhalten sie sich – teilweise auch in mehreren Gesprächsgruppen – über Alltagsthemen. In meiner Aufnahme geht es um das Wetter, eine Hochzeit, Krankheiten und den Ausflug des Lehrerseminars nach Chile. In diesem informellen Teil sprechen die Teilnehmer sowohl Mennonitendeutsch als auch Plautdietsch. Die Wahl der Sprache hängt sowohl von der Person ab – die Hauskreisleiter ziehen Mennonitendeutsch vor, gewisse Teilnehmer höre ich dagegen nur Plautdietsch sprechen – als auch vom Thema. Nach ca. 15 Minuten lockerer Unterhaltung leitet Josef das anschließende Bibelstudium mit einem Gebet ein. Dann stellt er das Thema vor und die Teilnehmer diskutieren unter Josefs Leitung, der sich an einem von der Gemeinde ausgegeben Skript mit Bibelversen und Fragen orientiert, über das Thema ‚Geben‘. Der Austausch läuft sehr geordnet und ruhig ab. Die Teilnehmer bringen Beiträge aus ihrem persönlichen Glaubensleben und ermutigen sich dadurch gegenseitig. Für die Gebetszeit am Ende der Bibelarbeit teilt sich der Hauskreis in eine Frauen- und eine Männergruppe auf.

Nach dem offiziellen Teil (Lektion, Diskussion und Gebet) unterhalten sich die Teilnehmer wieder in geselliger Runde – teilweise in Plautdietsch, teilweise in Mennonitendeutsch – über Alltagsthemen wie Familie, Ereignisse in der Kolonie und Krankheiten.

Zum Abschluss-Hauskreis treffen sich die Teilnehmer auf dem ‚Kamp‘ (Landgrundstück) eines der Mitglieder. Nach geselliger Runde draußen in der Natur und einem gemeinsam Essen reflektieren die Teilnehmer die biblischen Themen der Hauskreistreffen der letzten Monate. Danach werden Kirchenlieder gesungen, Gedichte vorgetragen und Geschichten ausgetauscht. Die Teilnehmer sprechen während des gesamten Abends sowohl Plautdietsch als auch Mennonitendeutsch.

8.3.2 Gesprächsorganisation

Die Organisation des Sprecherwechsels findet im Allgemeinen so wie in dem von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) entwickelten Turn Taking statt und wird aufgrund der Ähnlichkeit zu den anderen institutionellen Gruppen nicht weiter analysiert: Es gibt weder zu lange Schweigephasen noch häufiges gleichzeitiges Sprechen, die Verteilung des Rederechts ist gut organisiert und die Konstruktion der Redebeiträge (Turns) läuft geordnet ab. Wenn es ab und zu doch zu längeren Schweigepassagen oder Gesprächspausen kommt, werden diese durch kommunizierende Bemerkungen (*na ja, genau, gut so, so so*) überbrückt oder auf Initiative des Gesprächsleiters Josef beendet.

Die Interaktion des Hauskreises kann als ein locker vollzogenes institutionelles Treffen mit privaten Gesprächen gesehen werden. Zum Anfang und zum Ende des Treffens findet gesellige Unterhaltung statt. Der Kern mit Bibelarbeit und Gebet ist ein institutionelles Gespräch. Die Rollenverteilung, die Regelung des Sprecherwechsels und die Themenwahl sind also je nach Situation verschieden: Im privaten Gespräch ist die Interaktion symmetrisch aufgebaut. Dagegen werden in institutionellem Rahmen die Mittel der Gespräche der institutionellen Aufgabe zugewendet und Josef, gefolgt von seiner Frau Sigi, nimmt die Rolle des Gesprächsleiters ein (asymmetrische Stellung der Beteiligten).

Eine ähnliche Aufteilung von Symmetrie im geselligen Teil und Asymmetrie während des offiziellen Teils unter Redeleitung eines Leiters haben wir schon im Jugendkomitee festgestellt. Da die Jugendlichen jedoch resoluter und mit weniger Disziplin als die Alten auftreten, muss sich der Diskussionsleiter Michael dort stärker durchsetzen. In der Bibelstunde der jungen Frauen sind die Grenzen nicht ganz so streng, da jede Woche eine andere Redeleiterin mit eigenem Leitungsstil die Gruppe anführt. Die Gesprächsbeteiligten im Hauskreis unterstützen Josef in seiner Aufgabe, z.B. mit lobenden und bekräftigenden Kommentaren.

Die Alten (und auch die anderen untersuchten Gruppen) gleichen in ihrer Gesprächsorganisation den westlichen Kulturen und sind wie sie darauf bedacht, nacheinander zu sprechen und einen Sprecherwechsel an redetübergangsrelevanten Stellen (sog. „transition relevance places“, Gülich/Mondada 2008, S. 39) durchzuführen, also z.B. wenn der Sprecher das Ende seines Beitrages signalisiert, indem er eine Pause macht und/oder mit der Stimme leiser wird. Einen Kontrast zu dieser allgemein geordneten, leisen und langsamen Interaktion bilden die von Moser (2011) untersuchten Nachbarn der Paraguayer, die Argentinien-spanischsprechenden, bei denen das Turn Taking wegen scheinbar unfreundlichem Ins-Wort-fallen und Unterbrechungen ungeregelt erscheint. Solche Interruptionen werden jedoch lediglich von (deutschen) Außenstehenden als regellos wahrgenommen, denn bei näherer Untersuchung handelt es sich um komplexe Turn-Taking-Strategien (ebd.), die v.a. mittels Intonation geregelt werden. Ins-Wort-fallen wird „nicht zwingend als Unterbrechungsstrategie verstanden bzw. als eine unhöfliche turn-Strategie“ (ebd., S. 282). Lautstark formulierte überlappende Beiträge mit starker auf- und abfallender Intonation kann man stattdessen als Merkmale „eine[r] enthusiastisch geführte[n] Interaktion“ (ebd., S. 283) ansehen und sind bei den paraguayischen Mennoniten nicht zu finden (eher das Gegenteil), obwohl sie in geografischer Nähe zu den Argentinern leben. Nach dem Empfinden der Mennoniten (wie auch der Deutschen) sind Unterbrechungen in Gesprächen als unhöflich zu werten und darum illegitim.

8.3.3 Facewahrung: Bitten, Fragen, Wünsche und Aufforderungen

Auch die Strategien der Facewahrung bei Bitten, Aufforderungen und Wünschen unterscheiden sich nicht viel von den Regeln, welche die Gruppe der Jugendlichen und der jungen Erwachsenen aufgestellt haben. Deswegen werden sie hier nicht näher analysiert. Ich gebe nur einen kurzen Überblick:

Normale Bitten und Aufforderungen verbalisieren die Gruppenteilnehmer mithilfe von einfachen Höflichkeitsstrategien (vgl. Kap. 8.1.3, 8.4.3), z.B. durch Formulierung im (*würde-*) Konjunktiv (*was würden wir hier noch RAUSlesen aus diesen vErsen*), mit Modalverben (*wolln wir ein LIED singen?*) oder durch indirekte Formen (*wolln mal [in dem Vers] sehen was der noch sAgt*). Es fällt auf, dass der Gruppenleiter, genauso wie im Jugendkomitee (Kap. 8.1.3.1), die Verwendung der kollektiven *Wir*-Form statt direkter Ansprache (*ihr*) präferiert (z.B. *was würden wir darunter verSTEHen*). Diese stellt zum einen eine Form von Gemeinsamkeit dar und stärkt die Identifikation als soziale Gruppe (positive Höflichkeit). Zum anderen erlaubt sie dem Sprecher, das Face aller zu wahren, da er sich selbst in die Aufforderungshandlung mit einschließt und niemanden direkt ansprechen muss (negatives Face).

Routinehafte Kooperationsaufgaben, die nicht zu weit in die Sphäre des anderen eingreifen, bewältigen die Hauskreisbeteiligten häufig unkompliziert und in direkter Formulierung (*sind alle SATT* oder *habt ihr noch gebEtsanliegen*). Damit unterscheiden sich die Alten von den anderen bisher untersuchten Gruppen, da in ihrer Interaktion direkte Fragen mit Fragepronomen fast genauso oft verwendet werden wie Formulierungen mit Modalverben und Konjunktiv. Es handelt sich dabei jedoch immer um Fragen und Wünsche, die nicht zu tief in die Sphäre der anderen eindringen.

8.3.4 Positives Face: Ermutigen, Unterstützen und Bestärken

Ähnlich wie bei den anderen Gruppen (Kap. 8.1.4, 8.2.2.2) verwenden die Alten Strategien, um sich im Gespräch zu unterstützen und zuzustimmen. Sie stellen damit Gemeinsamkeit her und demonstrieren sozialen Zusammenhalt. Eine gleiche Meinung wird von den Alten durch aktive Unterstützung im Gespräch gezeigt. Auch hier unterscheiden sich die Strategien nicht groß von denen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, weshalb ich nur einen kurzen, zusammenfassenden Überblick gebe:

Wenn die Teilnehmer gleicher Meinung sind, teilen sie es durch Zustimmung und positive Wertung mit. Josef erzählt eine Geschichte von einem Jungen, der in der Kinderstunde nur die Hälfte des Geldes in den Kollektorkorb legt, weil:

(HK, S1, T12)

- 0148 J MAMA sagte er (-) der LEHRER sagt,
0149 einen FRÖHLICHEN geber hat gott lieb.
0150 und diese fünf konnte ich FRÖHLICH einlegen. (1.0)
0151 und den andern nicht.
0152 <<schnell> dann hab ich ihn beHALTEN. ((lacht))
0153 FA das ist aber GUT. (hehehehe)
0154 A richtig
0155 E SEHR richtig.
0156 S ganz AUFRICHTIG.
0157 J [ja.
0158 H [ja.
0159 FA sehr gut.
0153 H das ist aber GUT. (hehehehe)

Die Zuhörer reagieren auf Josefs Erzählung als sekundäre Sprecher und stimmen ihm bzw. der Einstellung des Jungen in der Geschichte durch kommentierende und positiv wertende Beiträge (Z. 152-156, 159) und als Hörer durch Hörersignale (*ja*) zu.

Als Zeichen anteilnehmendem Zuhörens und Mitdenkens beenden und ergänzen die Hauskreismitglieder gegenseitig ihre Beiträge, beispielsweise wenn der Sprecher durch Verzögerungsmerkmale wie Pausen und Hesitationsmarker anzeigt, dass er nach Worten sucht. Auch

die wortgleiche Wiederholung von Äußerungsteilen wenden die Alten häufig zur Demonstration von helfender Kooperation und aufmerksamen Mitdenkens an (Kap. 8.1.4).

Zu Beginn des Hauskreises machen die Teilnehmer dem Gastgeber häufig Komplimente, was die Dekoration bzw. den Ort der Veranstaltung angeht. Nach Keim (1995, S. 152) ist die Herstellung von Gemeinsamkeit die wichtigste Funktion des Komplimentemachens.

Erika lobt die schönen Blumen auf dem Tisch der Gastgeberin und Josef stimmt ihr zu:

(HK, S1, T4)

0044 E <<plautdietsch> schmocke BLOmen> hast du.

0045 J ja SEHR <<plautdietsch> schöjn.>

Erika und Josef geben ihr Wertschätzung ausdrückendes Kompliment sprachlich in einer Mischung von Plautdietsch (*schmocke BLOmen, schöjn*) und Standarddeutsch wider.

Insgesamt werden in dem Hauskreis weniger explizite Komplimente ausgetauscht, als vielmehr Wertschätzung und Gemeinsamkeit durch offenkundige Zustimmung und positiv wertende Kommentare geäußert.

8.3.5 Reden über Mitmenschen

Von besonderer Bedeutung für den Kommunikationsstil der Gruppe sind die Nennung des Namens und gegebenenfalls ein ausführlicher Informationsaustausch zu der Person, über die bei einem Gespräch geredet wird (Kap. 8.1.6.1). Meistens unterhalten sich die Mennoniten über Mitmenschen aus der eigenen Gemeinschaft oder Gruppe, d.h. über Mennoniten aus der eigenen Kolonie, anderen Kolonien in Paraguay oder über mennonitische Verwandte im Ausland. Den Gesprächsteilnehmern ist es dabei wichtig, eine genaue Vorstellung zu haben, um wen es sich in einem Gespräch handelt.

8.3.5.1 Einleitung eines neuen Themas mit Namen

Inge erzählt von einem jungen Mann aus der Familie Grünbaum, der bald in die Kolonie ziehen wird:

(HK, S2, T12)

0208 I die herbert sIemens (.) DIE hatten ein.

0209 n jungen mann der wollte hier auch verPFLEgung haben.

0210 ein GRÜNbaum.

0211 ist euch der (--) mann bekAnnt?

0212 J GRÜNbaum (hat viel).

0213 von braSIlIen (.) ja?

0214 I sind von braSIlIen.

0215 immerHIN er hat (.) der vAter von dem jungen mann der ist äh LEHrer gewesen im ((Name einer Bibelschule)),

0216 J <<p> ja ja (.) die sind aus braSIlien.>
 0217 I dAdurch war mir der Name bekannt.
 0218 (...)
 0219 I dessen SOHN, (---)
 0220 J [˘mhm,
 0221 I [der wird für eine gewisse zeit hier mit dem herbert
 sIEmens zuSAMMarbeiten.
 0222 in der Radiostation.

Inge führt ein neues Thema ein und berichtet von dem *jungen mann GRÜNbaum*, der eine Unterkunft in der Kolonie sucht (Z. 208-209), weil er in der Radiostation arbeiten wird (Z. 212-222). Sie beginnt ihre Erzählung mit der Nennung eines Familiennamens (*sIEmens*), dem sie den Vornamen des Familienvaters voransetzt (*herbert*), da es mehrere *Siemens* in der Kolonie gibt.¹⁶² Über die Benennung der aus der Kolonie stammenden und deswegen allen Gesprächsbeteiligten bekannten Familie Siemens zum Einstieg leitet sie zum eigentlichen Grund ihrer Erzählung über (*Siemens hatten einen jungen mann der wollte hier [in der Kolonie] auch verPFLEgung haben*) und etabliert einen neuen Nachnamen: *GRÜNbaum*. Sie fragt nach, ob der Mann den Gesprächsbeteiligten bekannt sei (Z. 211). Falls er den Adressaten unbekannt ist, hat Inge die Aufgabe, mehr Informationen über diesen Mann zu geben. Josef fragt nach, ob der Mann aus Brasilien komme, was er aus dem Nachnamen schließt (es gibt viele Grünbaums in den brasilianischen Kolonien). Inge bestätigt ihn (*sind von braSIlien*) und bringt weitere Informationen, indem sie den Beruf des Vaters (Lehrer an einer Bibelschule) erwähnt. Sie leitet ihre Äußerung mit dem Adverb *immerhin* ein, das die Mennoniten gerne zur Gliederung und Themenrückführung verwenden. Inge erwähnt, dass ihr der Name *dadurch* bekannt sei (Z. 217), weil der Vater Lehrer an einer bekannten Bibelschule ist. Sie wiederholt ein weiteres Mal, dass er dessen *SOHN* sei: Sohn eines Bibelschullehrers zu sein impliziert, dass der Mann eine religiöse und gute pädagogische Erziehung genossen hat und räumt ihm Akzeptanz in der Gruppe der Mennoniten ein. Deswegen ist Inge die Erwähnung dieser Information auch besonders wichtig, was sie durch Wiederholung und Prosodie (Akzent auf *vAter*, *LEHrer* und auf dem Namen der Bibelschule) markiert. Josef unterstützt sie durch *mhm* und Inge bringt ihren Beitrag zu Ende, indem sie erzählt, welcher Tätigkeit *der Grünbaum* in der Kolonie nachgehen wird (Z. 221-222). Die Einführung des Themas ‚Neuer junger Mann in der Kolonie‘ sieht folgendermaßen aus:

- Benennung eines den Gesprächsbeteiligten bekannten Familiennamens (*die Herbert Siemens*),

¹⁶² Wegen der vielen Verwandtschaftsverhältnisse innerhalb der mennonitischen Gemeinschaft gibt es nur ein bestimmtes Repertoire an Familiennamen (Penner, Neufeld, Warkentin, Stahl, Isaak, Friesen, Eitzen usw. sind typische Familiennamen). Deshalb ist es üblich zusätzlich zum Nachnamen, den Vornamen des Vaters als Familienoberhaupt zu nennen.

- Einführung des Nachnamens des Protagonisten (*Grünbaum*),
- Herkunftsland (*Brasilien*),
- Beruf des Vaters (*Lehrer*),
- Beruf des Protagonisten (Arbeit in der Radiostation).

8.3.5.2 Nachfragen der Erzähler

Bei der Einführung eines neuen Themas wird, wie das Beispiel zuvor bereits zeigt, der Name des Protagonisten erwähnt (Kap. 8.1.6.1). Darüber hinaus fragen die Sprecher häufig, ob die Person allen bekannt ist (Z. 211 im Beispiel zuvor). Falls nicht, haben sie die Aufgabe, so viele weitere Informationen zu geben, bis alle Gesprächsbeteiligte wissen, um wen es sich handelt. Das Nachfragen kann so aussehen:

(HK, S2, T22)

0521 J doktor HEPP der hatte mal sehr GLÜCK. (1.0)

0522 den KENnen wir alle (.) DOKtor?

0523 A ja-

Bevor Josef seine Erzählung über *doktor HEPP* beginnt, fragt er mithilfe einer implizierten Feststellung (*den KENnen wir alle*) nach, ob ihn alle kennen. Er betont dabei besonders den Beruf (*DOKtor?*). Nach Bestätigung von einem Adressaten (*ja*) beginnt er mit der Geschichte.

(HK, S2, T19)

0439 I aber sie blieben noch EIN jahr ´ länger dieses jahr

0440 wegen dem karlo PEters.

0441 ist der bekAnnt?

0442 J Ja (.) der (PEters).

Inge erzählt von einem Ehepaar (*sie*), das noch *EIN jahr länger* als geplant in einer Kolonie blieb, damit sie sich noch um Karlo Peters kümmern konnten. Nach Einführung der neuen Person *karlo PEters* fragt sie nach, ob er allen bekannt sei (Z. 441) und bekommt Rückmeldung (*ja*) von Josef.

8.3.5.3 Nachfragen der Adressaten

Wenn der Sprecher versäumt, genügend Informationen über die Person, über die gesprochen wird, zu liefern, haben die Adressaten das Recht nachzufragen (vgl. Kap. 8.1.6.1).

Im nächsten Beispiel geht es darum, dass Inge von einer Schülerin erzählt, die während des Semesters Unterkunft bei ihr erhält. Nachdem Inge den Namen des Mädchens erwähnt hat, fragt eine Adressatin nach, woher die Studentin komme, weshalb Inge noch viele weitere Angaben zu der Schülerin macht:

(HK, S2, T10)

0167 E äh INge du hast_n semiNARschüler (.) nich?
0168 I <<p> ~mhm,>
0169 E hAst du [noch?
0170 I [~mhm,
0171 E ah '↓ja.
0172 (auch über MITtag?)
0173 I JA sie isst auch MITtag bei mir (.) ja.
0174 maike PENner.
0175 (1.3)
0176 FA <<p> wohEr?>
0177 I aus loma PLAta.
0178 ihr vater ist konrAd PENner,
0179 von GARTental.
0180 FA ja.
0181 I (...)
0182 E ach von GARTental eigentlich.
0183 J [nee.
0184 I [ja der VAter ist von GARTental.
0185 A (...((Plautdietsch))...)
0186 I ihr vater ist adopTIERT von der WE:berfamilie. (---)
0187 und sie schließt jetzt DIES jahr ^ab.
0188 E wird/will dann LEHrerin werden.
0189 I ~ja sie hat schon eine stelle in loma PLAta,
0190 wo sie Arbeiten wird,

Erika fragt mit Hilfe einer Rückversicherungsfrage (*nich?*) nach, ob Inge immer noch eine Seminarschülerin bei sich wohnen habe (Z. 167, 169) und ob diese auch zu Mittag bei ihr esse (Z. 172). Inge bejaht die Fragen und fügt unaufgefordert den Namen der Seminarschülerin an: *maike PENner* (Z. 174). Nach einer kurzen Pause fragt eine weitere Gesprächsbeteiligte, Frau Arne, leise nach, woher die Schülerin komme (Z. 176), da Inge das weder erwähnt hat noch nachgefragt hat, ob das Mädchen allen bekannt sei.

Inge kommt ihrer Aufgabe nach, beantwortet die Frage (Z. 177) und fügt sogleich weitere Informationen an. Sie berichtet Name und Herkunftsort des Vaters (Z. 178-179). Nach einer kurzen Frage-Antwort-Sequenz (Z. 180-185) setzt Inge den Informationsaustausch fort: *ihr vater ist adopTIERT von der WE:berfamilie und sie schließt jetzt DIES jahr ab und hat schon eine stelle in loma PLAta wo sie arbeiten wird*. Folgende Informationen werden in diesem Gesprächsausschnitt also der Reihenfolge nach genannt:

- Name der Protagonistin (*Maike Penner*),
- Herkunftsort (*Loma Plata*),
- Vater (*Konrad Penner*),

- Herkunftsort des Vaters (*Gartental*),
- Herkunftsfamilie des Vaters (*adoptiert* von Familie Weber),
- Beruf der Protagonistin (*Lehrerin*).

Gleich danach erzählt Inge, dass sie auch schon für die nächsten zwei Jahre eine Seminar-
schülerin (*eine*) hat, die bei ihr wohnen wird:

(HK, S2, T11)

0191 I und die nächsten zwei jahre hab ich schon wieder eine
ANdere.

0192 E wer IST?

0193 I konrad KLEmpel,

0194 LIsa heißt die frAU,

0195 (1.2)

0196 sie ist auch lEhrerin.

0197 J ~mhm,

0198 HB HANS klempel?

0199 J [nein (.) KONrad.

0200 I [nee.

0201 immerhin sie ist ne verWANDte auch mit- (.)

0202 J jaa <<plautdietsch> daut is JAKob klempel.>

0203 (...)

0204 E und die frau ist LEHrerin?

0205 (...)

0206 I ich KENN die so weiter gar nicht.

0207 hab jetzt so_n BISschen KENNgelernt weil sie schon
zwEImal bei mir gewesen sind,

Als Inge berichtet, dass ihr Gästezimmer auch schon für die nächsten zwei Jahre ausgebucht
ist (Z. 191), möchte Erika wissen, wer bei ihr einzieht (Z. 192). Interessant ist, dass Inge jetzt
nicht mit dem Namen des Mädchens antwortet, sondern mit dem Namen des Vaters. Wahr-
scheinlich geht sie davon aus, dass das Mädchen – unverheiratet und vor ihrer Berufsausbil-
dung – den Gesprächsbeteiligten ohnehin nicht bekannt ist. Deshalb führt sie gleich den Na-
men des Vaters (*Konrad Klempel*) an und nennt anschließend den Namen der Mutter (*Lisa
Klempel*) und deren Beruf (*Lehrerin*). Josef bestätigt sie (*mhm*) und Eva Berg fragt nach, ob
es sich um den ihr bekannten *HANS klempel* handelt, bekommt aber eine Verneinung (Z. 199-
200).

Inge möchte Weiteres zum Verwandtschaftsgrad sagen (Z. 201) und nach einer kurzen Zöge-
rungspause vervollständigt Josef ihren Satz (Z. 202): Das Mädchen ist eine Verwandte von
Jakob Klempel. Erika fragt noch einmal nach dem Beruf der Mutter und Inge muss zugeben,
dass sie die Familie selbst nicht so genau kenne (Z. 206) und demnach keine weiteren Aus-

künfte erteilen kann. Folgende Informationen werden über die Familie der neuen Seminar-
schülerin gegeben:

- Vater (*Konrad Klempel*),
- Mutter (*Lisa Klempel*),
- Beruf der Mutter (*Lehrerin*).

Die Nennung des Namens des Mädchens selbst bleibt aus.

Der Gesprächsausschnitt zeigt, dass sich die Gesprächsbeteiligten bei dem Informationsaus-
tausch über eine Person gegenseitig unterstützen und aushelfen. Besonders bei jungen und
unverheirateten Personen, die noch keinen Berufsabschluss haben, werden die Eltern (meis-
tens der Vater) dazu genannt.

8.3.5.4 Verwandtschaftsbeziehungen

An vorderer Stelle des Informationskataloges steht die Aufschlüsselung von verwandtschaft-
lichen Verhältnissen der Person.

Es wurde zuvor über einen Peter Hansen geredet und Josef möchte nun mehr Informationen
über die Verwandtschaft dieser Person:

(HK, S2, T17)

0397 **J** ist der (.) PEter (der/sein) couSIn ein hein HANsen?

0398 **I** nein.

0399 **J** NICHT mal verwAndt?

0400 **I** peter (sein) cousin ist elwin WEber.

0401 die MÜTter warn SCHWESTern.

0402 **J** aber die HANsens haben KEIne (--) verwandtschaftliche
beZIEHUNG?

Josef möchte wissen, ob der ihm bekannte Hein Hansen ein Cousin Peters ist. Inge verneint
und auf Josefs ungläubiges Nachfragen (Z. 399) gibt Inge einen Überblick über die Ver-
wandtschaftsverhältnisse Peter Hansens (Z. 400-401). Josef sind diese Informationen noch
nicht detailliert genug und er fragt daher noch ein weiteres Mal nach den verwandtschaftli-
chen Beziehungen (Z. 402). Wegen eines Parallelgespräches ist der Rest der Unterhaltung
unverständlich. Aber schon dieser Ausschnitt zeigt, wie wichtig es den Gesprächsbeteiligten
ist, die familiären Verhältnisse einer Person genau einordnen zu können.

Im nächsten Beispiel fragt Josef nach Gebetsanliegen und Sigi schlägt vor, für die Frau von
Timo Hein zu beten:

(HK, S1, T30)

0502 **S** für TIImo (.) timo hEIn seine FRAU.

0503 die hatte einen geHIRNschlag gehabt.

0504 **E** welche?

0505 J die die wir unlängst AUFgenomm haben in der gEMEINde.

0506 E wie/timo?

0507 J [der TImo hEIn,

0508 S [TImo hein das ist-

0509 J timo HEIN von nummer SECHS.

0510 <<plautdietsch> den habe wir unlängst aufjinom in der gemeijnde.>

Sigi möchte, dass der Hauskreis für eine Frau betet, die einen Gehirnschlag erlitten hat. Interessant ist, dass der Name der Frau selbst nicht erwähnt wird, sondern nur der ihres Mannes Timo Hein. Die Definition der Frau über den Ehemann oder der Kinder über die Eltern lässt sich bei Mennoniten oft finden.¹⁶³ Erika weiß nicht, um wen es sich handelt und bittet mit ihrer Nachfrage (*welche?*) um mehr Informationen, die Josef ihr bereitwillig gibt (Z. 505). Nach einer erneuten Nachfrage Erikas (Z. 506) folgt noch eine weitere Information der Familie Hein: der Herkunftsort (Dorf *nummer SECHS*).

In diesem Beispiel werden folgende Informationen, teilweise auf Nachfrage, genannt:

- Name des Ehemanns (*Timo Hein*),
- Kirchengemeinde,
- und Herkunftsdorf (*Dorf Nummer Sechs*).

In den Orientierungsteil einer Erzählung gehört also immer die Benennung der Protagonisten, und zwar so genau, bis alle wissen, um wen es sich handelt. Dabei beginnen die Sprecher mit Vor- und Zunamen und fügen je nach Bekanntheit der Person weitere Informationen an:

- Herkunftsland, -kolonie oder -dorf,
- Eltern, Verwandte,
- Beruf oder Beruf der Eltern.

Das gemeinsame Aufstellen eines Informationskatalogs über eine Person stärkt das Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe und dient zur Herstellung sozialer Identität.

Eine ausführliche Aufschlüsselung des Verwandtschaftsgrads und das Geben eines breiten Informationskatalogs über Personen sind mir nicht nur in allen von mir untersuchten Gruppen aufgefallen, sondern bei jeglichen Gesprächen unter Mennoniten. Da sich in der Kolonie und darüber hinaus in der mennonitischen Gemeinschaft die meisten untereinander (zumindest vom Namen her) kennen oder auch miteinander verwandt sind, möchten die Beteiligten bei einem Gespräch immer genau wissen, um welche Person es sich handelt.

¹⁶³ Ich selbst war zum Beispiel meistens die Tochter von Eberhard und Claudia Mühlen. Die Einordnung meiner Person über den Namen meiner Eltern, der den Mennoniten wegen ihrer Bücher und Zeitschriftenartikel bekannt ist, erleichterte mir in vielen Bereichen den Zugang.

8.3.6 Glaube im Alltag

In der Interaktion des Hauskreises sind ein religiöser Wortschatz und der Bezug auf christliche Werte, Gottes Handeln und die Bibel besonders auffällig, da es sich um ein Treffen im Rahmen der Kirche handelt. Die verbale Demonstration der Allmacht Gottes nimmt einen sozialsymbolischen Gehalt ein und prägt das Weltbild der Gruppe. Dazu berichten die Hauskreismitglieder in ihrem Treffen von Alltagserlebnissen, in denen sie Gottes Eingreifen gespürt haben, mit dem Ziel, sich gegenseitig im Glauben zu stärken und den Zusammenhalt der Gruppe zu festigen (Kap. 8.2.5, 8.2.6).

8.3.6.1 Religiöse Lexik: *Brüder* und *Schwestern* im Herrn

Da nach der christlichen Botschaft alle Christen und so auch die Mennoniten Kinder Gottes sind, sind alle Mitglieder der christlichen Glaubensgemeinschaft und Nachfolger Jesu (vgl. Kap. 5.1.1.1) Brüder und Schwestern im Herrn. Die Hauskreismitglieder und die Mennoniten an sich bezeichnen sich somit als *Bruder* und *Schwester* und hängen dem Rufnamen manchmal das Substantiv *Schwester/Bruder* als Anrede an:

(HK, S1, T26)

0470 J bruder A:rne ist der organisator (.) der wird das
LEITen.

Josef erklärt, dass Hauskreismitglied Arne das Hauskreis-Abschlusssessen organisieren und leiten wird. Er hängt dem Vornamen Arne die Anrede *Bruder* an.

(HK, S2, T20)

0454 J wir haben hier schwestern die gute SÄNGer sind;
Josef sagt, dass es *hier* im Hauskreis weibliche Mitglieder gibt, die gut singen können. Er bezeichnet die Teilnehmerinnen als *Schwestern* und lobt sie implizit für ihr Talent zum Singen.

Als ich den Hauskreis das erste Mal besuchte, werden mir die Mitglieder so vorgestellt:

(HK, S1, T2)

0008 E mein BRU:der;
0009 (2.0)
0010 meine SCHWÄgerin, (1.0)
0011 A:llles sind BRÜder und SCHWESTern.
0012 J ja.
0013 Alle ((Lachen))
0014 S aber DAS sind auch LEIBliche brüder.
0015 E du bist heute AUCH (.) unsre schwEster.
0016 FA ^ja;
0017 J GANZ genau.

Erika macht mich mit einzelnen Mitgliedern des Hauskreises bekannt und stellt mir Josef als ihren (leiblichen) Bruder (Z. 8) und Sigi als ihre Schwägerin (Z. 10) vor. Durch die anschließende Aussage (Z. 11) vermischt sie geistliche und weltliche Ebene, indem sie mir die restlichen Hauskreismitglieder ebenso als ihre *BRÜder und SCHWEStern* vorstellt und feststellt, dass hier im Hauskreis *Alles* Brüder und Schwester sind – und zwar Geschwister im Herrn. Josef stimmt ihr zu (*ja*). Einige Hauskreismitglieder lachen freundlich (Z. 13), weil Erika die Ebenen wechselt und damit die Paradoxie hervorgehoben wird. Die Teilnehmer freuen sich darüber, Geschwister zu sein und unterstützen Erikas Aussage mit heiterem und vergnügtem Lachen. Sigi korrigiert Erika, indem sie betont, dass Josef nicht nur Erikas Bruder im Geist, sondern auch ihr leiblicher Bruder sei (Z. 14). Sie legt einen starken Akzent auf das Pronomen *DAS* und das Adjektiv *LEIBliche* und möchte damit den Unterschied von *LEIBlichen* und *GEISTlichen* Geschwistern betonen. Da alle verstehen, was Sigi meint, wird auf ihren inhaltlichen Fehler (Erika und Josef sind leibliche Geschwister, nicht Brüder) nicht weiter eingegangen. Auch Sigi ignoriert die Korrektur und stuft sie als ergänzende Information ein. Sie ergreift das Rederecht und nimmt mich als Besucherin des Hauskreises in die Gemeinschaft auf, indem sie sagt, dass ich *heute AUCH schwEster* der Gläubigen (*uns*) sei. Zwei weitere Hauskreismitglieder stimmen Erika zu (*ja, GANZ genau*) und somit werde ich als *Schwester im Herrn* in den Hauskreis aufgenommen und akzeptiert.

Die Beispiele zeigen, dass die gegenseitige Bezeichnung von *Bruder* und *Schwester* als beziehungsvertiefende Aktivität verstanden werden kann. Das Selbstverständnis von Geschwister-Sein im Herrn stärkt den soziale Zusammenhalt und stellt eine implizite Opposition zu anderen Gruppen, wie z.B. Nicht-Gläubigen, her.

8.3.6.2 Berichten über Gotteserlebnisse: Trost bei Gott finden

Im Hauskreis tauschen sich die Mitglieder über ihre persönlichen Erfahrungen mit Gott aus, um sich gegenseitig im Glauben zu stärken und zu ermutigen (wie die jungen Erwachsenen der Bibelstunde). Die Gläubigen zeigen damit, dass Gott auch im Alltag erlebbar ist. Als Beispiel dienen mir v.a. Sigis Berichte über ihre Operation. Sie erzählt, dass sie immer, wenn sie sich Sorgen um ihre Krankheit gemacht hat, Gottes Trost spüren konnte.

a) Beispiel 1: „Du bist bei mir“

Im folgenden Beispiel erzählt Sigi von ihrer Operation, die sie eine Woche zuvor hatte.

„Du bist bei mir“ (HK, S2, T21)

0478 S also (.) mit meiner operation-

0479 man ist ja dann DOCH ein klein bisschen so (--) n
bisschen 'HIBbelig oder wie ich SA:gen soll.

0480 **J** [UNruhig.
 0481 **S** [AUFgeregt oder- (1.5)
 0482 und dann ((räuspert sich)) habe ich ja auch den VERS,
 0483 **A** [˘mhm,
 0484 **S** [von ALlen seiten umGIBST du mich und hältst deine HAND
 über mir;
 0485 und das war mir !SO! TRÖSTlich,
 0486 und so ich sag herr JE:sus,
 0487 <<len> DU bist bei mir.> (1.0)
 0488 und äh (1.5) und dafür (-) war ich SEHR dankbar,
 0489 und ich konnte GANZ ruhig sein;

Das Thema Operation ist allen Hauskreismitgliedern bekannt, weswegen ein Hinweis ausreicht (Z. 478). Sigi schildert zunächst ihren Gemütszustand vor der Operation (Z. 479-481) und wird von Josef unterstützt (Z. 480): Sie fühlte sich *hibbelig*, *unruhig* und war *aufgeregt*. Sie berichtet, dass sie dann einen Bibelvers – den Psalm 139,5 – gelesen habe (Z. 482), den sie anschließend zitiert (Z. 284). Sie wird von Arne bestätigt und unterstützt (*mhm*). Anschließend reflektiert sie ihr Empfinden – nämlich, dass der Bibelvers ihr *SO TRÖSTlich* war. Es folgt eine innere direkte Rede, indem die Sprecherin sich selbst zitiert und ihr Gebet in langsamer Modalität reformuliert (Z. 486-487).

Nach einer Pause, die zum reflektierenden Nachdenken der Erzählerin und der Zuhörer dient, bringt sie das Resümee: Nach dem Bibelvers und dem Gebet konnte sie *SEHR dankbar* sein, dass Jesus bei ihr ist, und konnte *GANZ ruhig* werden. Beide Gradpartikeln werden akzentuiert. Sigi stellt also das Problem dar (Angst vor der Operation) und präsentiert Bibellesen und Gebet als Lösung.

Nachdem Sigi ein paar Informationen zum praktischen Ablauf der Operation weitergegeben hat, reflektiert sie ein weiteres Mal ihr Gotteserlebnis:

0510 **S** und das war mir SEHR wichtig.
 0511 und (.) da war der vERS immer wieder und (.) und <<len>
 ER (.) IST (.) BEI (.) DIR>.
 0512 DA:S war mir SO wichtig.
 0513 und ich sagte herr JE:sus,
 DU bist auch im operaTIONSSaal.
 0514 (...)
 0515 ich SAG dir; (.) das war eine SCHÖne operation. (hehehe)
 0516 **J** (hihihihi)
 0517 **A** [(hehehehehehe)
 0518 **E** [(hehehehe)

Eingerahmt von der Betonung der Wichtigkeit ihres Erlebnisses (*das war mir SEHR/SO wichtig*; Z. 510 und 512), wiederholt Sigi ihr bereits in Z. 484 bis 487 berichtetes Gotteserlebnis: Immer wieder sagt sie sich vor der Operation in ihrem Inneren die biblische Zusage auf, dass

Jesus bei ihr sei. Die zitierte direkte Rede spricht sie zur besonderen Hervorhebung der Bedeutsamkeit der Aussage sehr langsam und betont dazu jede Silbe (Z. 511). Nun gibt sie wiederum wie in Z. 486 und 487 wieder, dass sie mit dem *herr JE:sus* sprach. Sie bittet ihn dabei nicht, dass er bei ihr sei, sondern sagt mithilfe eines Aussagesatzes (*DU bist auch im OPERATIONSSaal*), dass er bei ihr ist. Abschließend beurteilt Sigi ihre Operation als *schön* und leitet die Wertung mit der metakommunikativen Formel *ich SAG dir* ein. Damit gibt sie das Motiv ihrer Handlung an, weil ihr das Gesagte wichtig ist, und sie will, dass die Adressaten es akzeptieren. „Indem der Sprecher Verständnis dafür weckt, warum er etwas sagt, tut er etwas, damit der Partner das Gesagte akzeptiert“ (Techtmeier 2001, S. 1455). Abschließend lacht Sigi und die Gesprächsbeteiligten steigen in das Lachen mit ein (Z. 515-518). Mit dem Lachen signalisiert Sigi ihre Erleichterung, dass die Operation gut verlaufen ist und die Adressaten unterstützten sie als Zeichen der Anteilnahme und Freude.

Der Gesprächsausschnitt „*Du bist bei mir*“ zeigt die Selbstverständlichkeit des Glaubens im Alltag. Sigi wurde vor ihrer Operation durch einen Bibelvers ermutigt und durch das Gebet zum *Herrn Jesus* bestätigt, dass er ihr Trost, Ruhe und Schutz schenken wird. Dieses *Gotteserlebnis* teilt sie mit ihren *Geschwistern*, damit auch sie im Glauben bestätigt werden.

b) Beispiel 2: „*Gott haut dich doa erhört*“

Sigi erzählt ein weiteres Erlebnis mit Gott. Nach der Operation entdeckte sie an ihrem Körper einen Bluterguss und machte sich Sorgen wegen innerer Blutungen:

„*Gott haut dich doa erhört*“ (HK, S2, T5)

- 0091 S das ging hier (.) hier WEIter als ob das (-) das
<<plautdietsch> BLAUT->
- 0092 als ob das blut WEIterzog und da (-) und dann auf einmal
war mir so- (1.0)
- 0093 na das BLUtete dadrin auf einmal.
- 0094 A ~mhm,
- 0095 S und dann hab ich mir SO (.) SOrgen gemacht,
- 0096 und dann (.) und dann BE:tete ich,
- 0097 und dann (.) las ich (1.0) in meinen LO:sungen (1.0)
fürchte dich NICHT,
- 0098 der hErr tut dir GÜtes.
- 0099 <<plautdietsch> sou> (--) FERtig. (-)
- 0100 A ~mhm,
- 0101 S (hehehe) (.) dann sagte ich DA:nke,
- 0102 und machte mir keine SOrgen mehr.

Sigi erzählt davon, dass sie das Gefühl hatte, als ob es in ihr (*dadrin*) blutete (Z. 91-93). Sie wechselt dabei für ein Wort ins Plautdietsch (Z. 91). Plautdietsch wird häufig gewählt, wenn es um den Ausdruck von Emotionen geht und für Sigi ist dies eine gefühlsschwere Geschich-

te. Wahrscheinlich in Rücksicht auf mich als einzige anwesende Person, die kein Plautdietsch spricht, wechselt sie wieder ins Deutsche. Nachdem sie ihr Problem (innere Blutungen) erläutert hat, berichtet sie die Folge: *dann hab ich mir SO (.) SORgen gemacht* (Z. 95). Unmittelbar darauf lässt sie ihre Lösungsversuche folgen: 1. *dann BE:tete ich* (Z. 96) und 2. *dann (.) las ich (1.0) in meinen LO:sungen*¹⁶⁴ (Z. 97). Den in ihrem Lösungsheft abgedruckten Bibelvers zitiert sie anschließend (Z. 97-98). Das prosodisch stark markierte und von Sigi sehr deutlich artikulierte Bibelwort als Lösung ihres Problems bildet den Höhepunkt ihrer Geschichte. Da sie nun ihr Problem (Sorgen) und Lösungsansätze (beten und Bibelvers lesen) berichtet hat, schließt sie die Passage durch das Gliederungssignal *sou* (in Plautdietsch) und die metakommunikative elliptische Ankündigung (*FERTig*) ab.

Arne zeigt seine Aufmerksamkeit durch das Bestätigungssignal *mhm*. Sigi freut sich sowohl darüber, dass sie Spannung erzeugen konnte (Pause, Z. 99) als auch darüber, dass der ermutigende Bibelvers ihre Sorgen vertreiben konnte und artikuliert es durch Lachen (*hehehe*). Abschließend erzählt sie mithilfe von direkter Rede, dass sie sich bei Gott bedankte (*dann sagte ich DA:Nke*) und sich dann keine Sorgen mehr machte. Ihr Bericht hat also ein gutes Ende.

Zusammengefasst sieht Sigis Erzählung so aus:

- Problem: *dann auf einmal war mir so (...) das BLUtet dadrin auf einmal,*
- Folge: *und dann hab ich mir SO (.) SORgen gemacht,*
- Lösungsversuch 1: *dann BE:tete ich,*
- Lösungsversuch 2: *dann (.) las ich (1.0) in meinen LO:sungen,*
- Ergebnis: *dann sagte ich DA:nke und machte mir keine SORgen mehr.*

Die Geschichte zeigt, dass der Hauskreis die Lösung ihrer Probleme und Sorgen bei Gott suchen und finden, und dabei von der Gruppe Unterstützung erfahren.

Nach einer Pause ergreift Arne, der Arzt ist, das Wort und bestätigt Sigi, dass der Bluterguss nicht schlimm sei und lobt sie dafür, dass sie Ruhe bewahrt hat:

0103 (2.0)
 0104 **A** nee das ist äh das ist auch ganz WICHTig.
 0105 das verZIEht sich dann äh WEG da.
 0106 **S** ja ^JA (.) ja ^JA.
 0107 **A** und das (.) MUSS da weg (-) langsam.
 0108 (1.4)
 0109 <<plautdietsch> nee daut is GOUT sou.
 0110 SCHÖJN daut (.) du nich SORjen jimoakt hast.
 0111 (0.9)
 0112 gott haut dich doa (.) erHÖRT.>

¹⁶⁴ Die Losungen (Gottes Wort für jeden Tag) der Herrnhuter Brüdergemeinde.

0113 J ja.

Arne bestätigt, dass es *ganz WICHTig* sei, sich keine Sorgen zu machen und erklärt aus ärztlicher Sicht, dass sich der Bluterguss *verziehen* werde (Z. 105), was er nach Sigis Zustimmung (Z. 106) als Bekräftigung mithilfe des akzentuierten Modalverbs *müssen* noch einmal wiederholt (Z. 107). Nach einer Pause (Z. 108), in der keiner der anderen Gesprächsbeteiligten das Rederecht ergreift, führt er eine weitere Beruhigung an. Er bestätigt in Plautdietsch, dass alles *gout sou* mit dem Bluterguss sei und es deswegen keinen Grund zur Sorge gebe. Er lobt Sigi dafür, dass sie sich keine Sorgen gemacht habe (Z. 110). Nachdem er bis jetzt aus ärztlicher Sicht argumentiert hat (der Bluterguss *verzIEht sich dann*), wechselt er nun vom ärztlich-weltlichen Standpunkt in den geistlichen und bestätigt Sigi, dass Gott ihr Gebet erhört habe (Z. 112). Josef stimmt zu (*ja*).

In diesem zweiten Beispielausschnitt wird deutlich, dass die Alten sich in ihrer gemeinsamen Weltsicht (Gott erhört Gebete) bestätigen, sie aber trotzdem auch eine weltliche Sicht der Dinge zulassen. Einem Wechsel von der weltlichen in die geistliche Sicht begegneten wir bereits in der Situation, als Erika vom leiblichen Bruder auf die geistliche Geschwisterschaft zu sprechen kam (HK, S1, T2).¹⁶⁵

c) Beispiel 3: „Eingebung von Gott“

Das nächste Beispiel zeigt, wie eine gut getroffene Entscheidung als von Gott eingegebene Inspiration gewertet wird (vgl. Kap. 8.2.5.1). Frau Arne erzählt, dass Erika (*sie*) zwei Wochen vor ihrer langwierigen Krankheit Abnehmer für das von ihr zum Verkauf angebotene Stück Land gefunden hat:

„Eingebung von Gott“ (HK, S2, T2)

0027 FA zwei wochen bevor sie so sehr KRA: NK wurde hat sie
(ABnehmer) bekomm.

0028 I †`ah.

0029 FA <<p> ja.>

0030 is BESSer gewesen nachher.

0031 S ist ja auch viel BESSer.

0032 das war eine eingebung von GOTT.

0033 J ~mhm,

Frau Arne erzählt, dass Erika *zwei wochen bevor sie so sehr KRA: NK wurde* Käufer für ihr Landstück gefunden hat, was sich im Nachhinein als sehr gut herausstellte, da die Krankheit sie an einem Verkauf gehindert und ihn in die Länge gezogen hätte. Sigi bewertet diese glückliche Fügung (*das*; Z. 32) als eine *eingebung von GOTT* – d.h. ihrer Meinung nach hat der

¹⁶⁵ Vgl. auch die Diskussion der Jugendlichen über weltliche und christliche Partys (Kap. 8.1.7.1).

allwissende Gott (der auch wusste, dass Erika krank werden würde) Erika zu einem frühzeitigen Verkauf ihres Landstücks inspiriert und rechtzeitig einen Abnehmer geschickt.

An den drei Beispielen a) bis c) haben wir gesehen, dass das Erzählen von Erlebnissen mit Gott ein wichtiger Bestandteil des Hauskreises ist und zur Stärkung von (religiöser) Gemeinsamkeit und Vergewisserung gemeinsamer Normen dient.

8.3.6.3 Maxime: Zufrieden und dankbar sein (oder: Sich nicht beschweren)

Es ist auffällig, dass der Hauskreis der Alten immer wieder eine Einstellung der Dankbarkeit und Zufriedenheit betont. Wenn sie über tragische Erlebnisse berichten, kompensieren sie das schlechte Ereignis mit einem positiven Ausspruch. Anstatt sich zu beschweren, unterstützen sich die Mitglieder mit gegenseitiger Dankbarkeits- und Zufriedenheitsbekundung (Kap. 8.2.3.2, 8.5.2.2), wie die folgenden Beispiele zeigen.

a) Beispiel 1: „*Alle Sachen gestohlt*“

Frau Arne und Erika erzählen von einem Einbruch in das Haus, in dem sich die Gesprächsteiligten befinden (*hier*):

„*Alle Sachen gestohlt*“ (HK, S2, T6)

0139 FA ja ZWEImal ham die hier schon raus gestOhlen.

0140 E ja A:lle sachen gestOhlt; (-)

0141 ich bin SEHR dAnkbar (.) FROH dass hier indIAner
↑`wohnen.

Frau Arne erzählt in aufgebracht Modalität, dass in Erikas Hütte auf ihrem Landstück schon zwei Mal eingebrochen wurde (Z. 139). Doch anstatt sich zu ärgern, dass *alle sachen gestohlt* (falsches Perfekt) wurden, äußert sie ihre Dankbarkeit darüber, dass jetzt Indianer (Arbeiter) auf ihrem Landstück wohnen, die einen Blick auf ihr Häuschen werfen können. Ihre dankbare Gesinnung wird durch Prosodie unterstützt: Die Worte *sehr*, *dankbar* und *froh* erhalten durch Akzentuierung und das Verb *wohnen* durch einen Tonsprung nach oben eine Relevanzhochstufung. Erika besinnt sich auf das Positive des Ereignisses und blickt in die Zukunft (jetzt wohnen Indianer auf ihrem Land, die aufpassen), anstatt sich über die Vergangenheit (Einbruch) zu ärgern.

b) Beispiel 2: „*Da war alles unter Wasser*“

Die Hauskreismitglieder überlegen, ob sie sich für das Abschlussessen in Erikas Haus auf dem Land treffen. Da es bis vor kurzem noch wegen starker Regenfälle unter Wasser stand, sagt Josef auf Plautdietsch, dass ein Besuch nicht möglich sei, wenn es vorher wieder regnet (*dann*). Erika antwortet:

„Da war alles unter Wasser“ (HK, S1, T29)

0495 E jo jo DANN geht das nicht.

0496 da war A:lles unter wasser.

0497 S ja?

0498 E und dAnn (lasst uns) einmal nur FROH und DANKbar sein,

0499 FA ham SO viel gebetet für_n rEgen,

0500 A <<p> jo.>

Erika bestätigt, dass ein Treffen in ihrem Haus auf dem Land nicht möglich sei, wenn es vorher wieder regnet (Z. 495). Sie erinnert daran, dass beim letzten Regen *A:lles unter wasser* stand. Als Hörerbekätigung formuliert Sigi ein Rückmeldesignal (*ja?*). Anstatt sich allerdings dann über die Folgen eines überschwemmten Hauses zu beschweren, mahnt Erika dazu, *FROH und DANKbar* zu sein (Z. 498). Ihre Aufforderung leitet sie mit einer *und-dann*-Konstruktion ein. Sie wählt eine Satzkonstruktion (Konjunktiv I, Hortativ), die ihre Ermahnung, froh und dankbar zu sein, auch als einen Wunsch interpretieren lässt, der Norm der Dankbarkeit in solch einer Situation nachkommen zu können. Die Partikelkonstruktion von *einmal nur* bestätigt diese Interpretation. Andererseits kann ihre Äußerung auch lediglich als eine Ermunterung zum Froh- und Dankbar-Sein in jeder Situation gelten. Frau Arne mahnt ebenso zur Dankbarkeit, indem sie daran erinnert, dass sie in letzter Zeit *SO viel* für Regen gebetet haben (Z. 499). Sie bringt dadurch zum Ausdruck, dass eine Beschwerde über die Überschwemmung falsch wäre, da der Hauskreis ja für Regen gebetet habe. Josef stimmt ihr zu (*jo*).

Die Hauskreismitglieder bekunden also Dankbarkeit über den Regen, obwohl dessen Auswirkung vor kurzem eine Überschwemmung verursacht hatte.

c) Beispiel 3: „Wir ham das so sehr gut“

Die Hauskreismitglieder unterhalten sich über die Katastrophen in der Türkei (Erdbeben) und in Thailand (Überschwemmung) und stellen fest, wie gut sie es im Gegensatz dazu haben:

„Wir ham das so sehr gut“ (HK, S1, T16)

0206 EB ja wenn ich dann so denke in türKEI wie viel NOT da ist, =

0207 =und dann ham wir ja immer dann ham wir das aber <<len> SO !SEHR! gut.>

0208 (...)

0209 dann ham wir <<f> GELD ge↑`nug>. (--)

0210 [wenn wir DAS sehen wie viel A:Rmut da haben.

0211 J [˘mhm,

0212 A wenn wir das verGLEIchen (.) ja?

0213 EB ja.

0214 A GANZ genau.

0215 **FA** ja (.) das ist WIRKlich schlimm.
 0216 **J** oder auch dort wo die: äh überSCHWEMmungen sind;
 0217 dort in-
 0218 **A** BANGkok.
 0219 **J** JA.
 0220 **FA** [in süd ost A:sien.
 0221 **EB** [und jetzt in der türKEI wo so schwer ERDbegen ist.
 0222 **J** DA:S. (---) das ist EINFach schlimm ja?
 0223 **E** GANZ schlimm.
 0224 **J** das wird GANZ schlimm.
 0225 was die mEnschen dort LEIden müssen.
 0226 (2.0)
 ((Auslassung Z. 227 bis 248))
 0249 **EB** oh MANN.
 0250 **J** das ist GANZ schlimm.
 0251 (0.6)
 0252 nee wir ham es SO gut.
 0253 **S** dann habe wir es IMmer noch gut;
 0254 wenn es hier auch SO trocken ist;
 0255 **FA** ja.
 0256 **S** aber wir ham_s dann doch noch SEHR gut im vergleich zu dEnen.

Eva Berg spricht die *NOT* in der Türkei an (Erdbeben) und stellt fest, dass sie (*wir*) es im Vergleich dazu *SO !SEHR!* gut haben. Sie leitet ihren Beitrag mit dem Gliederungssignal *ja* und einer metakommunikativen Formel (*wenn ich dann so denke*) ein und weist anschließend auf ihren Themenschwerpunkt hin: *in türKEI wieviel NOT da ist*. Anschließend bekräftigt sie mithilfe auffälliger Prosodie (Akzentsetzung auf *SO !SEHR!*, langsames Sprechen) ihre Dankbarkeit darüber, dass es ihnen *so sehr gut* gehe, mit einer positiven Wertung (Z. 207).

Nach der Gegenüberstellung *Not in der Türkei* und *wir haben es gut* folgt ein weiterer, spezifischerer Vergleich: *da ist Armut* und *wir haben genug Geld* (Z. 208-207). Die Gruppe grenzt sich durch die Gegenüberstellung von anderen ab und stellt durch die Selbstkategorisierung soziale Nähe her. Sie verwendet diese Darstellung jedoch nicht, um die eigene Gruppe positiver als andere Gruppen darzustellen (Keim 1996, S. 224; Hee 2012, S. 277 ff.)¹⁶⁶, sondern um zu unterstreichen, wie dankbar sie (Gott) für ihre Situation in Paraguay sein können.

Josef stimmt Eva Berg zu (*mhm*) und Arne bekräftigt sie durch eine Vergewisserungsfrage (*wenn wir das verGLEichen, ja?*). Auch Arne und Frau Arne bestätigen sie (*ja, ganz genau*). Frau Arne vollzieht zusätzlich eine mitleidige Wertung (*das ist WIRKlich schlimm*).

¹⁶⁶ Keim (1996, S. 224) nennt als ein Verfahren der Perspektivabschottung die stereotype Selbst- und Fremddarstellung, in der sich eine Gruppe immer positiv und die andere dagegen negativ darstellt.

Nun übernimmt Josef die Rolle des primären Sprechers und bringt eine im Thema weiterführende Ergänzung. Er geht auf die Überschwemmungen in Thailand ein (Z. 216). Die sprachliche Interaktion von Z. 216 bis 226 demonstriert einen Kommunikationstyp der Gemeinsamkeit: Die Gesprächsbeteiligten helfen sich bei Wortfindungsschwierigkeit aus (Z. 216-220), bringen inhaltliche Ergänzungen (Z. 221) und wiederholen Äußerungsteile (Z. 222-226) (,fügales Sprechen‘, vgl. Kap. 8.1.4.1). In der Auslassung von Z. 227 bis 248 berichten die Teilnehmer im gegenseitigen Sich-Ergänzen von in den Nachrichten gelesenen Vorfällen, in dem einerseits Feuerwehrmänner vergrabene Überlebende retten konnten, andererseits aber auch ganze Familien durch das Erdbeben auseinandergerissen wurden. Eva Berg bekundet durch den Ausruf *oh MANN* in entsetzter Modalität Mitleid (Z. 249), ebenso Josef mit seiner Wertung (*das ist GANZ schlimm*). Nach einer kurzen Pause, in der keiner das Rederecht ergreift, setzt Josef fort und wechselt nun von Mitleid zu Dankbarkeit: *wir ham es SO gut* (Z. 252). Die weiteren Gesprächsbeteiligten stimmen mit ein und bekunden ebenso Dankbarkeit (Z. 253-256).

Durch die mehrmalige Wiederholung der konträren Äußerungsteilen *das ist ganz/wirklich/einfach schlimm* (Z. 215, 222, 223, 224, 250) und *wir ham das sehr/immer noch gut* (Z. 207, 252, 253 256) von mehrere Gesprächsbeteiligten demonstriert der Hauskreis eine gleiche Meinung und baut Gruppensolidarität auf. Darüber hinaus setzt er sich dadurch, wie oben bereits erwähnt, von anderen Gruppen ab.

In ihrem Streben, in jeder Lage dankbar und zufrieden zu sein, richten sich die Gruppenmitglieder ganz nach der Norm der Bibel. Berichte von negativen Erlebnissen und Unzufriedenheit werden somit meistens mit Gründen für Dankbarkeit ausgeglichen, bei deren Aufzählung die Gesprächsteilnehmer sich gegenseitig unterstützen und bekräftigen. Dieser Aspekt des Gruppenselbstbildes (die Maxime der Dankbarkeit) dient neben der Herstellung von Gemeinsamkeit auch zur Vergewisserung gemeinsamer Normen.

8.3.7 Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens der Alten

Die Treffen der Alten laufen geordnet und geregelt ab. Die erste Aufnahme zeigt ein institutionelles Hauskreistreffen mit festem Ablauf und einem Gesprächsleiter. Josef leitet die einzelnen Teile der Sitzung ein und beendet sie, hält sich aber in der Rederechtsverteilung zurück und fordert niemanden zu Aktionen, wie Gebet sprechen oder Frage beantworten, auf. Vielmehr verwenden die Gesprächsbeteiligten dazu höfliche Mittel wie den Konjunktiv oder Modalverben. Aber auch eine direkte Aufforderung in freundlicher Tonlage ist nicht ungewöhnlich. Bei den geselligen Gesprächen am Anfang und am Ende des ersten Treffens und dem

gemeinsamen Essen der zweiten Aufnahme ist die Interaktion symmetrisch aufgebaut. Themenwechsel werden v.a. durch Gliederungssignale und prosodische Verfahren wie (teilweise sehr lange) Pausen markiert.

Der Umgang miteinander ist höflich, face-schonend und durch gegenseitige Ermutigung und Unterstützung geprägt. Die Gruppe bildet einen harmonischen Zusammenhalt und zeigt Gemeinsamkeit durch Zustimmung in Form von bestätigenden Worten, Wort- oder Satz wiederholung, Komplimente und Satzergänzung und -erweiterung. Ebenso das Ansprechen als *Bruder* und *Schwester* und die gemeinsame Demonstration von Dankbarkeit in allen Lebenslagen festigt sie in ihrem Status als religiöse Gruppe. Sie vergleichen ihre Situation in Paraguay mit den Lebensumständen anderer Menschen (z.B. Überschwemmung in Thailand), um zu zeigen, wie privilegiert sie sind. Ihre Kommunikation ist durch einen religiösen Wortschatz und einen ständigen Gottesbezug (z.B. Gott bewahrt bei Operationen und zeigt, wann das Grundstück verkauft werden soll) geprägt, weil es sich um eine religiöse Zusammenkunft handelt. Das gegenseitige Berichten von Gotteserlebnissen im Alltag dient zur Erbauung und zur Festigung im Glauben. Die Gruppe identifiziert sich also über ihren gemeinsamen Glauben und demonstriert die eigene Zugehörigkeit durch das gemeinsame Festhalten und Erinnern an die Werte und Normen der Bibel.

Beim Sprechen über andere Mennoniten aus der Gemeinschaft wird auf Neutralität geachtet. Die Alten bringen einen umfangreichen Informationskatalog über die Person, über die geredet wird (Vor- und Zuname, Herkunftsort, Beruf usw.).

8.4 Soziale Kategorisierung: Die Akademiker

8.4.1 Korpus und Auswahl der Gruppe

Als soziale Kategorie der folgenden Analyse wähle ich aufgezeichnete Gespräche von studierten Mennoniten mittleren Alters, die in akademischen Berufen arbeiten. Die Analyse soll die sprachlichen Eigenschaften und typische Kommunikationsweisen der Gruppe von Leuten der Kolonie darstellen, die neben der gängigen Schullaufbahn ein Studium absolviert haben, im Kultur- und Bildungsbereich des Kolonielebens tätig sind und leitende Positionen einnehmen.¹⁶⁷

Zur Kommunikationsanalyse dienen mir insgesamt vier Aufnahmen. Drei Aufnahmen sind bei der Tereré-Frühstückspause entstanden. Die Teilnehmer sind zwei Schulleiter und drei Sekretärinnen. Bei einer Aufnahme bin ich als teilnehmende Beobachterin anwesend, bei den anderen zwei legte eine Gewährsperson das Gerät für mich in die Mitte der Sitzgruppe. In-

¹⁶⁷ Eine Ausnahme bilden die Sekretärinnen, die gemeinsam mit den Schulleitern Frühstückspause machen. Sie haben nicht studiert, sind aber im Kultur- und Bildungsbereich tätig.

samt haben die Aufnahmen eine Länge von ca. 1,5 Stunden. Die Teilnehmer essen in dieser Pause ein Frühstücksbrot, trinken Tereré und unterhalten sich gesellig. Typische Themen dieser Gesprächsaufnahmen sind Schulangelegenheiten, Kolonieereignisse, politische Geschehnisse und private Angelegenheiten wie Reparaturen am Haus oder Gartenarbeit. Bei den Gesprächen handelt es sich um offene, informelle Gespräche, die am Arbeitsplatz stattfinden.

Die vierte Aufnahme ist eine Komiteebesprechung – also ein institutionelles Treffen – von 1,5 Stunden. Aufgabe und Ziel dieses Komitees ist die Erhaltung und Pflege der Museumskultur der Kolonie. Die vier Mitglieder treffen sich alle zwei Monate und orientieren sich an einem vom Leiter ausgegebenen Besprechungsplan als institutionellen Rahmen. Die Aufnahme fand im Einverständnis aller Mitglieder und ohne meine Anwesenheit statt. Da sich die Mitglieder auch privat kennen, wird die offizielle Besprechung hin und wieder durch gesellige Unterhaltung unterbrochen. Hauptthemen waren die Besprechung des Standortes eines Schildes, das auf eine Sehenswürdigkeit der Kolonie hinweist, der Bau eines neuen Gebäudes und die Frage nach Unterstützung einer Privatinitiative.

Es fällt auf, dass das positive Face bei den Akademiker-Gesprächen ähnlich betont wird wie bei den Jugendlichen, den Bibelstunden-Frauen und den Alten. Die beiden Akademiker-Gruppen zeigen einen besonderen Zusammenhalt und Identifikation mit den Gesprächsbeteiligten, indem sie sich im Gespräch unterstützen und ermutigen. Die Anteilnahme und Aufmerksamkeit zeigen die Hörer dem Sprecher vor allen Dingen durch bestätigende Hörsignale (*ja, mhm*), inhaltliche Weiterführungen, Wort- und Satz wiederholungen und Hilfe bei der Wortfindung.

8.4.2 Gesprächsorganisation

Sowohl bei der informellen Tereré-Pause als auch bei der Komiteesitzung gibt es weder einen Gesprächsleiter noch besondere Regelungen für die Verteilung des Rederechts. D.h. die Gesprächsbeteiligten müssen sich ihre Kommunikation selbst organisieren und eigene Regeln für die formale Abwicklung ihrer Gespräche erarbeiten und aushandeln. „Je privater und spontaner die verbale Interaktion ist, desto größer sind der gesprächsorganisatorische Spielraum und die Notwendigkeit einer Aushandlung von kommunikativen Regeln“ (Lieberknecht 2012, S. 47). Die Art und Weise, wie die Akademiker-Gruppe Kommunikation miteinander gestaltet und wie sie miteinander redet, kann im Allgemeinen als ein geordnetes, rücksichtsvolles, nacheinander ablaufendes Sprechen charakterisiert werden. Bei besonderer Freude und Anteilnahme an einem Thema wird die Gesprächsorganisation manchmal durch gegenseitige Unterbrechung oder Überlappung unterbrochen. Es ist jedoch das Bemühen des Sich-Ausreden-Lassens und des gegenseitigen Unterstützens besonders auffällig. Die Gesprächsor-

ganisation ist deshalb mit der der anderen Gruppen vergleichbar und die Organisation des Sprecherwechsels findet so wie in dem von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) entwickelten Turn Taking statt. Deswegen wird sie an dieser Stelle nicht weiter analysiert.

8.4.3 Facewahrung: Bitten, Fragen, Wünsche und Aufforderungen

Wie schon in den anderen Gruppen festgestellt wurde, können face-bedrohende Akte wie Bitten, Fragen, Wünsche und Aufforderungen durch sprachliche Mittel wie Konjunktivgebrauch, Modalverben, Satztypänderung, Klammerabschwächungen usw. abgeschwächt werden – eine Form von Höflichkeit. Auch bei der Akademiker-Gruppe ist das Vermeiden von möglichen Facebedrohungen durch indirekte Sprechakte sehr stark vorzufinden – fast mehr noch als bei den anderen Gruppen. Die Akademiker¹⁶⁸ wählen folgende sprachliche Mittel, um einer Facebedrohung aus dem Weg zu gehen:

a) Präferenzäußerungen

Präferenzäußerungen sind laut Keim (1995, S. 143) unadressierte sprachliche Verfahren, die sowohl das Face des Sprechers als auch das des Adressaten schonen. „Siebürden keiner der Beteiligten eine Verpflichtung auf; Reaktionen auf die Präferenzäußerung sind nicht zwingend, und explizite Ablehnungen können umgangen werden“ (ebd.).¹⁶⁹ Die Akademiker verwenden formelhafte Äußerungen, wie:

- *MIR persönlich würde es gefallen/ ich würde froh sein/ ich hätte am ganz liebsten, wenn wir...*
- *ich weiß nicht, wie IHR das seht, aber ich...*
- *wahrscheinlich wäre es sinnvoll, wenn wir...*

b) Fragesatz

Ein direkter Sprechakt wird durch den Gebrauch von indirekten Sprechakten ausgedrückt, z.B. durch den Wechsel von einem Aussage- oder Aufforderungssatz zu einem Fragesatz.

(AK, S2, T1)

0005 T kann man das nich in der TA:sche halten?

Die Frage könnte man so verstehen, dass Timo Karly indirekt auffordert, das Aufnahmegerät in der Tasche zu lassen. Dazu formuliert Timo seine Aufforderung mithilfe eines tendenziösen Fragesatzes mit *nich* als Modalpartikel, bei der die Affirmation der Proposition erwartet

¹⁶⁸ Auffällig ist, dass insbesondere die Akademiker des Komitees indirekte und höfliche Strategien anwenden. Das liegt daran, dass sie in ihrem institutionellen Treffen viele gemeinsame Entscheidungen treffen müssen und deshalb mehr als in den Frühstückspausengesprächen Wünsche durchsetzen und auf Bitten, Fragen und Aufforderungshandlungen zurückgreifen müssen.

¹⁶⁹ Laut Keim werden potentiell problematische Wünsche und Bitten im Umgang miteinander durch Präferenzäußerungen ohne Adressierung und ohne Herabsetzungsverfahren formuliert.

wird. Mit dem Gebrauch von *nich* drückt Timo aus, dass er die Geltung des in der Frage geäußerten Sachverhalts wünscht – also dass Karly das Gerät in der Taschen hält (Thurmair 1989, S. 161).

c) Klammerabschwächungen

Werlen (1983, S. 211) bezeichnet als ‚Klammerabschwächung‘

„verschiedene syntaktische Konstruktionen wie eingeschobene Sätze, Adverbien, Partizipialattribute, die einen Kommentar zu ihrer syntaktischen Bezugsgröße (ihrem Skopus) geben. [...] Sie können die Funktion des Ersuchens und der Entschuldigung haben, wenn der Kommentar auf den FTA [face threatening acts] Bezug nimmt.“

Bei einer möglichen Facebedrohung können sie als entschuldigender Kommentar dienen.

(AK, MK, T13)

0238 **F** wir hätten (---) ↓ä:h.

0239 ich versteh HUNdert prozent was ihr mEInt.

0240 geFÜHLSmäßig ham wir,

0241 ging mir das [GANZ genauso.

0242 **W** [˘mhm,

0243 **F** ICH hätte die: (---) autoparkstelle (-) DORT gebaut, Friedrich möchte durch die Einschübe *ich versteh HUNdert prozent was ihr mEInt* und *geFÜHLSmäßig ging mir das GANZ genauso* seine Meinungskundgabe, den Parkplatz an einer anderen Stelle zu bauen, als die Gruppe es möchte, mildern. Friedrich ist anderer Ansicht als der Rest der Gruppe. Die entschuldigenden Kommentare schwächen durch die Artikulation von Verständnis eine Facebedrohung ab.

d) Modalwörter und -partikeln

Modalwörter und -partikeln¹⁷⁰ dienen v.a. zur Abschwächung und Facewahrung.

(AK, MK, T15)

0294 **K** ICH habe mir mal gedacht dass das BILligste wäre Anfärben-

0295 dann sieht es nach einem (zeMENT) fußboden aus.

Karly formuliert seinen Wunsch, den Fußboden mit Farbe zu streichen, mithilfe eines Aussagesatzes. Er verwendet die Modalpartikel *mal* zur Milderung seines Vorschlags.

e) Konjunktiv

Der Konjunktiv ist ein typisches Mittel der Abschwächung, das zu Höflichkeitszwecken eingesetzt wird (Duden-Grammatik 2006, S. 527, Kap. 8.1.3, Kap. 7.7).

(AK, MK, T25)

0428 **G** em:: (--) ich würde noch EINE sache hinzUFügen wolln.

Günther formuliert seinen Wunsch nach Rederecht mithilfe des *würde*-Konjunktivs.

¹⁷⁰ Zu Modalpartikeln als eine Form der Performanz von Höflichkeit: Laskowski (2011).

f) implizite Sätze und konversationelle Implikaturen

Das Konzept der konversationellen Implikatur wurde von Grice (1989) entwickelt. Dabei geht es darum, wie man mit einer sprachlichen Äußerung mehr ausdrücken kann, als man tatsächlich sagt – d.h. der Sprecher sagt etwas anderes, als er tatsächlich meint (kurz: S1 sagen, aber S2 meinen). Die nicht ausformulierte Äußerung des Sprechers wird aufgrund eines ‚ökonomischen Gesetzes‘ vom Hörer erkannt.

(AK, MK, T18)

0342 G PLAStikstühle sind für am tIsh sitzen AUCH nicht so sehr gut (.) ja?

Günther möchte nicht auf einem Plastikstuhl, sondern auf einem der bequemeren Stühle im Raum sitzen. Statt einen bequemen Stuhl zu fordern, formuliert er mithilfe der Verge-
wisserungspartikel *ja* und ansteigender Intonation seine Aussage (*PLAStikstühle sind für am tIsh sitzen* nicht geeignet) zu einer Frage. Zusätzlich zieht er die Modalpartikel *auch* und die Gradpartikel *so* zur Abschwächung seiner Negation (*auch nicht so sehr gut*) hinzu.

g) Konditionalsätze mit *wenn*

Werlen (1983, S. 208) schreibt: Konditionalsätze mit *wenn* „setzen eine Art Klammer, die besagt, daß die Äußerung unter dem Vorbehalt der Erlaubnis des Hörers geschieht“. Der Sprecher formuliert also mithilfe eines Konditionalsatzes eine Einschränkung, um das Face zu wahren (vgl. Klammerabschwächungen).

(AK, MK, T16)

0322 F weil wir KÖNNten ja;

0323 wenn wir WOLLn-

0324 is die frAge ob das SINN macht,

0325 wir nehm zwEI gruppen,

0326 meinetwegen die hälfte DIEse und die hälfte JEne stühle.

Friedrich möchte gerne zwei Arten von Stühlen kaufen und formuliert seinen Vorschlag unter Einschub eines Konditionalsatzes mit *wenn* (Z. 323), um zuvor die Einwilligung der anderen Komiteemitglieder zu respektieren.

In den einzelnen indirekten Sprechakten kommen meistens mehrere der sprachlichen Höflichkeitsmittel vor. Im Folgenden werden als Beispiele drei Gesprächsausschnitte analysiert.

8.4.3.1 Beispiel 1: „*Ein Ton dunkler*“

Willi bittet Karly, die Bilder für eine Ausstellung einen Ton dunkler zu drucken.

„*Ein Ton dunkler*“ (AK, MK, T15)

0278 W ICH (.) was ICH noch_n bisschen überleg ist äh-

0279 wie du schon sAgtest.
 0280 ob man den hIhtergrund nicht EInen ton DUNKler könnte?
 0281 **K** JA (.) so würd ich.
 0282 **W** äh sonst (insgeSAMT) die aufmachung ist sehr GUT.
 0283 **K** [oh DANke.
 0284 **G** [˘mhm,
 0285 **W** ich würde nur äh ja-
 0286 **K** ja.
 0287 **W** ja MIR (.) !MIR! persÖNlich würde es gefalln,=
 0288 =wenn der [HINtergrund,
 0289 **K** [ja.
 0290 das was nIcht beSCHRIEben ist (.) ja?
 0291 **W** wenn das_n::-
 0292 **K** EIN ton dUnkler (.) ja.

Bei Willis Äußerung von Z. 278 bis 280 handelt es sich um eine Implikatur, da er eine Überlegung äußert, aber eine Bitte meint. Er signalisiert seinen Wunsch durch eine hypothetische Überlegung (*ich überleg ob man nicht könnte*). Weiterhin schwächt Willi seine Bitte durch das Modalitätsadverb *ein bisschen* und der Verwendung des Indefinitpronomens *man* ab. Bevor er den Nebensatz formuliert, schiebt er eine Klammerabschwächung (*wie du schon sAgtest*) ein. Mit dem Verweis darauf, dass Karly bereits zuvor den Vorschlag einer Farbtonänderung gemacht hat (*wie du schon sAgtest*), umgeht Willi eine Facebedrohung und unterstellt Konsens. Er ruft in Erinnerung, dass eine Änderung des Drucktons nicht seine Forderung sei, sondern bereits von Karly angeboten wurde.

Karly versteht Willis indirekte Bitte und stimmt ihm zu (*JA so würd ich*). Karly ist für die Fotos verantwortlich und da Willi mit seiner Bitte Karlys Face nicht verletzen möchte, schließt er nun als weiteres abschwächendes Mittel bzw. zur Kompensation der Facebedrohung durch seine indirekte Kritik ein Kompliment an (*sonst insgeSAMT die aufmachung ist sehr GUT*; Kritikkompensierung). Günther stimmt ihm zu (*mhm*) und Karly bedankt sich für das Lob. Damit ist das Gleichgewicht wieder hergestellt.

Durch einen weiteren indirekten Sprachakt, eine Implikatur, formuliert Willi einen Konditionalsatz mit *wenn*, um erneut seinen Wunsch nach einem dunkleren Farbton zu artikulieren. Er betont das Pronomen *mir*, um zu zeigen, dass der Farbton nicht generell schlecht ist, sondern nur ihm *persÖNlich* nicht gefalle (Z. 287, Kap. 8.2.3.1).

Da Karly ihm bei der Formulierung aushilft (Z. 291; nach Bublitz 1988 „Fellow-Speakers“) und durch kommentierende Beiträge (Z. 289) und Hörersignale bestätigt (*ja*; Z. 289, 292), versichert er Willi, dass er sich nicht angegriffen fühlt. Stattdessen bemüht er sich durch das kooperative Mitdenken mittels unterstützender sprachlicher Mittel um einen Konsens und um Wiederherstellung der Gemeinsamkeit.

8.4.3.2 Beispiel 2: „Ich würde so froh sein“

Karly möchte, dass der Bau eines neuen Gebäudes bald umgesetzt wird und drückt seinen Wunsch auf zeitigen Baubeginn so aus:

„Ich würde so froh sein“ (AK, MK, T24)

0420 K ICH würde !SO! frOh sein wenn wir (--) wenn wir das äh
IRgendwie-

0421 und WENN über zwei jAhre (.) ja?

0422 in die REIthe kriegten. (---)

0423 G [<<p> ~mhm,>

0424 W [ja. (---)

0425 K das wäre für mich (ein) !SO! schön.

Karly beginnt seinen Wunsch mit der Präferenzäußerung *ICH würde SO frOh sein* im Konjunktiv mit anschließendem Konditionalsatz mit *wenn*, der seinen Wunsch explizit macht (*wenn wir das [...] auf die REIthe kriegten*). Mittels der Prosodie – ein Akzent auf dem Pronomen *ich* und der Gradpartikel *so* – vermittelt Karly seine Euphorie an dem Projekt. Er spricht in heiterer und freudiger Tonlage. Eine Ablehnung der Bitte wird für die Beteiligten schwierig, da Karly durch seine offensichtliche Begeisterung an dem Bau und die persönliche Referenz (*ICH würde*) die Situation auf eine persönliche Ebene trägt. Eine Verweigerung macht ihn damit angreifbar.

Durch den Konjunktiv (*würde*), dem Indefinitadverb *irgendwie* und dem anschließenden großzügigen zeitlichen Zugeständnis (*und WENN über zwei jAhre*) mit Rückversicherung mildert er seine Forderung (Klammerabschwächung). Mit der folgenden Pause (Z. 422) gibt er das Rederecht frei. Günther und Willi stimmen ihm zu (*mhm, ja*). Nach einer weiteren Pause betont Karly noch einmal die Dringlichkeit des Projektes, indem er durch die Präferenzäußerung *das wäre für mich !SO! schön* unterstreicht, wie wichtig ihm der Bau ist.

8.4.3.3 Beispiel 3: „Am liebsten zwei neue Schilder“

Das Komitee hat vor kurzem ein außerhalb der Kolonie stehendes Denkmal mit einem Hinweisschild gekennzeichnet. Nun äußert Karly seinen Wunsch, noch ein zweites Schild aufzustellen:

„Am liebsten zwei neue Schilder“ (AK, MK, T7)

0124 K meine ich ich hab da bin da SOviel mal vorBEIgefahrn, =

0125 =ICH hätte am gAnz lIEbsten ZWEI `schilder gemacht (.)
ja?

0126 F ja.

0127 K und zwar EINes wenn du: von::-

0128 G MENno.

0129 K loma plAta kommst und dann <<len> da vor den

- [großen ((Ort))> (-) ja?
- 0130 **F** [ja von ((Ort)).
- 0131 **K** dann bist du gerade (-) du hast das Schild im Autolicht.
- 0132 also ICH würde SEHR gerne da::-
- 0133 dies ham wir ja auch-
- 0134 das Umstellen ist ja auch nicht viel Arbeit.=
- 0135 =aber ich würde da(s) SEHR gerne da ZWEI haben;=
- 0136 =weil das ist jetzt (.) das ist von nirgends ist das wirklich (.) sehr sehr schön SICHtbar (.) ja?
- 0137 aber so wie es aufgestellt (is),
- 0138 für EIN Schild ist es bestimmt jetzt die beste (--) äh der beste Ort.

In dem Beispiel formuliert Karly seine Bitte nach zwei Schildern mithilfe von Präferenzäußerungen (Z. 124-125, 132, Z. 135), die er mit Argumenten stützt (Z. 134, 136). Die Nicht-Adressierung und Konjunktivverwendung mildert die Bitte und minimiert einen Gesichtverlust bei Nicht-Erfüllung des Wunsches. Allerdings wird eine Zurückweisung des wiederholten werbenden Bitten Karlys für die Gesprächsbeteiligten immer schwieriger je mehr Präferenzäußerungen Karly einbaut. Um das Face der Personen, die damals die Entscheidung für nur ein Schild trafen, nicht anzugreifen, kompensiert er seine Bitte und betont, dass der ausgewählte Platz für EIN Schild *bestimmt jetzt der beste Ort* sei (Z. 138).

Das Streben der Akademiker, Facebedrohungen zu umgehen, ist groß. Sie verwenden dabei unterschiedlichste Strategien, um einen Faceverlust zu minimieren und Reibungen und Konflikte zu vermeiden. Harmonie und Wertschätzung ist ein wichtiger Bestandteil ihrer Identität (und der der Mennoniten allgemein). Höflichkeit ist kultureller Vielfalt ausgesetzt. Jede Kultur (und auch soziale Gruppe oder Gemeinschaft) misst Höflichkeit an anderen Kriterien und schreibt vergleichbaren Sprecherstrategien unterschiedliche soziale Bedeutung zu. Die Akademiker – und im Allgemeinen auch die übrigen Fernheimer Mennoniten – messen Höflichkeit besonders an Indirektheit (vgl. Kap. 8.1.4, 8.2.3, 8.3.4, 8.6.2).

Ein Kontrast dazu ist die von Blum-Kulka (2002) geführte Untersuchung über den familiären Diskurs israelischer jüdisch-amerikanischer Familien. Israelische Sprecher (im Gegensatz zu Amerikanern) verbinden Indirektheit „sehr häufig mit Unaufrichtigkeit und halten so vorgebrachte Äußerungen für weniger höflich als direkte Formen – insbesondere im Familienkreis und unter engen Freunden“ (ebd., S. 240). Höfliche Äußerungen in der Art, wie ich sie oft bei den Mennoniten vorfinde, könnten die Israelis als verletzend empfinden (ebd.).

8.4.4 Konflikte und Konfliktbearbeitung

8.4.4.1 Beispiel 1: „Der Gerechte muss leiden“

Während der Tereré-Pause unterhalten sich die Gesprächsbeteiligten über die korrekte Übersetzung einer deutschen Überschrift eines Schulbuchttextes ins Spanische. Karly hat einen Vorschlag eingebracht, der von den anderen jedoch als nicht gut befunden wird. Die Diskussion darüber hält ein paar Minuten an und die verschiedenen Sprecher bringen mehrere Übersetzungsvorschläge, können sich jedoch nicht einigen. Schließlich fragt Karly:

„Der Gerechte muss leiden“ (AK, S2, T4)

- 0113 K WIE wolln wir;
0114 S1 im DEUTschen hört sich mir das GUT so an.=
0115 K [ja mir AUCH.
0116 S1 [=aber im SPANischen,
0117 wenn man sich beSONders auf das zitat von
[johannes RAUTZ bezieht,
0118 K [˘mhm,
0119 `mhm,
0120 S1 dann pAsst mir die: die überschrift im SPANisch nicht.
0121 (0.8)
0122 K <<in verstellter Stimme, len> ja da SITzen wir jetzt;=
0123 =und das ist das LETZte worüber wir JETZT hier noch,
0124 =die LETZten `†Tage und JETZT sind wir uns hier am
GANzen tisch UNEinig.>
0125 S1 [(hihihihihihi)
0126 K [((schnieft))
0127 SO muss der geRECHte leiden.
0128 !SO! muss er lEIden. (---)
0129 S1 [(hihihihi)
0130 K [SO. (2.0)
0131 S3 `ja, (.) ist zum ^HEUlen (.) ja?
0132 S1 (hihihihihihi)
0133 K <<mitleidig> ˘ja_a,>
0134 T <<p> [nach dem lA:chen kommt das WEInen.>
0135 S2 diREKT [übersetzen KANN man nich (.) dAs stimmt.
0136 K ja.
0137 S3 erst lA:chten wir sehr (.) ja?
0138 K ja,
0139 S3 jetzt müssn wir WEInen.

Karly möchte die jetzt schon seit ein paar Minuten andauernde Diskussion über die korrekte Übersetzung zu einem Ende bringen (vor Transkriptbeginn bis Z. 120). Nach einer Pause (Z. 121) ergreift er das Wort (Z. 122) und mildert durch einen Modalitätswechsel ins Ironisch-Scherzhafte eine Facegefährdung, weil er die Uneinigkeit bei der Übersetzungsfindung und

entsprechende Äußerungen bei der Diskussion als kritisch einstuft. „[...] die Verschiebung des Sprechens auf eine ironische oder sarkastische Interaktionsmodalität hat eine blockierende Wirkung“ (Schwitalla 2001c, S. 1378) bei möglichen Konfliktsituationen. In gespielter jammernem Stimmton beklagt er sich darüber, dass es jetzt kurz vor der Sommerpause noch eine Meinungsverschiedenheit unter ihnen gebe. Die offensichtlichen Übertreibungen sowohl auf inhaltlicher als auch auf prosodischer Ebene (*das LETZte worüber wir hier noch ... [reden]; die LETZten ↑TAGE; sind uns am GANZEN tisch UNeinig*) sind Merkmale einer spaßhaften Modalität. Seine elliptischen Konstruktionen und Abbrüche (Z. 123 und 124) könnte man so deuten, „daß der Sprecher versucht, eine Vielzahl von Aspekten zu verbalisieren und diesem Effekt syntaktische Regeln unterordnet“ (Müller 1983, S. 303).

S1 geht auf Karlys Milderungsversuch ein, indem sie seinen ironischen Beitrag mit Lachen unterstützt (Z. 125) und seine Spaß-Modalität damit akzeptiert. Karly setzt sein Theaterspiel fort und schnieft laut (Z. 126). Durch das Spiel mit unterschiedlichen Stimmen und Geräuschimitationen gewinnt Karly Abstand zur Situation. Mit seiner nächsten Aussage stellt er sich mithilfe einer christlichen Formel (*SO muss der geRECHte LEIden*) (vgl. Kap. 8.4.6) als bemitleidenswertes Opfer dar. Er verstärkt seine Äußerung durch eine Wiederholung und übertriebene Prosodie (*SO, !SO!*).

S3 unterstützt Karly (*ja*), indem sie in der von ihm eingeführten scherzhaften Interaktionsmodalität mit einem spaßhaften, übertriebenen Beitrag fortführt (131, 137, 139). Auch sie möchte mit dem Wechsel ins Ironische (gespieltes Mitleids beim Problem ‚keine Übereinstimmung bei der Übersetzung finden‘) die schwierige Situation meistern (Engeler 1980, S. 153) und das ernsthafte Problem mittels spaßiger Modalität bewältigen. Die Gesprächsbeteiligten reagieren unterstützend mit Lachen, kommentierenden Bemerkungen (Z. 134) und Zustimmung (*ja*).

In diesem Beispiel reagieren die Gesprächsbeteiligten auf eine kritische Situation mit einem Modalitätswechsel von ernsthaft zu scherzhaft, ironischen Kommentaren, Lachen und übertrieben verstellten Stimmen. Da sie in einer Übersetzungsfrage nicht übereinstimmen, versuchen sie der heiklen Situation (Gefahr eines Harmoniebruchs in der Gruppe) mit diesen eben aufgezählten Mitteln auszuweichen.

8.4.4.2 Beispiel 2: „*Sie fragen und tuns trotzdem*“

Karly fragte die weiteren Gesprächsteilnehmer, ob er das Aufnahmegerät einschalten dürfe und macht es in dem Zuge gleich an. Daraufhin beschwerten sich die Sekretärinnen:

„*Sie fragen und tuns trotzdem*“ (AK, S1, T1)

0001 S1 aber es is KOMisch.

0002 sie frAgen ob sie_s DÜRfen,
 0003 und tun_s TROTZdem.=
 0004 =obwohl hier gesagt wird sie dürf sollten heute eben
 †`NICH.
 0005 K war das hier der konSENS?
 0007 S1 [<<lachend> †ja->
 0006 S2 [(hahahahaha)
 0009 S2 [(hehehehe)
 0010 K man WOLLte lieber nIcht?
 0011 S1 also sie MÜSsen doch auch WENigstens-
 0012 die MÄNner müssen dann AUCH dabei sein.
 0013 K glaub ich AUCH.
 0014 S1 ja geNAU.
 0015 K also wir WÜRdn einfach mögn (.) tIna sAgen,
 0016 es geht nicht EIN ma:nn DREI frauen,
 0017 soll ich euch mal_n WITZ erzÄhLn?

S1 beschwert sich bei Karly, dass er die Wünsche der Sekretärinnen missachte und das Aufnahmegerät einschalte, obwohl sie dagegen seien. Ihre Anklage leitet S1 durch eine abschwächende Formel ein (*es ist komisch*). Da sie mit dem direkten Ansprechen von Karlys Missverhalten eine Facebedrohung wagt, baut sie die Kritik argumentativ auf: *sie fragen – tuns trotzdem – obwohl nicht sollten* (Z. 1-4). Sie mildert ihre Äußerung durch Verwendung des Passivs (*es wird gesagt*), des Konjunktivs (*sollten*) und der Modalpartikel *eben*. Ihr freundlicher Stimmtone markiert eine positive Einstellung.

Karly fragt lächelnd nach und referiert damit eine beschwichtigende Absicht (Z. 5). S1 geht darauf ein und beantwortet seine Frage lachend mit *ja* (Z. 7). S2 und S3 stimmen in die nun ins Scherzhafte gewechselte Modalität mit Lachen ein (Z. 8-9). Karly fragt dann gespielt unschuldig nach: *man WOLLte lieber nicht?* (Z. 10). Die Ironie seiner Aussage – er weiß ja eigentlich, dass er nicht aufnehmen soll – hat die Funktion, Distanz zum Problem zu schaffen. Als unschuldige Figur schlüpft Karly in eine fremde Rolle, „um die eigene Verantwortung für das Gesagte zu reduzieren“ (Schwitalla 2001b, S. 1356). Die Verwendung des Indefinitpronomens *man* mildert die Formulierung zusätzlich. S1 geht auf seinen Schlichtungsversuch ein und stimmt einer Aufnahme indirekt zu (Z. 11-12). Karly bestärkt S1 und wird im Gegenzug auch wieder von ihr bestärkt (Z. 13-14). Um sich nun wieder einem vollständig hergestellten Face beider Seiten sicher zu sein, bestätigt Karly S1 noch ein weiteres Mal (*es geht nicht EIN m:ann DREI frauen*) und führt einen schnellen Themenwechsel durch (Z. 17).

Um Konsens bemüht und um das Face aller Beteiligten zu wahren, diskutieren die Gruppenteilnehmer Meinungsverschiedenheiten nicht aus, sondern schwächen sie ab oder weichen ihnen aus, z.B. durch:

- Modalitätswechsel ins Scherzhafte,
- Ironie,
- gemeinsames Lachen,
- plötzliche Themenwechsel,
- Verzögerungen und Abschwächungen,
- Übertreibung.

In gewisser Weise sind die Akademiker mit den ‚Indirektheitskulturen‘ vergleichbar, „die Verfahren des Andeutens, des Übergehens, des Herabspielens eines Konflikthanlasses und überhaupt der Zurückhaltung in Äußern von Kritik und negativer Gefühle“ (Schwitalla 2001c, S. 1376) bevorzugen. Einen Gegensatz zu dem von den Akademikern ausgeübten Stil der Konfliktvermeidung bildet die von Tiittula (1997) untersuchte deutsche Fernsehdiskussion über Asylproblematik. Diese konfliktorientierte Diskussion ist auf Konfrontation angelegt und weist eine Vielfalt von Zügen auf, die zeigen, dass es sich um einen Streit handelt (ebd., S. 377). Dabei fallen Erscheinungen wie der Kampf um das Rederecht, abwertende Kommentare, rhetorische Zwischenfragen, Vorwürfe, Bewertung des Verhaltens des Gesprächspartners, Ironie oder Insistieren auf (ebd., S. 377 ff.). Die hier untersuchten Akademiker sind dagegen um Kooperation und Konsens bemüht.

8.4.5 Reden über Mitmenschen (Kritik üben)

Wie in den anderen Gruppen auch wird Kritik an einer Sache oder Person durch positive Eigenschaften kompensiert. Wenn der Sprecher die Faceverletzung nicht selbst wiederherstellt, dann setzt sich einer der anderen Beteiligten für das ‚Opfer‘ ein, um das ‚Wertungsgleichgewicht‘ wiederherzustellen (vgl. Kap. 8.1.6, 8.2.4, 8.3.5, 8.5.2, 8.6.3). Zu diesen beiden Strategien folgen drei Beispiele:

8.4.5.1 Kritikkompensierung durch Positives

a) Beispiel 1: „*Das war ne runde Sache*“

Karly reflektiert ein Theaterstück (*es*), das am Abend zuvor von Schülern aufgeführt wurde: „*Das war ne runde Sache*“ (AK, S3, T1)

0003 K es war SEHR (.) SEHR gut.

0004 aber ich sag theoLOGisch oder so (.) ähm::(.)
philoSOPhisch würden wir mit BÜCHner nicht
überEINstimmen.

0005 <<p> ich weiß nicht vIEL über georg bÜchner==
 0006 =aber da:ss (.) ich wEIB dass es- (---)
 0007 so UNSer art (.) ist_n bisschen A:Nders.>
 0008 aber DER¹⁷¹ hat was geleIstet.
 0009 die ANdern AUCh;
 0010 das war (.) ne RUNde SA:che.

Karly bewertet das aufgeführte Theaterstück „Leonce und Lena“ als *SEHR SEHR gut*. Nach diesem Lob folgt eine Kritik (Positives vor Negativem; vgl. Kap. 8.2.4) – und zwar, dass die Botschaft des Stücks nicht mit den Werten der Mennoniten übereinstimme (Z. 4-7). Er charakterisiert die soziale Gruppe oder Gemeinschaft der Mennoniten dabei mit den Pronomen *wir* (Z. 4) und ihre Werte als *UNser Art* (Z. 7) und stellt sie BÜchner und seiner Theologie bzw. Philosophie gegenüber.¹⁷² Durch die soziale Kategorisierung¹⁷³ (*unsere* Theologie vs. BÜchners Theologie) baut er die soziale Identität der eigenen Gruppe oder Gemeisnschaft aus und identifiziert die Mennoniten über ihre gemeinsamen Werte und Normen. In seinen Formulierungen äußert sich Karly vorsichtig und vage (*oder so, ähm*), u.a. mit einschränkenden Äußerungen (*ich weiß nich viel*) und der Wahl des Konjunktivs (*würden nicht überEIN-stimm*), da er mit der Kritik an BÜchner und seinem Werk nicht das Face der Aufführenden verletzen möchte.

Er leitet seine Kritik mit *aber* ein und schwächt sie durch einen Einschub (*ich weiß nicht vIEL über georg bÜchner*) ab. Er senkt dazu seine Stimme und spricht in leiser und ruhiger Modalität. Die parasprachlichen Verzögerungen (Pausen, Hesitationsmarker, Satzabbrüche und -neuanfänge) und die leise Tonlage markieren seine Unsicherheit. Sie weisen darauf hin, dass ihm das Kritisieren unangenehm ist. Er weiß, dass er gegen eine Norm verstößt: Eine Kritik am Theaterstück impliziert eine Kritik an der Theatergruppe, weil sie das Stück „Leonce und Lena“ gewählt haben. Anschließend wechselt er wieder in eine normale Tonlage (ab Z. 8) und formuliert ein Lob, um die Kritik auszugleichen. Er bewertet die Leistung des Hauptdarstellers (*DER*) und der anderen Schauspieler (Z. 9) äußerst positiv und schließt mit dem Fazit: *das war ne RUNde SA:che*. Zusammenfassend sieht Karlys Kritikkompensierung durch Lob so aus:

- Lob der Aufführung (*es war SEHR SEHR gut*),
- Kritik an der Aufführung (*theoLOGisch [...] würd_n wir mit BÜCHner nicht überEIN-stimm*),

¹⁷¹ Hauptdarsteller des Theaterstücks (Leonce).

¹⁷² Georg BÜchner als Nihilist, Atheist und Religionskritiker widerspricht mit seiner Weltanschauung der der Mennoniten, die als Christen an einen Schöpfungsgott und an die Bibel glauben.

¹⁷³ Die soziale Kategorisierung und Stereotypisierung ist eine Form, soziale Identität herzustellen. „Dabei gilt die Grundannahme, dass sich die soziale Identität einer Gruppe auch und v.a. durch Abgrenzung zu anderen sozialen Gruppen und Kategorien formt“ (Lieberknecht 2012, S. 171).

- Abschwächung von Kritik (*ich weiß nich vIEl über georg bÜchner, n bisschen*),
- Lob am Aufführenden (*aber DER hat was geleistet [...] das war ne RUNde SA:che*).

Die Kritik wird also von Lob eingerahmt und abgeschwächt. Darüber hinaus zeigt dieses Beispiel die ideologische Selbstdefinition der Gruppe oder Gemeinschaft, die sich in ihrer Theologie von anderen philosophischen Strömungen abgrenzt.

b) Beispiel 2: „Falsche Cédulanummer“

Timo erzählt von seinem Besuch in einem der öffentlichen, paraguayischen Ämter der Stadt, wo er steuerliche Fragen klären musste.

„Falsche Cédulanummer“ (AK, S3, T2)

0015 **T** und ich war im MÄRZ ´da und ich hatte alle beLEge,
 0016 (2.0)
 0017 und die¹⁷⁴ hatten tatsÄCHlich eines verGESSen, (---)
 0018 und bei EIN mal hatten sie meine (1.0) cEdulanummer
 falsch raufgeschrieben,
 0019 dadurch hatte der computer das nicht geNOMMen,
 0020 (2.0)
 0021 und BEIdes waren eigentlich IHre fehler,
 0022 (1.5) ((Auslassung Z. 23 bis 26))
 0027 und DAS gefällt mir nicht.
 0028 (27.3)
 0029 die sagen es sind VIEle (--) falsche ANgaben von der ko-
 operaTive auch rÜbergekommen.
 0030 (6.1)
 0031 bedA:nkten sich für meine RUhe.

Timo ärgert sich über seinen Besuch beim öffentlichen Amt, da sein Antrag durch einen Fehler des Büros eine sehr lange Bearbeitungszeit nach sich zog. Er hatte seine Unterlagen bereits im März abgegeben, die Sachverständigen merkten aber erst jetzt bei seinem zweiten Besuch im Oktober, dass sie eine falsche Ausweisnummer (*cEdulanummer*, vgl. 8.12) von ihm im Computer hatten.

Timo kritisiert das Amt, indem er dessen Fehler und seinen Unmut darüber offen berichtet. Trotzdem bemüht er sich um Objektivität bei der Berichterstattung und verwendet bei der Fehlerzuschreibung das einschränkende Modalitätsadverb *eigentlich* (Z. 21), womit er die Kritik abschwächt. In der Auslassung (Z. 22) beschreibt Timo ein weiteres Mal den Fehler, den das Büro begangen hat, und resümiert ihn anschließend mit der metakommunikativen Formel: *DAS gefällt mir nicht*. Es folgt eine lange Pause von ca. 27 Sekunden und keiner der Gesprächsbeteiligten äußert sich zu der Situation oder bestätigt ihn. Da ein Hörersignal aus-

¹⁷⁴ Mitarbeiter im Büro.

bleibt und das lange Schweigen unangenehm wird, ergreift Timo wieder das Rederecht und fühlt sich genötigt, sein schlechtes Reden über das Amt zu relativieren. Er entschuldigt die Fehler des Büros damit, dass ebenso das Koloniebüro (*kooperaTive*) *falsche ANgaben* übermittelt habe und der Fehler deshalb nicht allein beim Amt liegen müsse. Ein Hörsignal bleibt wiederum aus und nach weiteren sechs Sekunden Pause schließt Timo eine zweite positive Äußerung an, die seine Kritik weiter abschwächt. Er lobt indirekt die Büroangestellten für ihre Höflichkeit, da sie sich bei ihm für seine *RUhe* bedankten. Eine Zusammenfassung sieht so aus:

- Kritik (*und BEIdes waren eigentlich IHre fehler*),
- Kritikkompensierung 1 (*VIEle (--)* *falsche ANgaben von der kooperaTive auch rÜbergekommen*),
- Kritikkompensierung 2 (*bedA:nkten sich für meine RUhe*).

Das negative Reden wird durch zwei darauf folgende Äußerungen abgeschwächt. Keiner der Hörer beteiligt sich am Gespräch mit bestätigenden Kommentaren.

8.4.5.2 Kritikkompensierung durch Gegenposition

S1 erzählt von ihrem kaputten Ventilator. Es musste ein Elektriker kommen, um ihn zu reparieren:

„Der Elektriker“ (AK, S3, T4)

0084 S1 da war der ventiLator rausgefalln. (---)
 0085 und dEn musste er dann wieder REINmachn.
 0086 der musste nUr oben rauf auf_n ´DACH,=
 0087 =und da weiß ich was ´TUN und (dann hatte der da was zu tun) (.) ja?
 0088 das dauerte ^FÜNF miNuten. (.)
 0089 ZEHNTausend guaraNIE. (1.0)
 0090 dann beSCHWERte ich mich (.) ja?
 0091 (<<leise und unverständlich>>)
 0092 aber so: `ja im gespräch,
 0093 sagte er <<nachahmend> och nö (.) warum beSCHWERST du dich denn;
 0094 elektrische sa:chen ma:chen ist doch geFÄHRlich.>
 0095 <<f> OCH ja (.) SICHer. (.)>
 das hab ich ja gAnz verGessen.
 0096 S2 <<lachend> verSICHerung musst (du/noch) zAhlen.
 0097 S3 aber die kassieren ja auch nicht nur für dA:s
 das sie da zu TUN haben;
 0098 (auch) das WISSen. (--)

Die Reparatur eines Ventilators dauerte nur *FÜNF miNUten* und S1, die sich über den hohen Preis ärgert, beschwert sich. Sie berichtet den Gesprächsteilnehmern das Vorgehen des Elektrikers ausführlich und formuliert ihre Entrüstung über das Verhältnis ‚kurze Dauer und hoher Lohn‘ durch verschiedene sprachliche Mittel: die Verwendung des abschwächenden Adverbs *nur* in prosodischer Betonung (Z. 86), die Relativierung der Arbeit durch vage Formel *weiß ich was TUN* (Z. 87), ein Akzent auf der Gegenüberstellung der Adjektive *FÜNF (miNUten)* und *ZEHNTausend (guaraNIE)* (Z. 88-89), eine inhaltliche Untertreibung (*FÜNF miNUten*) und ein empörter Sprechton. Nach einer Pause von einer Sekunde (Z. 89), in der ein Hörsignal ausbleibt, setzt S1 ihren Bericht fort. Sie macht nun ihre Empörung durch variierende Sprechweisen (Nachahmung des Elektrikers von Z. 93-94, eigener innerer Monolog in Z. 95) und Lautstärke (Z. 95) deutlich.

Zur Veranschaulichung der Kritikwürdigkeit des Arbeiters bedient sie sich inhaltlicher Übertreibung (Z. 88, Z. 94) und zieht seine Aussage *elektrische sa:chen ma:chn is doch geFÄHRlich* durch einen Wechsel ihrer Antwort ins Ironische (*OCH ja SICHer (.) das hab ich ja ganz verGESSen*) ins Lächerliche. Für die Aktivität des Spottens verändert sie ihre Stimmqualität und wählt einen nachäffenden Ton. S1 zeigt durch die Stilisierung der fremden Rede nicht nur die Perspektive der zitierten Figur, sondern bringt ebenso ihre Evaluation zum Ausdruck. Günthner (2002) weist darauf hin, dass Inszenierung und Stilisierung fremder Rede „eng mit Bewertungen der Sprechenden hinsichtlich der zitierten Figur und deren Äußerungen verweben sind“ (ebd., S. 60). Die stilisierte Stimmqualität beim Zitieren ist nicht nur ein Mittel der Imitation, sondern vermischt die Äußerung der zitierten Figur mit der Wertung der Sprecherin und deren Haltung gegenüber der fremden Rede (ebd.)

S2 unterstützt S1 in ihrer negativen Wertung durch eine scherzhaft-ironische Äußerung im lachenden Sprechton (Z. 96). Sie betätigt damit S1 in ihrem Ärger über den hohen Lohn bei wenig Zeitaufwand.

S3 hingegen ist um ein Wertungsgleichgewicht bemüht und stimmt der Kritik nicht zu. Im Kontrast zur empört sprechenden S1 wählt sie einen ruhigen Sprechton. Sie widerspricht S1s und S2s Kritik und beginnt mit der adversativen Konjunktion *aber*. Sie stellt sich S2s Kritik entgegen und bringt eine Lösung: Die Elektriker werden *nicht nur für da:s, dass sie da zu TUN haben* bezahlt, sondern dafür, dass sie wissen, wie etwas repariert wird.

Das Beispiel zeigt ein gern verwendetes Muster beim Kritisieren: Ein Sprecher äußert sich negativ über eine Person und hofft auf Zuspruch. Ein anderer Sprecher ergreift Partei für die Person und kompensiert die Kritik durch eine Erklärung für das in Kritik geratene Verhalten.

8.4.6 Glaube im Alltag

Der christliche Glaube und dessen Werte prägen auch die Gruppe der Akademiker. Da es sich bei den aufgenommenen Konversationen nicht um institutionelle Treffen im Rahmen der Kirche handelt wie bei allen vorherigen Gruppen, finden sich in der Sprache und Kommunikation seltener christliche Motive, Formeln und Ausdrücke. Meistens werden Bibelzitate oder christliche Formeln auf eine alltägliche Situation hin interpretiert, wie folgende zwei Beispiele deutlich machen. Im dritten Beispiel wird als Lösung eines Problems das Gebet angeboten.

a) Beispiel 1: „Der Gerechte muss leiden“

Das Beispiel **AK, S2, T4** in Kap. 8.4.4.1 zeigt, wie Karly in einer möglichen Konfliktsituation die Divergenz anhand eines Bibelwortes mildern möchte. Für dieses Kapitel wird noch einmal der entsprechende Ausschnitt zitiert.

„Der Gerechte muss leiden“ (**AK, S2, T4a**)

0122 **K** <<in verstellter Stimme, len> ja da SITzen wir jetzt;=
0123 =und das ist das LETZte worüber wir JETZT hier noch,
0124 =die LETZten `↑TAGE und JETZT sind wir uns hier am
GANzen tisch UNeinig.>
0125 **S1** [(hihihihihihi)
0126 **K** [((schnieft))
0127 **SO muss der geRECHte leiden.**
0128 **!SO! muss er LEIden.** (---)
0129 **S1** (hihihihi)

Mit der Formel *SO muss der geRECHte LEIden* mildert Karly die Konfliktsituation. Er greift auf ein biblisches Prinzip zurück. Mit *der geRECHte* verweist er auf sich bzw. auf die Anwesenden als Christ(en). In der Bibel werden Gläubige häufig als *Gerechte* (im Gegensatz zu *Gottlosen*) bezeichnet. Karlys Formel könnte auf Ps. 34, 19 zurückgehen, in dem es heißt: „Der Gerechte muß viel Leiden; aber der Herr hilft ihm aus dem allem“. Da ‚die Welt‘ ungerrecht ist, wird *der Gerechte* solange er ‚in der Welt‘ lebt immer wieder Ungerechtigkeit erleben und darunter leiden müssen. Im Kontext der Diskussion verweist Karly mit der christlichen Formel scherzhaft (darauf weist die Modalität hin, vgl. Kap. 8.4.4.1) darauf, dass er bzw. sie als *gerechte* Christen noch kurz vor der Sommerpause unter einer Uneinigkeit leiden müssen.

b) Beispiel 2: „Aufgrund ihres unverschämten Bittens willen“

Das Komitee diskutiert darüber, welche Farbe sie für den Bodenbelag wählen sollen. Sie einigen sich auf eine Farbe unter dem Vorbehalt, dass die Farbe in ein paar Jahren geändert werden könne. In Z. 314 zitiert Friedrich einen Bibelvers aus einem Gleichnis Jesu:

„Aufgrund ihres unverschämten Bittens willen“ (AK, MK, T15a)

- 0310 **K** es würde auch gehn GRAU,
0311 wenn IHR sagt dass wir das jetzt noch einmal ANfärben dürfen,
0312 und das nach zehn jAhren erst (WIEder),
0313 **F** wie steht_s in der BIbel?=
0314 =aufGRUND ihres UNverschämten BITtens willen-
0315 **W** ja.
0316 **F** hat der <<lachend> frEUnd dann endlich die TÜR aufgemacht.>
0317 **W** so is es.
0318 **F** so (.) wolln wir das dann erst einmal FÄRben;
0319 und wenn wir in zwei drei jahren was A:Nderes wolln==
0320 =dann tun wir was A:Nderes.

Die Änderung der Bodenbelagsfarbe bedeutet immer einen bürokratischen Aufwand. Friedrich verweist mit dem Zitat *aufGRUND ihres UNverschämten BITtens willen hat der frEUnd dann endlich die TÜR aufgemacht* darauf, dass das Komitee mit Beharrlichkeit (darauf verweist das Gleichnis) einen Farbwechsel bei der Kolonieverwaltung durchsetzen könne. Er beruft sich dabei auf das Gleichnis vom bittenden Freund, der aufgrund seines *unverschämten Bittens willens* das bekommen hat, worum er gebeten hatte (vgl. Lk. 11, 5-8). Friedrich leitet seinen Verweis auf die Bibel metakommunikativ mit der Frage *wie steht_s in der Bibel* (Z. 313) ein. Das Gleichnis ist den Akademikern als Gemeindemitglieder aus der Kirche oder dem persönlichem Bibelstudium also bekannt.

c) Beispiel 3: „Für unser Land beten“

Im nächsten Beispiel geht es darum, dass die Akademiker und Sekretärinnen in der Tereré-Pause über die Nachrichten vom vergangenen Tag reden: Es wurde wieder einmal eine Estancia der Mennoniten überfallen und Vieh gestohlen. Daraufhin sagt S1:

„Für unser Land beten“ (AK, S2, T12)

- 0225 **S1** ja **das LOHNT sich für unser lA:nd zu BETen.**=
0226 =wenn das nicht- (-)
0227 auch für die (<<span.> aftO¹⁷⁵as>).
0228 ich denk das ist ne SAche- (-)
0229 im momEnt betrifft das die GROßen. (1.0)
0230 aber in zwei ´mOnaten betrifft das die A:rmn.

Als die Gesprächsbeteiligten über die schlimme Nachricht eines Viehdiebstahls in ihrer Umgebung sprechen, schlägt S2 anteilnehmend als Lösung bzw. Reaktion auf diese Ungerechtigkeit vor, *für unser LA:nd* (und damit implizit für weniger Ungerechtigkeit) zu beten (Z. 225),

¹⁷⁵ Span. *fiebre aftosa* ist die Maul- und Klauenseuche.

so wie es in den Gottesdiensten und in religiösen Zusammenkünften (z.B. Hauskreise) getan wird. Sie schlägt vor, dann auch für die Maul- und Klauenseuche zu beten (Z. 227), die bis jetzt nur die *GROßen* Betriebe betrifft (Z. 299), aber bald auch die kleinen (*A:rmes*) *Estancias* heimsuchen könnte (Z. 230). Da die Mehrzahl der Mennoniten der Kolonie Fernheim von Viehwirtschaft lebt, nimmt die ganze Gemeinschaft an einem Viehdiebstahl und einer Seuche Anteil. Eine mögliche Reaktion darauf ist dann das Gebet.

8.4.7 Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens der Akademiker

Die Kommunikationsgestaltung der sozial kategorisierten Gruppe der Akademiker lässt sich als höfliches, geordnetes und nacheinander ablaufendes Sprechen charakterisieren.

Den einzelnen Gesprächsteilnehmern ist während einer Unterhaltung der Aufbau von Gruppenkonsens und Harmonie wichtig, was sie einerseits durch Zustimmung, Ermutigung und Lob erreichen und andererseits dadurch, dass sie Meinungsverschiedenheiten aus dem Weg gehen und Konflikte vermeiden. Ersteres setzen die Sprecher v.a. um, indem sie sich durch Hörersignale bestätigen und den Sprecher mit Höreraktivitäten unterstützen. Dazu gehören Wort- oder Satzwiederholungen, syntaktische Vervollständigung oder inhaltliche Ergänzung. Potentielle Konfliktsituationen umgehen sie mit plötzlichen Modalitäts- oder Themenwechseln, Übertreibungen, gemeinsamen Lachen und Ironie.

Beim kritischen Sprechen haben die Akademiker die Strategie entwickelt, negative Worte mit positiver Wertung auszugleichen – ein Phänomen, das in allen untersuchten Gruppen vorkommt. Dabei relativiert der Sprecher entweder selbst seine negative Kritik (z.B. durch Lob) oder ein Dritter setzt sich für das ‚Wertungsgleichgewicht‘ ein.

Die Facewahrung nimmt in den Gesprächen einen hohen Stellenwert ein. Besonders charakteristisch für die Akademiker ist die absolute Höflichkeit mittels Indirektheit. Dabei haben sie einen eigenen ‚kulturellen Code‘ für Höflichkeit entwickelt, sodass all die durch Klammerabschwächungen, Präferenzäußerungen und Implikaturen abgeschwächten Aufforderungen, Wünsche und Bittstellungen (negatives Face) von allen Teilnehmern gleich interpretiert und verstanden werden. Dieser ‚Code‘ ist für andere soziale Gruppen oder Gemeinschaften nicht unbedingt verständlich, aber für die Gruppe der Akademiker (und Mennoniten insgesamt) gehört er zum sozialen Stil des Sprechens. Sie haben gelernt, ihre Wünsche über Indirektheit durchzusetzen, ohne eine Faceverletzung einzugehen. Zur Abschwächung werden darüber hinaus Modalwörter und der Konjunktiv verwendet.

Christliche Formeln werden bei den Akademikern v.a. dazu verwendet, um eine angespannte und mögliche Konfliktsituation zu mildern. Als Lösung eines Problems in der Kolonie (Viehdiebstahl) wird von einer Teilnehmerin Gebet vorgeschlagen.

8.5 Soziale Kategorisierung: Die Arbeiter und Sekretärinnen

8.5.1 Korpus und Auswahl der Gruppe

Untersuchungsgegenstand dieses Kapitels ist das sprachlich-kommunikative Verhalten der beruflichen Gruppe der Arbeiter – d.h. Mennoniten, die in einem Betrieb angestellt sind und eine praktische Ausbildung absolviert haben. Das sind Handwerker, Sekretärinnen¹⁷⁶ und Angestellte im Dienstleistungsbereich. Es dienen dazu Aufnahmen von der täglichen Tereré-Frühstückspause von Angestellten mittleren Alters dreier unterschiedlicher mennonitischer Institutionen: zwei bzw. drei Pflegerinnen, vier Sekretärinnen und ein Hausmeister und zwei Handwerker und eine Angestellte einer Werkstatt. Das gemeinsame Tereré-Trinken in der Pause in den Fernheimer Betrieben gehört zum mennonitisch-paraguayischen Lebensstil. Die Mitarbeiter der Institutionen treffen sich meistens um neun Uhr zu Tereré-Runden mit Frühstücksbrot und verbringen eine halbe Stunde zusammen.

Für die Kommunikationsanalyse greife ich auf vier Aufnahmen von jeweils ca. einer halben Stunde zurück: eine in der Werkstatt, eine in der Institution, in der die Sekretärinnen und der Hausmeister arbeiten, und zwei in einem Pflegeheim. Ich war bei allen Tereré-Pausen als teilnehmende Beobachterin anwesend.

Die allgemeinen Gesprächsthemen sind neben Ereignissen im Betrieb der Austausch über Kolonieangelegenheiten, das Sprechen über Kollegen und private Angelegenheiten. Die Gespräche der Tereré-Pause in der Werkstatt werden von dem Austausch über die letzte Koloniesitzung dominiert. Die Pflegerinnen unterhalten sich ebenso weitgehend über Koloniebegebenheiten und über ihre Familien. Die Sekretärinnen und der Hausmeister spaßen viel und tauschen sich über Kollegen und Ereignisse am Arbeitsplatz aus. Alle hier zugeordneten Personen verbindet neben der gemeinsamen Arbeit auch ihr Glaube. Teilweise besuchen sie die gleiche Kirchengemeinde, weshalb ihre Beziehung freundschaftlich ist. Die Gespräche – ausgenommen die der Pflegerinnen – berühren aber nur oberflächlich den persönlichen Bereich. Alle vier geselligen Unterhaltungen sind locker und ohne feste Gesprächsorganisation.

Da die Gesprächsorganisation nicht sehr von der der anderen Gruppen abweicht und auch die Interaktionsaktivitäten „Bitten, Fragen, Wünsche und Aufforderungshandlungen“ und „Ermütigen, Unterstützen und Bestärken“ sich nicht stark von den anderen Gruppen unterscheiden, werde ich sie in der Gruppe der Arbeiter nicht noch einmal behandeln. Für beide Aktivitätstypen gilt: Negativem und positivem Face wird in allen Belangen große Bedeutung beigemessen. Das Face wird mit Indirektheit und Höflichkeit (z.B. die üblichen Höflichkeitsaktivitäten

¹⁷⁶ Im Vergleich zu den Sekretärinnen in der Gruppe der Akademiker sind diese Sekretärinnen unter sich und bilden eine homogene Gruppe von Arbeitnehmern, die kein Hochschulstudium absolviert haben.

wie Konjunktiv, Modalverben usw.) gewahrt. Es gibt auch kein Kapitel über „Glaube im Alltag“, da das Korpus keine Gesprächsausschnitte zu diesem Thema hergibt.

8.5.2 Angriff auf das positive Face: Kritik üben

Wie auch bei den anderen untersuchten Gruppen wird offene und direkte Kritik vermieden. Die Sprecher der Arbeiter-Gruppe ziehen es bei Kritik vor, diese durch Positives wieder auszugleichen oder mit Erklärungen zu rechtfertigen (Kap. 8.1.6.2, 8.2.4, 8.4.5, 8.6.3.1). Eine weitere Strategie ist es, die Kritik durch gemeinsames Frotzeln zu überspielen. Jene drei Kritik-Vermeidungshandlungen werden in diesem Kapitel untersucht.

8.5.2.1 Kritikkompensation durch Rechtfertigung

a) Beispiel 1: „Milchprodukte sind unverschämt teuer“

Jutta und Beate klären mich über das System der Kooperative und Asociación auf. Sie unterhalten sich über die Vor- und Nachteile der Mitgliedschaft in der Kooperative und ziehen Vergleiche zum Staat Paraguay. Auch wenn sie sich im Allgemeinen sehr positiv äußern, entrustet sich Beate über den Preis der Milchprodukte, den die Kooperative festlegt:

„Milchprodukte sind unverschämt teuer“ (AG, AH, T9)

0259 **Be** was ICH als ein nAchteil sehe, (.)

0260 **ich weiß nicht wie die das beRECHnen,**

0261 **aber ich bin da auch überhaupt (--) nicht äh (1.0)**

0262 **ich WEIß nicht wie das ist.**

0263 zum beispiel mILchprodukte die HIER produziert werden.

0264 die sind (.) UNverschämt TEUER.

Beate leitet ihre Beschwerde metakommunikativ ein und legt den Akzent auf das Pronomen *ICH*, um zu betonen, dass es sich um ihre ganz persönliche Meinung handelt (Facewahrung, vgl. Kap. 8.2.3.1). Bevor sie jedoch ihre Kritik mitteilt (in Z. 263-264), schiebt sie nach einer kurzen Pause (Z. 259) erst einmal abschwächende Kommentare zur Kompensierung ein (Z. 260-262). Sie betont, dass sie über das Kooperativsystem zu wenig Bescheid wisse, als dass sie darüber urteilen dürfe. Ihre Unsicherheit eine Kritik zu äußern, zeigt sich am stotternden Sprechen durch Satzabbruch, der Partikel *äh*, Pausen (Z. 261), der Wiederholung ihrer Unwissenheit (*ich weiß nicht wie*) und am Modalitätsadverb *überhaupt*. Erst nach der Unterstreichung ihrer Unkenntnis über die Berechnung von Preisen und der damit implizierten Inkompetenz ihrer Meinung sagt sie, dass sie die in der Kolonie (*HIER*) produzierten Milchprodukte als viel zu teuer ansehe (Z. 263-264).

Interessant ist, dass Gesprächspartnerin Jutta sich weder mit Hörerpartikeln noch mit wertenden Kommentaren zu Beates Beschwerde äußert.

b) Beispiel 2: „Die wollen an unser Geld ran“

Jutta und Beate unterhalten sich über den Staat Paraguay und dessen Einstellung gegenüber der ethnischen Gruppe der Mennoniten. Sie sind sich einig, dass der Staat (*die*) die Gewissenhaftigkeit, den Reichtum und den Fleiß der Mennoniten ein wenig in dem Sinne ausnutze, dass sie in den Kolonien besonders streng mit dem Abgabesystem, mit Gesetzesdurchführung und Geldstrafen seien. Sie stellen einen Vergleich mit Ostparaguay auf, da es dort mehr lateinparaguayische Bewohner gibt als im Chaco:

„Die wollen an unser Geld ran“ (AG, AH, T11)

- 0300 **Ju** ich sage immer die ^WOLlen irgendwie an unser ´GELD
ran. (-)
- 0301 fährt du nach OSTparaguay- (-)
- 0302 die fahren ohne (.)´FÜHrerschein (.) die fahren ohne
(.)´NUMmernschild (.) die fahren ohne STURZhelm.
- 0303 **Be** ^ja.
- 0304 **Ju** die ARbeiter die krie kriegen nicht ihr MINdestgehalt
gezahlt,
- 0305 die ARbeiten (.....).
- 0306 das mAcht alles NICHTS;=
- 0307 aber HIER (.) wehe.
- 0308 wir müssen alles ↑STRIKT halten. (-)
- 0309 **das MACHT auch nichts;=**
- 0310 **Be** [^ja.
- 0311 **Ju** [=aber sAgen wir mal (-) solln die andern AUCH; ja?

Jutta empört sich über die aus ihrer Sicht ungerechte Behandlung des Staates gegenüber den Bewohner im Chaco (*wie müssen alles [Gesetze] STRIKT halten*) im Vergleich zu denen in Ostparaguay (*die fahren ohne FÜHrerschein [...] NUmmernschild [...] Sturzhelm; die ARbeiter kriegen nicht ihr MINdesgehalt gezahlt*) (Z. 300-308). Ihre Kritik ist rhythmisch und in erregter, hoher Tonlage gesprochen und unterstreicht ihre Empörung.

Schließlich kompensiert Jutta aber ihre Wertung und mildert ihre Entrüstung (Z. 309+311) durch das Zugeständnis, dass die strikte Überwachung der Regeln ihr nichts ausmache (*das MACHT auch nichts*). Sie hängt allerdings danach sofort eine mit *aber* eingeleitete Bedingung an, nämlich dass sie dann aber für Gleichberechtigung sei.

Jutta empört sich also über die ungerechte Behandlung der staatlichen Ordnung gegenüber den Mennoniten im Chaco. Sie kompensiert ihre negative Wertung mit der Versicherung, dass die strikte Überwachung der Gesetze *nichts mache*, wenn sie überall gleich wäre. Sie stellt einen Kontrast her und vergleicht die Mennoniten im Chaco (*hier, wir*) mit den Menschen (Lateinparaguayern?) in Ostparaguay. Damit stellt sie Zugehörigkeit her. Beate stimmt ihr zu (*ja*), nimmt aber selbst nicht Stellung dazu.

8.5.2.2 Maxime: Sich nicht beschweren

Bei der Bemühung der Arbeiter, eine Kritik möglichst mit einer Rechtfertigung zu erklären oder mit etwas Positivem auszugleichen (,Wertungsgleichgewicht‘), spielt sicher auch die Maxime ,sich nicht beschweren wollen‘ eine Rolle. Wie bei den jungen Erwachsenen und den Alten schon auffiel, ist es den Mennoniten wichtig, stets dankbar und zufrieden mit ihrer Situation zu sein und sich nicht über Personen oder Lebensumstände zu beschweren. Schlechtes Reden möchten sie also weitestgehend umgehen, um nicht undankbar zu erscheinen (vgl. Kap. 8.2.3.2, 8.3.6.3).

Beate arbeitet als Pflegerin und würde lieber zu Hause bleiben, um sich um den Haushalt und die Kinder kümmern zu können.

(AG, AH, T8)

0251 **Be** <<len> WIE gerne würde ICH zu hAUse bleiben.>

0252 **Ju** ~mhm,

0253 **Be** NICHT dass mir diese arbeit SCHLECHT geht die ich mach.

0254 oder im ((Ort)) mit NÄHn.

0255 die arbeit geht mir sehr GUT. (---)

0256 aber (.) zu hause bleibt !WAHN!sinnig viel lIEgen.

0257 meine kinder leiden AUCH darunter.

0258 aber das ↑`GEHT nicht anders.

Beate fühlt sich dazu verpflichtet ihren Wunsch (*WIE gerne würde ICH zu hAUse bleiben*) gegenüber ihrer Arbeitskollegin zu rechtfertigen. Dazu betont sie mit dem Akzent auf *nicht*, dass sie damit keineswegs sagen möchte, dass ihr die Arbeit *SCHLECHT geht* oder sie ungerne arbeite (Z. 253-254). Da bei den Mennoniten ,Arbeitsamkeit‘ ein wichtiger Wert ist (vgl. Kap 5.1.), der maßgeblich die soziale Identität als Gruppe prägt, wird eine Erklärung des Wunsches ,Nicht arbeiten wollen‘ erwartet.

Nach einer Verzögerungspause folgt der positiven Wertung erwartungsgemäß der mit *aber* eingeleitete Widerspruch (nach Kotthoff 1993, S. 198: „the yes, but strategy“). Mit der adversativen Konjunktion *aber* verweist sie darauf, dass sie ihren Pflichten *zu hause* nicht nachkommen könne (Z. 256). Sie möchte nicht als *faul* angesehen werden, weshalb sie auf die viele Arbeit im Haushalt hyperbolisch hinweist. Sie verstärkt ihre Ansicht, indem sie ihre Kinder als neutrale Instanz miteinbezieht (Z. 257): Nicht nur sie leide unter der Doppelbelastung, sondern auch ihre Kinder. Damit kann sie ihren Wunsch rechtfertigen (und das Face wieder herstellen), da es als Mutter ihre Aufgabe ist, sich um die Kinder zu kümmern.

Abschließend fasst sie zusammen, dass es finanziell nicht anders gehe. Ihre Erbitterung zeigt sie u.a. durch Prosodie: das Verb *geht* ist durch einen Tonsprung nach oben markiert (Z. 258). Zusammengefasst äußert Beate den Wunsch, nicht arbeiten zu müssen. Aus Angst, ihr Gesicht zu verlieren (sie sei *faul*) oder das ihrer Arbeitskollegin zu verletzen (die Arbeit mache

ihr keinen Spaß), erklärt sie ihren Wunsch mit einer Rechtfertigung (Z. 253-254) und mit einer *ja, aber*-Konstruktion (Z. 255-256). Sie schließt mit der neutralen Formel *aber das GEHT nicht anders* und findet sich mit der Situation ab.

8.5.2.3 Kritikkompensation durch Gegenposition

Die Sekretärinnen (S1, S2 und S3) und Hausmeister Martin unterhalten sich über einen Mann, der über großes Allgemeinwissen verfügt und ihrer Meinung nach ein *belehrender besserwisser* sei, der zu viel rede (vgl. Robert in Kap. 8.5.4.2). Er fliegt demnächst nach Deutschland.

In dem Zusammenhang sagt S3:

(AG, ZS, T4a)

0183 S3 die in dEUtschland werden sich WUNdern;

0184 da kommt ENDlich mal einer aus pAraguay,=

0185 M [(hahahaha) [ja.]

0186 S3 [=der (-) MEHR spricht [und] MEHR liest <<lachend> als ein DEUTscher.> (hahahaha)

0187 R (hahahahaha) (...)

0188 S1 (hihihihihihihi)

0189 S2 (hahahahaha)

0190 M aber mit dEm kannst du RIChtig gut terere.

0191 der hAt auch immer recht, (1.0)

0193 S3 ich find das AUCh interessant was er manchmal so ÄÜBert.

0194 M (hahaha)

0195 S3 (hihihi)

0196 (5.9)

0197 M aber er weiß so vIEl (.) er weiß so viel über AUtos.

In spaßhafter Modalität kritisiert S3 indirekt durch Ironie die Charaktereigenschaft des nicht anwesenden Thomas, der sehr viel lese und sein Wissen gerne ohne zu fragen an andere weitergebe (Z. 183-186; Lästern). Dazu nimmt sie auf Thomas bevorstehende Deutschlandreise Bezug und mildert die beabsichtigte negative Wertung, indem sie Abstand zur Kritik nimmt und Ironie als sprachliches Mittel einbindet. Das lachende Sprechen und anschließende Lachen markiert ihren Kommentar als ironisch und scherzhaft (Z. 186) und mildert die mittels Ironie geäußerte Kritik an Thomas' Besserwisserei.

Die anderen Gesprächsteilnehmer unterstützen S3s ironischen Beitrag mit kollektivem Lachen (Z. 185, 187-189) und erheitern sich gemeinsam. „Scherzaktivitäten vereinigt die Gemeinsamkeit, daß zur Initiation und als Reaktion gelacht werden darf“ (Kotthoff 1998, S. 43). Als das Lachen abebbt, erhebt Martin mit ruhigem Stimmton Gegenposition, anstatt auf das Frotzeln über Thomas mit einzusteigen. Er möchte die Kritik an Thomas wieder durch Positi-

ves ausgleichen. Er hebt positiv hervor, dass man mit Thomas (*dem*) *RICHTig gut tererE* trinken könne, d.h. innerhalb des Rahmens von Tererétrinken eine angenehme Unterhaltung möglich sei. In ernsthafter Modalität lobt er außerdem, dass Thomas durch sein enormes Wissen in Diskussionen *auch immer recht* habe (Z. 191).

Es folgt eine Schweigepause von einer Sekunde, als schließlich S3 wieder das Wort ergreift. Da sie von Martin indirekt für ihr Schlecht-Reden zurechtgewiesen wurde, möchte sie den Fehler wieder gut machen, indem sie Thomas jetzt auch positiv wertet (Z. 193). Ihr ernsthafter Stimmtön weist darauf hin, dass sie das Lob auch wirklich ernst meint.

Nachdem Martin und S1 kurz gelacht haben (Z. 194-195) – sie scheinen sich nicht sicher zu sein, ob es sich wieder um einen ironischen oder um einen ernsthaften Kommentar handelt – entsteht eine peinliche Schweigepause und für sechs Sekunden herrscht Ruhe. Schließlich ergreift Martin das Wort und beendet das Thema ‚Thomas‘ mit einer letzten positiven Wertung (Z. 197).

8.5.2.4 Kritikkompensation durch Übertreibung und Ironie

Wie das vorherige Beispiel schon gezeigt hat, kann Kritik mittels Ironie überspielt bzw. gemildert werden. Zusätzlich können auch Übertreibungen und Metaphern, wie es das folgende Beispiel zeigt, angewendet werden.

Beate spricht über Politik und erklärt mir, dass Politiker, die weit entfernt von der Kolonie in der Hauptstadt ihren Sitz haben, häufig nicht ausreichend über die Situation im Chaco informiert seien, um vernünftige Gesetze aufzustellen. Bevor sie konkret auf den Punkt kommt (Z. 318), leitet sie ihre Beschwerde umfangreich mit übertreibenden Darstellungen ein:

(AG, AH, T12)

0312 **Be** weIßt du da sind dann SO_ne großen ONkels und alles in den ministERien;

0313 die sitzen hinter_m SCHREIBtisch,

0314 **Ti** [˘mhm,

0315 **Be** [die wissen vom chAco (--)) die wissen KNAPP wo_s hier HINGeht.

0316 **Ti** hehehe

0317 **Be** und die (binden dann) geSETZe auf (.) weißt_e?

0318 wo die nIchts andres haben als (-) QUATSCH sich auszudenken. (-)

0319 um das jetzt mal_n bisschen GROB auszudrücken.

Beate beschreibt die Politiker und deren Macht abwertend mit der Metapher *SO_ne großen ONkels*. Zur besseren Veranschaulichung beschreibt sie bildlich, wo die Politiker sich befinden (*in den ministERien hinter_m SCHREIBtisch*) und assoziiert damit das Bild von mächtigen

gen Herren, die vielbeschäftigt im Büro arbeiten und von der Wirklichkeit (dafür steht *hinter_m SCHREIBtisch*) keine Ahnung haben.

Die jetzt folgende Kritik – die Politiker wissen kaum etwas über die Menschen und deren Belange im Chaco – spricht sie aus, indem sie zunächst in verärgelter Modalität einen Satz beginnt (*die wissen vom chAco*), ihn dann abbricht und als eine scherzhafte und übertriebene Äußerung neu formuliert (Z. 315). Indem sie den mächtigen Politikern (*großen ONkels*), die nur Akten bearbeiten (*sitzen hinter_m SCHREIBtisch*), unterstellt, dass sie trotz ihrer Position und Ausbildung kaum etwas über den Chaco wissen (*wissen KNAPP wo_s hier HINgeht*), stellt sie einen Kontrast her. Sie hebt den Widerspruch zwischen ‚mächtigen Herren‘ und ‚kaum wissen, wie man in den Chaco kommt‘ bzw. ‚keine Ahnung vom Leben im Chaco haben‘ besonders hervor (Antithese). Damit erreicht sie eine gewisse Komik. Tina reagiert auf die witzig-übertriebene Darstellung mit Lachen (Z. 316).

Beate fühlt sich unterstützt, setzt in ihrer Darstellung fort (Z. 317) und formuliert jetzt ihren eigentlichen Kritikpunkt: Da die Politiker nicht über den Chaco Bescheid wissen, denken sie sich nur *QUATSCH* aus (Z. 318), also unnötige Gesetze. Wie schon zuvor ist ihre Wortwahl *GROB*, wie Beate danach metakommunikativ selbst zugibt (Z. 319). Die gesamte Wertung wird durch prosodische Eigenschaften unterstrichen: Ihre Stimmfärbung ist erregt und aufgebracht und sie setzt starke Akzente.

Zusammenfassend kann man sagen, dass Beate Kritik an der Politik Paraguays übt, ihre Wertung aber durch witziges Reden und Übertreibung abschwächt. Sie gibt mit ihrer Darstellung sehr deutlich ihre negative Einstellung wieder. Dabei verwendet sie eine bildliche und metaphorische Sprache und nimmt dadurch eine Distanz zum Erzählten ein.

Auch Schwitalla (1995) zeigt in seiner Untersuchung über eine politisch engagierte Frauengruppe im Mannheimer Stadtteil Vogelstang, wie von den Frauen als Ungerechtigkeit angesehenen politische Entscheidungen mit Ironie, Übertreibung und Sarkasmus die Qualität negativer Wertung einnehmen können. In einer Sequenz sprechen die Frauen über das Thema ‚Renten‘. Frau Dorner empfindet ihre Rente im Vergleich zu ihrem langen Arbeitsleben als zu niedrig und die Sprecherinnen bearbeiten die Ungerechtigkeit u.a. mit Prosodie (lautes, schnelles Sprechen, Rhythmisieren, Intonationswiederholung) und starker Wertung (ebd., S. 287-392).

8.5.3 Empathie

In den Aufnahmen, die ich von den Tereré-Pausen habe, sprechen die Arbeiter wenig über Persönliches oder größere private Probleme. Da besonders solche Ereignisdarstellungen für die sozialregulierende Aktivität des Mitgefühl-Zeigens geeignet sind, gibt es für diese Kate-

gorie nicht viele Beispiele. Während die Arbeiter Zustimmung, Unterstützung und Lob häufig mit zustimmenden Hörersignalen und Kommentaren mitteilen, ist der Ausdruck von Mitgefühl seltener. Ausgelöst wird es meistens, wenn der Erzähler ein tragisches persönliches Erlebnis erzählt. Insbesondere die Pflegerinnen bekunden ihr Mitleid durch Interjektionen, denn „idealtypische Interjektionen dienen primär dem spontanen Ausdruck starker, subjektiver Emotionalität [...] und stellen in der Regel eine spontane, unmittelbare Reaktion auf [...] eine Äußerung dar“ (Schwarz-Friesel 2007, S. 155). Sie drücken „Gefühle, Gemütsbewegungen und Willenserklärungen“ (ebd., S. 156) aus, ohne sie zu benennen und eignen sich deshalb gut zur Mitteilung von Mitleid.

Emotionalität¹⁷⁷ und persönliches Sprechen, wie die Arbeiter es tun, sind Verfahren, die zur Herstellung sozialer Nähe dienen. Durch Mitgefühl zeigen die Arbeiter ihr Interesse und ihre Anteilnahme am anderen. Fiehler (1990) nennt den Aspekt eines mitfühlenden und aufmerksamen Adressatenkreises „Bekundung durch Anteilnahme“ (ebd., S. 151 f.).

8.5.3.1 Beispiel 1: „Mein Vater hat sich den Oberarm gebrochen“

Jutta berichtet von ihrem Vater, der einen Unfall mit Pferden draußen auf dem Land hatte und sich dabei den Arm gebrochen hat. Beate begleitet Juttas Erzählung mit langgezogenen (*h*)m-Klagelauten und mitleidig wertenden Kommentaren und Fragen:

„Mein Vater hat sich den Oberarm gebrochen“ (AG, AH, T4a)

0052 **Ju** mein vAter hat sich (-) den O:berarm gebrochen.

0053 dAs is die SCHLECHte nachricht.

0054 **Be** `hm=`hm. (---)

0055 ↑`m::

0056 **Ju** die PFERde ihm [untergelaufen.

0057 **Be** [↓m::

0058 **Ju** MUSste ja irgendwann kommen. (1.0)

0059 **Be** ihn UNtergelaufen.

0060 **Ju** ~mhm,

0061 **Be** wie geht DAS.

0062 **Ju** na der HENGST war verrückt geworden,

0063 **Be** ↑m:: (--)

0064 **Ju** auf einer STUte wurde hErgetrieben ohne ENde,

0065 die (.....),

0066 und dAnn warn da die: (--) (RAN) die beiden (.) ja?
(1.0)

0067 und die sind dann (.) VOLL im karAcho Über ihn RÜber.

¹⁷⁷ Fiehler (2001) zählt für emotionsträchtige Kommunikationstypen (z.B. Therapiegespräche, Streitgespräche und Erzählungen) verschiedene Manifestationsbereiche (z.B. physiologische Ebene, das nonvokale und nonverbale Verhalten) von Emotionalität auf.

- 0068 <<p> (.....)>
 0069 (3.5)
 0070 <<p> (.....)>
 0071 **Be** †`m:
 0072 **Ju** die könn da auch †NICHTS MA:chen mit (.) gIps und
 schIEEnen (.) NICHTS.
 0073 das muss dann hier sO (...) und sO (.) ja?
 0074 der arm is GA:NZ dIck und blaU und †`wää:h.
 0075 **Be** <<p> FURCHTbar.>
 0076 **Ju** der ist fünfundACHTzig.
 0077 **Be** ja das war das (problEm) vor mehreren JAHren.
 0078 mein PA:pa. (4.0)

Beate begleitet die Äußerungen der tragischen Informationen Juttas über den Unfall ihres Vaters mit einem klagenden langgezogenen *m::*-Laut (Z. 55, 57), den sie prosodisch einmal mit einem Tonsprung nach oben und langsam abfallender Intonation (Z. 55) und einmal mit einem Tonsprung nach unten (Z. 57) artikuliert. Mit dem in ungläubiger Stimme verbalisierten verneinenden Hörersignal *hm=hm*¹⁷⁸ (Z. 54) im Sinne von ‚das gibt’s ja nicht‘ zeigt sie nicht nur Aufmerksamkeit und Rückmeldung sondern auch Mitleid.

Nach einer Sekunde Schweigen (Z. 58) ergreift Beate als sekundäre Sprecherin für einen unterstützenden Kommentar das Rederecht und wiederholt die letzten Worte Juttas (Z. 59). Sie zeigt, dass sie sich mit Jutta identifiziert und mitfühlt. Als Jutta ihr nur ohne weitere Erklärung zustimmt (*mhm*), fragt Beate nach, wie es zu dem Unfall gekommen sei (Z. 61).

Nun beginnt Jutta zu erzählen (Z. 62-74). Beate begleitet den Bericht mit Mitleid und Anteilnahme: Mit dem traurig und mitfühlend gesprochenen, langgezogenen Klagelaut *m::* (Z. 63, 71) mit Tonsprung nach oben und den in leiser Modalität und sorgelvollem Stimmtönen gesprochenen (fast hauchend), anteilnehmenden Kommentar *FURCHTbar* (Z. 75) zeigt sie ihr Mitgefühl und Bedauern. Mit dem Adjektiv *furchtbar* gibt sie eine explizite Wertung der Situation und signalisiert, dass sie den Kummer versteht und teilt.

Beate bekundet in dem Beispiel also Mitleid, indem sie Juttas tragische Erzählung mit Klagelauten und zustimmenden Mitleidsäußerungen begleitet. Sie zeigt damit, dass sie der Unfall auch etwas angeht und dass sie darauf reagieren möchte.

Eine ähnliche Reaktion auf Mitleid findet man auch in der von Schwitalla (1995) untersuchten Literaturgruppe. Die Frauen drücken Mitgefühl u.a. durch Interjektionen, Prosodie und vokale Gefühlsexpressionen aus und „übernehmen sozusagen stellvertretend für die Betroffene deren Gefühle“ (ebd., S. 236). Auch den langgezogenen Klagelaut *m::* wenden die Frauen gerne bei ihrer Mitleidsbekundung an (ebd., S. 229 ff).

¹⁷⁸ Ehlich (1986) zeigt verschiedene Bedeutungen von *hm* im Verhältnis zu ihrer Intonationsstruktur.

8.5.3.2 Beispiel 2: „Der hat jetzt hier ne wahnsinnige Narbe“

Nachdem Jutta von ihrem verletzten Vater erzählt hat, schließt sich Beate dem Thema an und berichtet, wie ihr Vater (*der*) sich die Schulter ausgekugelt hat. Das Beispiel schließt unmittelbar an den vorherigen Gesprächsausschnitt an:

„Der hat jetzt hier ne wahnsinnige Narbe“ (AG, AH, T4b)

0079 der war auf dem pfErd/fEld,
0080 und hat auf da_n bisschen SCHNELler geritten,=
0081 =weil er eben das VIEH zusAmmenholte,
0082 irgendwas wAr da, (1.0)
0083 und das pfErd hatte das LOCH unten nich gesehn,
0084 Ju [˘mhm,
0085 Be [STOLpert und <<cresc> norMAlerweise> kriegt ja ein
pfErd sich wieder (.) HOCHgerappelt,>
0086 aber jetzt NICHT.
0087 und fiel UM,
0088 <<len> und AUF papa RAUF.>
0089 Ju `m::
0090 Be und dann war ja das HIER,
0091 Ju ˘mhm,
0092 [˘mhm,
0093 Be [HIER(.) diese (clavIcula¹⁷⁹) (.) diese ganze (.) KUGel.
0094 die war heREINgefalln.
0095 Ju `†`hm::
((Auslassung Z. 96 bis 125))
0126 Be der PAPA kann jetzt KEIne so zum beispiel lASso
lassIERen [oder mal_n (.) n KALB hinschmeißen. (--)
0127 Ju [↓oh:
0128 Be das ging (ihm seitdem) (.) GUT.
0129 (4.8)

Verglichen mit dem Gesprächsausschnitt zuvor, kommt es nun zu einem Seitenwechsel: Beate erzählt von einem Unfall, den ihr Vater mit einem Pferd hatte und Jutta, jetzt als Hörerin, zeigt ihre Anteilnahme durch begleitende, mitleidige Interjektionen.

Beates Vater ist ebenso wie Juttas Vater draußen auf dem Land bei der Arbeit (Vieh zusammentreiben, Z. 81) mit einem Pferd verunglückt. Jutta begleitet die Erzählung mit der Hörerbestätigung *mhm* (Z. 84, 91, 92). Mitleidslaute in Form von mitfühlend und traurig gesprochenen Interjektionen artikuliert sie in Z. 89 (*m::*), Z. 95 (*hm::*) und Z. 127 (*oh*). Als Beate auf den Höhepunkt ihrer Erzählung kommt (Z. 88), reagiert Jutta darauf mit einem klagenden, in der Tonhöhe leicht abfallenden *m*-Laut (Z. 89). Sie zeigt, dass sie mitleidet. Ein weiteres Mal zeigt Jutta ihr Mitgefühl, als Beate die Verletzung des Vaters näher erklärt (Z. 93-94). In

¹⁷⁹ *Clavicula* ist spanisch (und lateinisch) und heißt übersetzt ‚Schlüsselbein‘.

Form eines langgezogenen *hm*-Klagelauts fällt sie zunächst in der Stimme, macht einen Tonspung nach oben und fällt wieder (Z. 95). Sie drückt damit ihre Ergriffenheit und Sorge aus. Die letzte Interjektion folgt überlappend zu Beates Bericht, dass der Vater jetzt nicht mehr richtig arbeiten kann (Z. 126). Ein in der Stimmfärbung Trauer und Mitleid ausdrückendes, im Ton nach unten fallendes *oh*¹⁸⁰ bringt ihre Sorge zum Ausdruck. Jutta signalisiert mit dem *oh* Bedauern (Imo 2009, S. 72 ff.) über den Zustand von Beates Vater und bewertet die Information als bemitleidenswert.

Wie auch in dem Beispiel zuvor, wird Mitgefühl durch verschiedene Mitleidslaute gezeigt. Wertende oder mitleidige Kommentare bleiben aus.

Die beiden Frauen nehmen Anteil an dem Leben der anderen und bezeugen das durch prosodisch variierende (auf- und absteigend), das Gespräch begleitende Mitleidslaute und mitfühlende Kommentare. Sie bauen dadurch einen Zusammenhalt auf.

8.5.4 Modalität: Ironie, Scherze und Frotzeleien

Besonders die Gruppe der Sekretärinnen mit dem Hausmeister behandelt Themen vorzugsweise in scherzhafter Modalität. In den aufgenommenen Gesprächen reden die Beteiligten häufig ironisch und scherzhaft über Personen außerhalb ihrer Gruppe. Oder sie frotzeln spaßhaft über einen Anwesenden und bauen damit Gruppenkonsens auf. Aufgrund ihrer Zusammenarbeit und täglichen gemeinsamen Pausen haben sie ein umfangreiches Gruppenwissen aufgebaut und gleiche Einstellungen entwickelt.

In der deutschen Sprache gibt es viele Begriffe für die Kategorie scherzen und spaßen: „Aufziehen, frotzeln, hänseln, necken, sich lustig machen, (ver)spotten, sticheln usw.“ (Günthner 1996, S. 81). Sie alle weisen darauf hin, was ich an den Arbeitern untersuchen möchte: Der spielerisch-spaßhafte Umgang mit Situationen, die sich an der Grenze zwischen Ernst und Spiel befinden (ebd.). Gemeinsames Spaßen, Scherzen und Frotzeln dient auf der einen Seite der lustigen Unterhaltung, bedeutet aber auf der anderen Seite einen Angriff auf eine Person.

8.5.4.1 Frotzeln mit Verteidigung durch Dritte

Necken und Frotzeln sind Sprechaktivitäten, „in der Handlungen oder Haltungen einer anderen anwesenden Person als Anlaß für einen Spaß genommen“ (Kotthoff 1998, S. 112) werden. Sie bestehen aus „spielerischen Provokationen und finden oft vor Publikum statt“ (ebd., S. 38). Im nächsten Beispiel wird Rieke scherzhaft von einigen Angestellten angegriffen und

¹⁸⁰ Heritage (1984) untersucht die Partikel *oh* in englischer Alltagskonversation und stellt fest, dass *oh* dazu verwendet werden kann, einen Zustandswechsel zu signalisieren (S. 299). Der Zustandswechsel kann, neben der Wahrnehmung neuer Informationen und dem Gewinnen neuer Erkenntnis, Gesprächsbeiträge als informativ kennzeichnen (vgl. Imo 2009, S. 58).

von S3 verteidigt. Sie ist das „Frotzelobjekt“, also „diejenige anwesende Person, über die gefrotzelt wird“ (Günthner 1996, S. 83).

Die Angestellten unterhalten sich darüber, dass sich der Dachboden der Sporthalle in einem sehr chaotischen und dreckigen Zustand befindet und stellen fest, dass dort unbedingt einmal aufgeräumt werden müsse. S1 schlägt dafür scherzhaft Rieke vor, die häufig die Arbeit erledigen muss, die kein anderer tun möchte (*die Drecksarbeit*).

(AG, ZS, T1)

0094 S1 na DANN. (.) RIEke?

0095 wenn du [ZEIT hast,

0096 R [´↓uuh.

0097 M ^ja (. (wenn RIEke [mal nichts [zu TUN hat,

0098 S1 [(hahahahaha[ahahaha)

0099 R [(ahahahahaha)

0100 M (hahahaha) (.)

0101 S3 mit nichts zu TUN wird SCHWIErig werden;=

0102 =weil wIr haben da AUCh noch viel inventAr zu machen.

Nach einem Austausch über den unordentlichen Zustand des Sporthallendachbodens schlägt S1 mit einer indirekten Aufforderungen in Form eines elliptischen Satzes (*na DANN* [fang mal an]) und anschließender Namensanrede (*RIEke*) Rieke als Aufräumkandidatin vor. Der konditionale Nebensatz mit *wenn* schränkt die Aufforderung auf den Zeitfaktor ein (*wenn du ZEIT hast*), unterstellt Rieke aber gleichzeitig indirekt, dass sie zu viel Zeit habe, also nicht genug arbeite (Provokation). Die ansteigende Intonation markiert die indirekte Aufforderung als Frage. S1 markiert die spaßhafte Modalität mit heiterem und lächelndem Sprechtönen.

Im überlappenden Sprechen antwortet Rieke mit der mit Tonsprung nach unten verlaufenden langgezogenen Interjektion *uuh* und gibt dadurch spaßhaft ihren Widerwillen gegenüber dieser Arbeit zum Ausdruck (Z. 96).

Martin stimmt in das Frotzelspiel mit ein (*ja*) und ergänzt S1s Kommentar inhaltlich. Er greift die Satzstruktur auf (Konditionalsatz mit *wenn* als Ellipse) und fügt im heiteren Sprechen dem Faktor Zeit (*wenn du mal ZEIT hast*) den Umstand *nichts zu TUN haben* (Z. 97) hinzu. „Die Rezeption eines Scherzes führt oft unmittelbar zum Folge-Scherz“ (Kotthoff 1998, S. 37). Er unterstellt ihr genauso wie S1 indirekt, dass sie zu wenig arbeite (Provokation). Er spricht Rieke aber nicht wie S1 direkt an (*du*), sondern verwendet trotz Riekes Anwesenheit die dritte Person (*RIEke*) – ein typisches Mittel des Aktivitätstypus Frotzeln (Strehle 1993, Kotthoff 1998).

Sowohl das „Frotzelsubjekt“ (Günthner 1996) S1 wie auch das „Frotzelobjekt“ bzw. „Frotzelopfer“ (ebd.) Rieke fallen überlappend zu Martins Aussage (Z. 98, 99) in ein gemeinsames Gelächter und markieren den Austausch damit als spaßhaft.

Obwohl Rieke mit ihrem Lachen die Provokation als spaßhafte Dimension angenommen hat, wird sie jetzt von S3 verteidigt (Z. 101-102). S3 führt wieder in die ernsthafte Modalität zurück, mit der Absicht, ein ‚Wertungsgleichgewicht‘ herzustellen. Sie nimmt Rieke in Schutz, indem sie indirekt darauf hinweist, dass noch viel Arbeit vor ihnen (S3 und Rieke, *wir*) liege. Die Tätigkeit *inventAr machen* steht für eine sehr zeit- und arbeitsintensive Beschäftigung und lindert die Anschuldigungen S1s und Martins, dass Rieke zu viel Zeit und nichts zu tun habe.

Das Beispiel zeigt, wie zwei Personen Rieke necken und eine weitere Gesprächsbeteiligte Partei für Rieke ergreift und sie indirekt verteidigt. Die Aktivität dient für S1, Martin und Rieke in dem Sinne als „Bestätigung und Festigung der sozialen Beziehungen der Gruppenmitglieder“ (Schubert 2009, S. 109), da sie es als Spaß verstehen. Für S3 ist es ein Angriff auf Rieke, den sie durch eine Verteidigung wieder ausgleichen möchte. Somit wird der Interaktionstyp Frotzeln einerseits zur Festigung des Gruppenzusammenhalts verwendet, andererseits besteht aber bei einzelnen Mitgliedern auch die Angst, dass das Gegenteil eintritt und das Frotzeln zum Ausschließen eines Gruppenzugehörigen führen könnte.

8.5.4.2 Lästern in scherzhafter Modalität mit anschließender Rücknahme

Wenn man den Aktivitätstyp Lästern als eine Form der Kommunikation sieht, in der „Gruppenmitglieder sich i.d.R. über bestimmte Personen [...] hinsichtlich bestimmter, von der Gruppe nicht anerkannter, Verhaltensweisen und/oder Ansichten lustig machen“ (Schubert 2009, S. 83) und das ‚Opfers‘ dabei nicht anwesend ist, kann man die folgende Passage als eine kurze, durch die Beteiligten selbst wieder abgebrochene (Z. 128) Lästerepisode sehen.

Einige der Mitarbeiter machen sich scherzhaft über den nicht anwesenden Robert lustig, der seine Hilfsbereitschaft und sein Fachwissen v.a. im Bereich Informatik anderen gerne aufdrängt und sich in *übertriebener Euphorie* um die Computer der Institution kümmert, an der die Sekretärinnen und der Hausmeister arbeiten. Sie kritisieren indirekt mit Ironie den übersteigerten Einsatz des Informatikers.

Als S2 erwähnt, dass Robert (*der*) bald wiederkomme, sagt S3:

(AG, ZS, T2)

0116 S3 der wird beSTIMmt wieder die comPUter dUrchschaun.

0117 (haHA) °hhh.

0118 (1.6)

0119 R ja: (wieder als) frEUnd und HELfer.

0120 M <<spielend erregt> wie was wo?>

0121 S1 in der NOT.

0122 M unser ALler frEUnd und HELfer.

0123 S3 <<gespielt verwundert> WER (.) RObert?>
 0124 M (hahahaha)
 0125 S1 da sind wir geTEILter meinung.
 0126 M <<lachend> ja.>
 0127 (.....)
 0128 S3 ich hab NICHTS gesagt.
 0129 M ich AUCH nicht.
 0130 S3 ich hab mich NUR vergewissert ob wo ich das richtig
 verSTANDen habe.
 0131 S2 ja.
 0132 M ja (.) (das wohl mal DAzu).
 0133 (2.0)

Eingeleitet wird die Episode mit S3s Vermutung, dass Robert (*der*) sich bei seinem nächsten Besuch *beSTIMmt wieder* um die Computer kümmern werde (Z. 116). Das Adverb *beSTIMmt* wird durch Betonung und Aussprache (Tonfärbung) negativ-ironisch markiert. Diese Aussage kann als „Eröffnungsphase“ (Schubert 2009, S. 83 f.) gesehen werden, auf die aber zunächst eine Pause folgt. Indem S3 eine typische Tätigkeit des potenziellen Lästerepizots Robert voraussagt (Futur), die sie durch Prosodie (*beSTIMmt*) und Sprehton überspitzt, und danach darüber lacht, eröffnet sie die Möglichkeit einer Lästerepisode.

Nach einer Schweigepause ratifiziert Rieke das Lästern mit ihrer Zustimmung (*ja*) und inhaltlicher Erweiterung (Z. 119). Sie zeigt damit ihre Bereitschaft, sich auch über Robert lustig zu machen. Sie verwendet dabei das Mittel der Ironie: Indem sie Robert gönnerhaft und mit unterdrücktem Lachen als *frEUnd und HELfer* bezeichnet, distanziert sie sich von der inhaltlichen Bedeutung dieser Aussage. Sie scherzt über den stets übereifrigen Einsatz des Mannes, der zwar auf der einen Seite immer helfend beistehe, sich aber – und das ist der Kritikpunkt – sehr viele darauf einbilde und häufig ohne Nachfrage helfe. Sie referiert auf die mit *Freund und Helfer* in Verbindung gebrachte Polizei, die – ebenso wie Robert in der Vergangenheit schon oft – bei Notfällen sofort rettend an Ort und Stelle ist. Auch in diesem Fall haben Ironie und Scherz wie so häufig „Überlappungsflächen“ (Kotthoff 1998, S. 65).

Martin imitiert Robert spaßhaft und zitiert im übertrieben gespielt erregten Sprehton (Z. 120), wie Robert sich am Arbeitsplatz nach seiner Aufgabe erkundigt (*wie was wo*). Zur Übertreibung verwendet er dazu eine Dreier-Liste von W-Frage-Pronomen, die er überspitzt gehetzt spricht. Er macht sich über das Engagement Roberts lustig. Hartung (1998, S. 91 f.) nennt diese Wiedergabe einer Äußerung einer Person, die ihr zwar zugeschrieben wird, aber nicht den authentischen Wortlaut wiedergibt „Redewiedergabe im engeren Sinne“. Er verweist auf Goffman (1981, S. 144 ff.), denn nach Goffman beanspruche der Sprecher („animator“) für die imitierte Aussage die Urheberschaft („author“) der anderen Person („principal“).

Martin schreibt seine Aussage zwar dieser anderen Person (Robert) zu, Form und Wortlaut gehen aber auf ihn selbst zurück. Er „legt dem Principal also die eigenen Worte in den Mund“ (Hartung 1998, S. 91).

Auch S1 stimmt mit ein und ergänzt Riekes Aussage inhaltlich, indem sie den *Freund und Helfer* noch mit *in der NOT* erweitert (Z. 121). Martin schließt sich ebenso mit einer Ergänzung an (*unser ALLer frEUnd und HELfer*). Das gemeinsame und kooperative Formulieren und Erweitern der Redewendung demonstriert nicht nur Gemeinsamkeit. Das Sprichwort an sich verweist auf eine strukturelle Eigenschaft, „die für die Funktionen von Ironie in Scherz-kommunikation von Bedeutung“ (Hartung 1996, S. 116) ist, die Hartung ‚Poetik‘ nennt. Hartung sagt, dass „der kreative Umgang mit Sprache“ (=Poetik) (ebd., S. 117) – eine inhaltlich oder formale Abweichung von der Standard-Erwartung – gerne für ironische Äußerungen verwendet werde.

Interessant ist, dass ab Z. 128 die Lächer- bzw. Scherzepisode in eine ernsthafte Reflexion wechselt. Weil sich S3 ihrem Normenverstoß bewusst wird, revidiert sie ihre Lächeraktivitäten mit dem metakommunikativen Kommentar *ich habe NICHTS gesagt*. Martin schließt sich ihr an (*ich AUCH nicht*). S3 rechtfertigt ihr Handeln halb scherzhaft (darauf verweisen Prosodie und Akzentsetzung), indem sie sich erklärt (Z. 130). Durch die Rechtfertigung im lächelnden Sprechton zeigt sie ihre Unsicherheit über ihren negativ wertenden Kommentar. S2 und Martin stimmen ihr zu (*ja*). Martin schließt die missglückte Lächerepisode mit *das wohl mal DAzu*. Die anschließende Pause (Z. 133) zeigt, dass das Thema abgeschlossen ist.

Diese letzte Episode könnte nach Schubert (2009) die „Reflexionsphase“ sein, die jedoch verfrüht und sehr plötzlich einsetzt. In der Reflexionsphase kann die Lächerhandlung „in Form einer Reflexion über das eigene (Gruppen)Verhalten relativiert bzw. abgeschwächt werden“ (ebd., S. 87), welches häufig, wie auch hier, auf einer metakommunikativen Ebene stattfindet. Das Beispiel zeigt, wie die Gesprächsbeteiligten sich zunächst gemeinsam scherzhaft über eine nicht anwesende, aber allen bekannte Person lustig machen, sich plötzlich ihrem Normverstoß bewusst werden und mit metakommunikativen Kommentaren ihre Übertretung wieder rückgängig machen wollen.

Zusammengefasst werden folgende Mittel der Scherzhaftigkeit eingesetzt:

- Imitation und veränderte Stimme,
- Kooperation durch Ergänzung,
- gemeinsames Lachen,
- gespielte Verwunderung,
- und Ironie.

8.5.4.3 Scherzen auf Kosten anderer

Die Gesprächsbeteiligten reden über die Entstehung der ersten Autos und welche Motoren damals eingebaut wurden. In diesem Zusammenhang erzählt Martin von einer Unterhaltung mit seinem Freund John, der sich mit Autos gut auskennt. Sie diskutierten darüber, welchen Motor das erste Auto hatte und Martin wusste zwar die richtige Antwort (*das*), weil er bei Wikipedia nachgeschaut hatte, konnte es aber auf Johns Nachfrage hin nicht näher erklären:

(AG, ZS, T5a)

0204 M ja (.) ich wusste das AUCH noch (.) nur von wikiPEdia.

0205 also (-) ich konnte das AUCH nicht begründen.

0206 S3 musst du bei (hilf) VAti de e nachschlagen.

0207 oder WIE war das?

0208 M JA (FREILich). (.) bei MUTti de e.

0209 S3 [(hahahaha)

0210 M [vielleicht <<lachend> weiß DIE das.

0211 R oder RObert de e.

0212 S1 [(hahahahahaha)

0213 M <<lachend> [JA geNAU> (hahaha)

0214 S3 <<lachend, rhythmisch> nIcht verzAgen RObert frAgen.>

0215 M [(hahaha) ja geNAU (hahaha)

0216 S1 [(HAHAHAHA)

0217 S3 [(hahahahahahahahaha) (2.0)

Als Martin also zugibt, dass ihm eine Begründung auf die Frage fehlt, warum das erste Auto einen Verbrennungsmotor hatte (Z. 204-205), werfen die Gesprächsbeteiligten mehrere Möglichkeiten ein, wo er die Informationen finden könnte. Da Wikipedia nicht ausreichend weiterhelfen konnte, schlägt S3 vor (*musst du*), auf der Internetseite (*hilf*) *VAti de e* nachzuschauen. Diese Information greift auf gemeinsames Gruppenwissen zurück („shared knowledge“, Hartung 1996, S. 111; vgl. Kap. 2.1.1), da die Teilnehmer zuvor im Gespräch schon einmal über jene Internetseite, die Informationen u.a. über den Bereich Reparaturarbeiten an Haus und Auto bietet, gesprochen hatten. Darauf verweist S3, als sie fragt: *oder WIE war das* (Z. 207).

Martin stimmt ihr zu (*JA*) und weitet die Information durch das Spiel mit der Sprache aus, indem er inhaltlich von *vati.de* auf *mutti.de* schließt (Z. 208). Er ergänzt die syntaktische Struktur S3s um eine fakultative Ergänzung von ‚nachschlagen‘ ([oder] *bei MUTti de e*). „Diese Technik, weitere Alternativen anzubieten, wird häufig bei einer gemeinsamen Entwicklung von Phantasien und Hypothesen verwendet, wenn der Sprecher der Meinung ist, noch eine unterhaltsamere Variante gefunden zu haben“ (ebd., S. 126).

S3 beginnt über Martins Scherz zu lachen (Z. 209) und Martin spinnt den Faden weiter, indem er von der abstrakten Internetseite auf die imaginäre Person *Mutti* referiert, die man fra-

gen könnte (*vielleicht weiß DIE das*). Er stimmt dabei ins Lachen mit ein. Der sinnvolle Wechsel von *Vati* auf *Mutti* auf abstrakter Ebene der Internetseiten und dann der Bezug von der Internetseite *MUTti de e* auf eine Person *Mutti*, die vielleicht die Antwort weiß, erzeugt Komik. Darüber hinaus wirkt die indirekte Anspielung, eine Mutter über Informationen nach Verbrennungsmotoren zu fragen, auch noch ironisch (Inkongruenz). Er spricht mit belustigter, heiterer Stimmqualität.

Jetzt bietet Rieke eine weitere Alternative in Form einer syntaktischen Ergänzung an (*oder RObert de e*). Der Witz dabei ist, dass sie auf eine allen Beteiligten bekannte Person anspielt (*Robert*), der in der Gruppe für seine Besserwisserei verschrien ist (vgl. Beispiel zuvor [AG, ZS, T2], in dem sich die Beteiligten schon einmal über Robert lustig machten). Hier kommt wieder das ‚shared knowledge‘ zum Tragen: Je länger sich die Beteiligten kennen und gemeinsam interagieren, desto mehr „Spielmaterial“ in Form gemeinsamer Erfahrungen“ (ebd., S. 111) steht ihnen zur Verfügung, um eine gelungene Scherzkommunikation zu entwickeln. Mit dem Hinweis, Robert zu fragen, macht sich Rieke indirekt über dessen Charaktereigenschaft lustig, sein umfangreiches Wissen häufig ungefragt an andere weiterzugeben. Sie baut die von Martin begonnene Fantasiekonstruktion (*mutti.de*) weiter aus.

S1 und Martin reagieren mit Lachen und lachender Zustimmung (*ja geNAU*).

S3 schließt sich Riekens begonnener Lästerei über Robert an. Sie wendet eine Redewendung auf Robert an (*nIcht verzAgen RObert frAgen*), welche sie rhythmisch spricht. Die Ironie zeigt sie durch den lachenden Sprechtton. Sie macht sich mit dieser ironischen Äußerung darüber lustig, dass Robert auf jegliche Fragen eine Antwort parat habe.

Martin stimmt wieder mit den gleichen Worten wie auch zuvor (*ja geNAU*) lachend zu und auch S1 und S3 lachen mit (Z. 216-217) – ein milder Grad von Faceverletzung. Die Gruppenmitglieder zeigen, dass sie Meinung und Wertung (‚Robert ist ein Besserwisser‘) teilen. Die anschließende Pause von zwei Sekunden (Z. 217) markiert die Scherzepisode als zunächst abgeschlossen.

Folgende Mittel der Scherzkommunikation sind zu finden:

- Gemeinsames Fantasienspiel und ergänzen (*vati.de, mutti.de, robert.de*),
- Ironie (*mutti.de, robert.de, nicht verzagen, Robert fragen*),
- Komik (*mutti.de* → *vielleicht weiß DIE das*),
- gemeinschaftliches Lachen,
- Poetik,
- und geteiltes Wissen und Solidarität.

Die Gruppe der Arbeiter verwendet v.a. gemeinsames Frotzeln, Scherzen und Lästern als gemeinschaftsbildendes Mittel. Wenn sich ein Teil der Gruppe über einen Anwesenden lustig macht, setzt sich ein Dritter für das Frotzelopfer ein und verteidigt es, um ihren Gruppenzusammenhalt zu stärken und sich von Außenstehenden abzugrenzen. Allerdings wird ihnen während des Interaktionsaktes des Spottens und Lästern häufig ihr Normverstoß bewusst und sie versuchen ihre Übertretung wieder rückgängig zu machen, indem sie ihren Kommentar z.B. metakommunikativ zurücknehmen (*ich hab nichts gesagt*).

Gemeinsame Fantasienspiele, wie wir sie bei den Arbeitern finden, sind auch ein beliebter Kommunikationstyp der türkischen Jugendlichen, die Keim (2007) untersucht hat. Die jungen Türkinnen imitieren in ihren Fantasienspielen beispielsweise ‚spießige Deutsche‘ oder ‚zurückgebliebene Eltern‘.

8.5.5 Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens der Arbeiter und Sekretärinnen

Bei der sozial kategorisierten Gruppe der Arbeiter finden sich mehr Facebeeinträchtigungen und -verletzungen als bei den anderen untersuchten Gruppen. Besonders die Kommunikation der Sekretärinnen und des Hausmeisters zeichnet sich durch Frotzeln, Scherzen und Lästern aus. Die Arbeiter spotten gerne über Personen außerhalb der Gruppe und steigern sich in scherzhafte Fantasienspiele über andere hinein. Dadurch festigen sie ihre Identität als Gruppe. Aber trotz des Schlecht-Redens, das immer in spaßhafter Modalität mit viel Lachen verbunden ist, achten sie darauf, bei den Faceverletzungen einen moderaten Rahmen einzuhalten. Das zeigt sich in nachträglicher Verteidigung der Person, Rücknahme der Kritik, Rechtfertigung oder plötzlichem Abbruch der Lästerepisode.

Auch bei Kritik an Sachverhalten oder Personen halten sich die Arbeiter nicht zurück. Allerdings relativieren bzw. kompensieren sie immer ihre Kritik durch ausgleichende positive Wertung oder mildern die Darstellung durch Übertreibung. Wenn der Sprecher seine Kritik nicht selbst kompensiert, setzt sich ein Dritter für das ‚Wertungsgleichgewicht‘ ein. Häufig werden Beurteilungen auch durch Formeln wie *ich weiß nicht wie das ist (aber)* oder *ich weiß nicht ob das richtig ist (aber)* eingeleitet und abgeschwächt.

Während die Sekretärinnen und der Hausmeister Gemeinsamkeit durch gemeinsames Scherzen demonstrieren, zeigt sich bei den Pflegerinnen der Zusammenhalt durch mitfühlende Anteilnahme im Gespräch. Bewegende Erlebnisse begleitet der Hörer mit Mitleid ausdrückenden Lauten.

8.6 Die Familien

8.6.1 Auswahl der Familien und Korpus

Untersuchungsgegenstand dieses Kapitels ist die private Kommunikation der Familien. Mit Familientischgesprächen hat sich neben Blum-Kulka (1997) und Heath (1989) auch Keppler (1994) auseinandergesetzt und diese als kommunikative Gattung untersucht. Keppler schreibt: „Tischgespräche sind soziale Veranstaltungen, bei denen ganz verschiedene Gattungen der alltäglichen Kommunikation eine signifikante Verbindung eingehen“ (ebd., S. 9). Nicht die Übereinstimmung moralischer Einstellungen oder gemeinsame Ziele, wie es bei den institutionellen Gruppen oder auch Berufsgruppen der Fall ist, zeichnen Familiengespräche aus, sondern „ein Konsens des Verfahrens“ (ebd., S. 10), d.h. die Art, wie Themen und Ereignisse kommunikativ bearbeitet werden. Deshalb wird die ‚Gruppe‘ der Familie als ein ganz eigenes Kapitel behandelt.

Das Korpus meiner Analyse von Familie bilden drei Aufnahmen – jeweils eine Aufnahme vom sonntäglichen gemeinsamen Mittagessen zweier Familien (Familie Feldbusch und Familie Karl) und das gemeinsame Abwaschen und Aufräumen nach dem Mittag mit anschließendem Eisessen der Familie Karl.

Bei der Mittagsmahlzeit der Familie Feldbusch sind 10 Personen anwesend: die Eltern, deren drei erwachsene Kinder Eva, Johannes und Karola (zwischen 20 und 30 Jahre alt), die Ehepartner von Johannes und Karola, zwei Enkelkinder, ein Pflegekind, eine Freundin der Familie und ich (Tina). Familie Karl besteht aus Vater Anton, Mutter Agnes und deren vier Teenager-Kindern (Tom, Felicitas, Clarisse und Silke).

Die Familie Feldbusch teilt sich beim Mittagessen wegen der großen Anzahl an Personen häufig in mehrere Gesprächsrunden. Die Kommunikation ist deshalb und wegen der Anwesenheit von zwei Kleinkindern oft durch hohe Lautstärke und Durcheinanderreden geprägt. Die Stimmung ist heiter und fröhlich – die Familie lacht viel miteinander und die Interaktion zeichnet sich durch humorvollen vertrauten Umgang aus – d.h. es gibt sowohl liebevolles Miteinander-Scherzen und ‚Auf-den-Arm-nehmen‘, aufrichtiges Loben und Zustimmung als auch ernsthafte Unterhaltungen. Die zentralen Themen während der Aufnahme sind neben Loben und Kommentieren des guten Essens der Austausch über alte Bekannte, Motorräder und das soziale Engagement in Indianerdörfern. Die Aufnahme ist eine Stunde lang und das Aufnahmegerät liegt offen und für alle sichtbar in der Mitte des langen Tisches.

Familie Karls Gespräche sind ernsthafter. Sie reflektieren den am Vormittag besuchten Gottesdienst und tauschen sich über ihre Eindrücke aus. Zudem sprechen sie über die Auto-Rallye, die die Woche zuvor im Chaco stattfand, und diskutieren über das Problem des Alkoholkonsums auf solchen Veranstaltungen. Der Umgang miteinander ist höflich – jedoch

kommt es mehrmals zu kleinen Ausschreitungen zwischen den Kindern, in die eine der Elternteile eingreift. Nach ca. 20 Minuten wird das Gerät ausgeschaltet, weil sich Felicitas und Vater Anton in einer angespannten Diskussion befinden, die höchstwahrscheinlich in einen Streit gipfelt. Den Abwasch – 30 Minuten – erledigen Mutter Agnes und ihre drei Töchter, die sich dabei v.a. über den Kirchenbesuch austauschen. Bei beiden Aufnahmen war ich nicht anwesend.

Da sich die Gesprächsorganisation bei den Familien nicht sehr von den anderen Gruppen unterscheidet und im Allgemeinen so wie in dem von Sacks/Schegloff/Jefferson (1974) entwickelten Turn Taking stattfindet, wird es hier nicht als eigenes Kapitel behandelt.

8.6.2 Facewahrung: Bitten, Fragen, Wünsche und Aufforderungen

8.6.2.1 Nicht so stark beeinträchtigende, kleine Bitten

a) Höflichkeitsformen

Kleinere unproblematische Aufforderungshandlungen – Bitten und Fragen, die zum Beispiel zur Regelung des Mittagessenverkehrs gelten und das Gegenüber nicht so stark beeinträchtigen – werden tendenziell in kurzen unkomplizierten (unkompliziert im Vergleich zum nächsten Kapitel) Höflichkeitsformen ausgedrückt. Die Familienmitglieder verwenden folgende Formulierungen für Bitten und Aufforderungen:

- Erlaubnisfrage mit Modalverb und Modalpartikel

(FG, K1, T2)

0029 **C** kann ich_n bisschen NUdeln?

0030 **MA** ~mhm,

oder

(FG, K1, T3)

0036 **Fe** kann ich_n paar zurück (.) mama?

0037 **MA** Ja (.) ^GERne.

Beide Kinder verwenden bei ihrer Bitte eine Abschwächungsform (*n bisschen, n paar*) und fragen in Form eines Fragesatzes mit dem Modalverb *können*. Bei beiden Konstruktionen fehlt das Vollverb. Felicitas hängt an ihre Bitte noch die Adressatin *mama* an. Der Bereich Essen und Fragen bezüglich des Essennachschubs gehört in den Zuständigkeitsbereich der Mutter. Mutter Agnes antwortet beide Male positiv (*mhm, ja GERne*) und in hoher, freundlicher Stimmlage.

Silke fragt mit Modalverb *dürfen* und *bitte* um mehr Nudeln:

(FG, K1, T11)

0309 **S** dArf ich bitte noch?

0310 **MA** ja klar.

Mutter Agnes erlaubt Silke ihre Forderung nach Nachschub mit der Bestätigungsformel *ja klar*.

- Konjunktiv

Auch der Konjunktiv wird als Höflichkeitsform für Bitten und Aufforderungen verwendet.

Karly bittet mit dem Konjunktiv und dem Modaladverb *möglichst* um ein Vanilleeis:

(FG, FB, T11)

0391 **K** könnt ich möglichst ein EIScrem und ein vanILLE;

Es fehlt das Vollverb. Die fallende Intonation markiert die Frage als eine indirekte Aufforderung (Sökeland 1980, S. 57).

- Fragesatz

(FG, K1, T5)

0081 **VA** hast du schon bohnen?

0082 **Fe** ja_n bisschen Nudeln.

Vater Anton fragt seine Tochter mithilfe einer Entscheidungsfrage, ob sie schon Bohnen hat und bietet ihr mit dieser Formulierung indirekt an, ihr Bohnen zu geben. Felicitas bejaht, bittet dann indirekt um Nudeln und schwächt die Forderung mit *n bisschen* ab.

(FG, FB, T2)

0018 **E** was magst du lieber;

0019 schweIn oder rind;

Eva formuliert eine Ergänzungsfrage und fragt nach, ob ihr Adressat Martin lieber Schweine- oder Rindfleisch essen mag (Vollverb fehlt). Indirekt bietet sie damit an, Martin die von ihm gewählte Fleischsorte zu reichen.

Es fällt auf, dass die Familienmitglieder sehr höflich miteinander umgehen und bei Nachschub von Essen die Eltern um Erlaubnis bitten. Die Fragen und indirekte Aufforderung sind kurz und häufig fehlt das Vollverb, das aber aus dem Kontext erschließbar ist. Nach Blum-Kulka (1997) lernen Kinder gerade bei Familienmahlzeiten interaktive Fähigkeiten wie Höflichkeit (neben *turn taking* und *storytelling*).¹⁸¹

b) Imperativ

Manche routinemäßige Aufforderungshandlungen zu Gunsten des Adressaten werden auch direkter formuliert, d.h. mit Imperativen und kürzeren Sätzen, zum Beispiel:

(FG, FB, T15)

0501 **E** ja ISS nur.

0502 nee ISS nur.

¹⁸¹ Blum-Kulka (1997, S. 14) schreibt: „Developmental studies of politeness that incorporate mealtime data among home interactions show how parents use modeling and metapragmatic comments to teach children to use politeness formulae, apologize, avoid rude behavior and interruptions, and generally provide information about the rules governing both positive and negative politeness strategies.“

0503 ich bin so gut wie SATT.

Eva fordert mithilfe des Imperativs (*iss*) und einer Modalpartikel (*nur*) ihren Bruder auf, das letzte Stück Manioka zu essen. Die Aufforderung hat den Charakter einer Erlaubnis, dass Johannes das letzte Stück essen darf. Eva unterstützt die auffordernde Erlaubnis durch Wiederholung und mit der Formel, dass sie *so gut wie SATT* sei.

Im zweiten Beispiel fordert Vater Karly die Familie mit einer Imperativkonstruktion auf, ruhig für das Tischgebet zu werden:

(FG, FB, T1)

0008 K pass auf.

0009 wolln wir dann alle zusamm BEten?

0010 Ka ja.

0011 E ja.

Nachdem Karly zur Ruhe aufgefordert hat (Z. 8) – interessanterweise im Singular – fragt er mithilfe einer Höflichkeitsfrage mit Modalverb *wollen*, ob *wir dann alle zusamm BEten* wollen und bekommt positive Antworten (*ja*).

Es lässt sich also zusammenfassen, dass für kleinere Bitten und Aufforderungen, die das Essen betreffen oder nicht stark in das Territorium der Adressaten eindringen, tendenziell kürzere Höflichkeitsfragen und -aufforderungen oder der Imperativ mit Abschwächungspartikeln verwendet wird. Bezogen auf die Eltern, die den Großteil der Tischgespräche bestimmten, schreibt Blum-Kulka (1997, S. 154): „The language from parental control at dinner ranges from being contextually appropriate but unmarked for politeness to being polite.“ Interessant ist, dass alle Imperativ-Formen aus dem Korpus der Familie Feldbusch stammen – d.h., dass der Umgang mit kleineren Bitten in der Familie Karl höflicher und indirekter ist als bei der Familie Feldbusch.

8.6.2.2 Stark beeinträchtigende, große Bitten

Bei Aufforderungen und Bitten, die einen größeren Eingriff ins Territorium der Adressaten bedeuten, verwenden die Familienmitglieder ein aufwendigeres Verfahren der Bittäußerung. Problematische Bitten können Wünsche sein, bei denen der Sprecher unsicher ist, ob der Adressat diesen erfüllen kann oder will, wie im folgenden Beispiel.

a) Beispiel 1: „*Wer will einen Bericht schreiben*“

Karly sucht jemanden, der einen Bericht für eine Zeitung schreibt. Da er selbst so viel zu tun hat, möchte er jemand anderen bitten, ihm diese Aufgabe abzunehmen. Da Familienfreundin Inge auf der Veranstaltung gewesen ist, über die berichtet werden soll, fragt er sie:

„*Wer will einen Bericht schreiben*“ (FG, FB, T12a)

0413 **K** WER will einen berIcht im ((Name einer christlichen Zeitschrift)) schreiben (.) INge-
 0414 ↑DU warst dA.
 0415 <<verstellt bittende Stimme> INge (-) SOLL ich BITte sagen?>
 0416 **I** [(hehehehehe)
 0417 **J** [(hahaha)
 0418 **M** in wa:s?
 0419 **K** äh ((Name der Zeitschrift)).
 0420 **M** a::h;
 0421 **I** ich erzähl SEHR ^gerne aber SCHREIben,
 0422 äh (HEhehehehe)
 0423 **Ka** woRÜber;
 0424 **K** na ich krIEg in meinem compUter,=
 0425 =das is ja WIE verHEXT dieser computer.
 0426 **El** (hahahahaha)
 0427 **K** BALD (-) kommt_n Email äh SCHREIB mal einen berIcht über die ordinaTION.
 0428 (1.3)
 0429 **I** kaROla du warst AUCH dabei (.) ja?
 0430 **Ka** NEIN (.) ich WAR nicht.
 0431 **I** du warst [↑nIcht?
 0432 **Ka** [lag zu hause im BETT.
 0433 **I** -a::h ^↓so::..

Karlys Bitte (Z. 413) hat die Form einer offenen W-Frage (*wer*) mit Modalverb (*will*) und legt den Adressaten sogleich aufgrund der anschließenden Namensanrede auf *INge* fest. Während die Frage prosodisch im weich werbenden Ton geäußert ist, formuliert Karly die Feststellung, (*DU warst dA*) in einem übertriebenen, gespielt überraschten Ton in hoher Stimmlage (Z. 414). Sein Schauspiel setzt Karly fort, indem er in gespielt unterwürfig-flehendem Ton Inge wieder durch Namensanrede anspricht und mithilfe einer Entscheidungsfrage mit Modalverb *sollen* metakommunikativ fragt, ob er *BITte sagen* solle (Z. 415). Durch das Schlüpfen in eine fremde Rolle mit flehend-bittendem Sprechton gewinnt Karly Abstand zum Gesagten, d.h. zu seiner Bitte (Schwitalla 1987b, S. 136-142). Das Spielen mit der Stimme eröffnet eine lockere und entspannte Atmosphäre und hilft Karly, seine heikle Bitte in eine freundliche Modalität einzubetten und eine Facegefährdung zu mildern. Sein Gelingen zeigt sich in der Reaktion der Rezipienten: Johannes und Adressatin Inge lachen (Z. 416-417).

Mit der Äußerung, dass sie zwar gerne erzähle, aber nicht schreibe (Z. 421-422), wehrt Inge die Bitte indirekt ab und mildert die dadurch entstehende Facegefährdung durch Lachen. Die Modalität ist nach wie vor heiter. Sie formuliert nicht vollständig aus, dass sie nicht gerne schreibt und damit den Bericht nicht verfassen möchte, sondern lässt den Hörer durch den

elliptischen Satz mit anschließendem Lachen selbst darauf schließen (Aposiopese) – sie deutet also nur indirekt an, dass sie den Artikel nicht schreiben möchte. In dieser zweiteiligen Konstruktion (...gerne, aber...) lässt sich wieder die oft von den Mennoniten verwendete Kompensierung von Negativem durch Positives erkennen (vgl. z.B. Kap. 8.2.4).

Nach der indirekten Ablehnung seiner Bitte rechtfertigt Karly sich indirekt. Er schiebt dem *wie verhexten* Computer, der ihm per E-Mails die Aufgabe zukommen lässt, einen Bericht über die Ordination zu schreiben, die Schuld zu. Karly versucht damit seine Faceverletzung zu ‚retten‘ (Z. 424-427). Er nimmt dabei wieder eine fremde Rolle ein, weil er in übertrieben aufgebracht gespielten Ton redet. Das übertriebene Rollenspiel wird von seiner Frau Ella mit Lachen unterstützt (Z. 426).

Nach einer Schweigepause von 1,3 Sekunden ergreift Inge das Wort, da sie sich nach der Ablehnung der Bitte verpflichtet fühlt, Karly zu helfen. Durch die Vergewisserungsfrage, ob Karola nicht auch auf der Veranstaltung war, möchte Inge Karola indirekt als Kandidatin zum Berichtschreiben vorschlagen (Z. 429). Karola lehnt jedoch mit der Erklärung ab, dass sie im Bett lag, also krank war (Z. 430-433).

So sieht die Reihenstruktur des Verlaufs aus:

- Karly: Bitte an Inge (*WER will einen berIcht im ((Zeitschrift)) schreiben INge*),
- Inge: Indirekte Ablehnung (*ich erzähl SEHR gerne aber SCHREIben*),
- Karly: Bearbeitung der Facegefährdung wegen Inges Ablehnung durch Schuldzuweisung an den Computer (*das is ja WIE verHEXT dieser computer...*),
- Inge: Bearbeitung der Facegefährdung wegen ihrer Ablehnung, indem sie hilft, einen anderen Kandidaten zu finden (*kaROla du warst AUCh dabei ja?*).

Nach einem kurzen Austausch über Karolas Krankheit und Anteilnahme seitens Inge führt Inge das Thema wieder auf die Bitte Karlys zurück, ob sie einen Bericht schreiben könne:

(FG, FB, 12b)

0465 I ihr traut mir SEHR viel zU;

0466 E <<lächelnd> ~mhm,>

0467 Alle ((gemeinsames Lachen))

0468 (5.2) ((Die Familienmitglieder essen))

0469 I das wäre dann (-) der !ER!ste bericht den ich mal IRgendwo in All den zeiten erSTELlen würde.

0470 K also (.) <<cresc> und !SO! alt und noch nicht (...),>

0471 [<<f> daut GEHT doch (.) wie gEht DAUT denn;>

0472 Alle [((gemeinsames Lachen))

0473 M (.....)

0474 K ja.

0475 [ähm-
 0476 I [also vor vor SCHÜlern stehn und den was erKLÄRN;
 0477 !DAS! ja.
 0478 DAS ging mir gUt.
 ((Auslassung Z. 479 bis 486))
 0486 I also josef WENder war da- (1.0)
 0487 ich geb VORsschläge.
 0488 **Alle** ((gemeinsames Lachen))
 0489 I und ähm: (1.0) von UNSrer gemeinde warn ja VIEle da.
 0490 K ja (.) okay (.) ich werd schrEiben-
 0491 ELla erInner mich, (---)
 0492 TIIna will nicht-
 0493 INge will nicht-
 0494 I [(hehehe)
 0495 T [(hahahaha)

Inge führt das Gespräch auf das Berichtschreiben zurück, da immer noch keine Lösung gefunden wurde und sie sich nach ihrer Weigerung dafür verantwortlich fühlt, eine zu finden. Sie formuliert im überraschten Ton, dass die Familie (*sie*) ihr *SEHR viel* zutraue, da sie sie als Verfasserin vorschlug (Z. 465). Lächelnd und im ironischen Ton bestätigt Eva dies (*mhm*) und die Familie bricht durch den Modalitätswechsel ins Scherzhafte in Lachen aus (Z. 467). Nach einer längeren Pause (Z. 468) ergreift Inge wieder das Wort und erzählt im Konjunktiv (*wäre, würde*), dass wenn sie einen Bericht schreiben würde, das *der ERSTe* wäre, den sie *in all den zeiten erSTELlen würde*. Karly reagiert mit einem scherzhaften Vorwurf (Z. 470-471). Er beginnt, im plautdietsch-standarddeutschem Mix einen Vorwurf zu formulieren (*daut GEHT doch*), unterbricht sich dann selbst und formuliert die Äußerung zu einer freundlicheren W-Frage (rhetorische Frage) um (*wie gEht DAUT denn*), um Inge nicht anzugreifen (Z. 471). Karly verwendet den teilweisen Wechsel in den Dialekt zur Modalisierung: Der Variantenwechsel unterstützt die Indizierung als nicht-ernstes Sprechern und mildert die indirekte und scherzhafte Anklage.

Inge möchte sich rechtfertigen und betont, dass ihr das *vor SCHÜlern stehn und den was erKLÄRN* [...] *gut ging* (sie war einmal Lehrerin). Sie lässt daraus die Hörer indirekt schließen, dass ihr im Gegensatz dazu das Schreiben nicht liege. Im nächsten Schritt gibt sie durch den Ausspruch, dass Josef Werder auch auf der Ordination war (Z. 486) indirekt den Vorschlag, ihn zu fragen. Als innerhalb einer Sekunde keine Antwort kommt, erklärt sie metakommunikativ, dass sie jetzt *VORsschläge* gebe (Z. 487). Sie verweist in Z. 489 indirekt darauf, dass es viele potenzielle Kandidaten gebe, die Artikel schreiben könnten. Wie schon zuvor möchte sie Karly helfen, einen Verfasser für den Artikel zu finden, da sie seinen Wunsch abgelehnt hat.

Karly akzeptiert die Vorschläge (*ja, okay*) und wechselt dann wieder in die scherzhafte Modalität, indem er seiner Frau Ella im heiteren Ton aufträgt, ihn daran zu erinnern, aufzuschreiben, dass sowohl Inge als auch Tina keinen Artikel für ihn verfassen wollen. Er formuliert seinen spaßhaften Auftrag an Ella im Diktierstil, der wie der Beginn einer Liste klingt, bei dem jedoch das dritte Element fehlt: *TIna will nicht, INge will nicht*. Tina und Inge reagieren mit Lachen und zeigen damit, dass sie Karlys Aussage als Scherz annehmen. Er rettet damit den Faceangriff auf Inge, als er sie um das Schreiben eines Artikels bat. Das Thema ‚Artikelschreiben‘ wird nach der letzten Lachsalve nicht noch einmal aufgegriffen und gilt daher, auch wenn es zu keiner Lösung kam, als abgeschlossen.

Es folgt eine Zusammenfassung des letzten Gesprächsausschnitts:

- Inge: Rechtfertigung ihrer Wunschablehnung (*ihr traut mir SEHR viel zU; das wäre dann der !ER!ste bericht den ich mal Irgendwo in All den zeiten erSTELlen würde*),
- Karly: gespielter Vorwurf (*und !SO! alt und noch nicht (...)*),
- Inge: Rechtfertigung ihrer Ablehnung (*vor vor SCHÜlern stehn und den was er-KLÄRN [...] DAS ging mir gUt*),
- Inge: Vorschläge für weitere Kandidaten, um ihre Ablehnung zu relativieren (*also josef WENder war da [...] von UNSrer gemeinde warn ja VIEle da*),
- Karly: Annahme der Vorschläge (*ja okay*) und zum Abschluss demonstrativer Wechsel ins Scherzhafte, um aufgetretene Facegefährdungen zu schwächen.

Die Änderung der Geltungsweise, wie sie Karly zum Beispiel durch den Wechsel in scherzhafte Modalität, einen Variantenwechsel oder das zitierende Sprechen (Diktierstil) realisiert, sind typische Merkmale zur Konfliktvermeidung und Facewahrung in Gesprächen (vgl. Schwitalla 1987a). Schwitalla schreibt von einem Jungen, der im Konflikt mit seinem Großvater den Sprechstil der Soldatensprache imitiert und durch diese andere Rollenkonstellation in eine „imaginierte andere Situation“ springt, um „die aktuelle, wirkliche Konfrontation“ aufzuheben (ebd., S. 147 f.). Ebenso reagiert Karly, der durch sein übertriebenes Schauspiel von Aufgebrachtheit und Sprechen im Diktierstil, eine fremde Rolle einzunehmen versucht. Das gespielte Witzig-Sein Karlys und das immer wieder durch Lachen der Familie demonstrative Bestätigen einer scherzhafte Modalität zeigt das intensive Bemühen der Familienmitglieder, einen Konflikt zu vermeiden und in Konsens zu bleiben. „Bei Beziehungskonflikten kann man oft beobachten, wie die Beteiligten [...] von einer ernsten Redeweise umschwenken zu einem spaßigen oder witzigen, zum ironischen, übertriebenen oder sonstigen, die Regeln der Alltagsverläßlichkeit außer Kraft setzenden Sprechen“ (ebd., S. 148).

b) Beispiel 2: „*Motorräder spenden*“

Während im Beispiel 1 die Wunschkäußerung relativ direkt ist und die negative Beantwortung in einem komplizierten und indirekten Verfahren vollzogen wird, wendet Johannes im Beispiel 2 für seine Wunschkäußerung eine indirekte Formulierung seiner Bitte an:

„*Motorräder spenden*“ (FG, FB, T6)

0087 J ich wollte EUCH beiden noch SAgen,
0088 falls IRgendwe:r (2.0) wenn ihr eure moTORräder (1.0)
wollt weITER (3.0)-
0089 wie soll ich mal sAgen (---) SPENden, (1.0)
0090 in ((Ort)) suchen die jetzt ein motOrrad für die
geMEINde;=
0091 =das da so immer SEIN kann.
0092 zum beSUche machen für den PASTor.
0093 (2.0)
0094 ich dA:chte nur weil die hier so immer so schön
STA:Nden.

Johannes bittet indirekt seinen Vater Karly und seinen Schwager Martin (*euch*), ihre Motorräder an eine Indianergemeinde zu spenden. Er verwendet für seine Wunschkäußerung ein das Face des anderen nicht bedrohendes Verfahren mithilfe von sich selbst erklärenden metakommunikativen Formeln, Indirektheit und Implikatur (vgl. Kap. 8.4.3).

Er beginnt sein Bittverfahren mit einer metakommunikativen Formel (Z. 87) und formuliert seine Bitte indirekt in Form eines Konditionalsatzes unter Zögern (Verzögerungspausen), Eigenkorrektur (*falls irgendwe:r, wenn ihr...*), Vagheitsindikatoren (*irgendwe:r*) und metakommunikativer Formel (*wie soll ich mal sAgen*). Diese Mittel zeigen sein Unwohlsein, durch seinen Wunsch zu weit in das Territorium der anderen einzudringen.

Unter Satzabbruch und -korrektur (Z. 88) formuliert er seine Bitte so um, dass er den Wunsch der anderen in den Vordergrund stellt. Er richtet es so aus, als ob er den anderen einen Gefallen täte, wenn er ihnen ihre Motorräder abnehme (*wenn ihr eure moTORräder wollt weiter [...] spenden*, Z. 88-89). Die Verwendung des Wortes *spenden* (nicht *schenken*) ist wohl gewählt, da es dem Geber den Glauben gibt, eine Wohltat im Sinne der christlichen Nächstenliebe zu tun. Da er betont, dass das Fahrzeug für einen *PASTor* ist, treibt er die Adressaten in die Enge, da diese mit einer Ablehnung seines Wunsches die christliche Solidarität gefährden würden. Als nach zwei Sekunden keine Antwort kommt (Z. 93), fühlt sich Johannes dazu verpflichtet, seine indirekte Bitte noch einmal zu begründen (Z. 94).

Die letzten zwei Beispiele zeigen einmal, wie eine stark das Face des Adressaten beeinträchtigende Bitte relativ direkt gestellt wird und durch ein umfangreiches indirektes Verfahren abgelehnt wird, um das Face des Fragenden durch die Abweisung nicht zu verletzen (Beispiel 1). Der Bittende versucht anschließend seinen Faceangriff durch das Schlüpfen in eine fremde

Rolle (Stimme verstellen) und einen Modalitätswechsel ins Scherzhafte wiedergutzumachen. Im zweiten Beispiel wird die Bitte durch höfliche und indirekte Mittel gemildert. Der Bittsteller appelliert durch seine indirekte Forderung, einem Pastor ein Motorrad zu spenden, an das Gewissen der Adressaten, ihrer christlichen Nächstenliebe nachzugehen.

8.6.3 Reden über Mitmenschen (Kritik üben)

8.6.3.1 Kritikkompensation durch Positives und/oder Gegenposition

a) Beispiel 1: „Schrecklich modernes Lied“

Felicitas äußert sich kritisch über ein im Gottesdienst vom Chor vorgetragenes Lied. Mutter Agnes hört sich die Kritik an, stimmt teilweise zu, und fühlt sich dann verpflichtet die Person, die das Lied ausgesucht hat, positiv hervorzuheben, um das ‚Wertungsgleichgewicht‘ wieder herzustellen:

„Schrecklich modernes Lied“ (FG, K2, T1)

- 0032 **Fe** ich fand das LIEd mein erster geDANke,
das gefällt mir IRgendwie AUCh nicht sehr.
- 0033 **MA** nee?
- 0034 **Fe** das ist irgendwie (--) so SCHRECKlich modern und (-)
- 0035 man merkt es fällt den sängern doch SCHWER;
- 0036 und das ist irgendwie dann: das kOmmt dann auch nicht
auf den PUNKT.
- 0037 da ist zu VIEL (-) [alles moderne REINgebaut] und- (1.0)
- 0038 **Ma** [~mhm, ~mhm,]
- 0039 **FE** ich hab mir da IRgendwie_n bisschen mehr- (1.0)
- 0040 **MA** das FIEL den auch ein klein bisschen schwEr.
- 0041 **Fe** ja grAde (.) das MERKT man auch.
- 0042 und dadurch ist es auch nicht so- (4.0)
- 0043 vielleicht (-) hat HAnnah das irgendwo gehört auf einer
ceDE,=
- 0044 =und dann gibt die robErto das,=
- 0045 =und dann solln die das SINGen (.) ja?
- 0046 (2.0)
- 0047 **MA** ^ja=a.
- 0048 (1.3)
- 0049 **C** [sah dir das SCHÖN aus was die da A:Nhatte?
- 0050 **MA** [aber HAnnah wäre-
- 0051 HAnnah wäre AUCh für die zukunft eine chOrleiterin.
- 0052 dAs merkt man immer WIEder.
- 0053 **Fe** ^ja=a.
- 0054 **MA** die würde AUCh imstande sein_nen CHOR zu (-) leiten.
- 0055 **Fe** ja.
- 0056 **MA** WAS sagst du claRIsse?

Von Z. 32 bis 39 erzählt Felicitas, dass ihr das Lied *mein erster geDANke nicht sehr* gefiel (Z. 32) und bringt Gründe warum. Ihre Kritik an dem Lied, die sie bereits abschwächend durch *nicht sehr* einleitet, unterstreicht sie auf der einen Seite mit intensivierenden und prosodisch stark betonten Adjektiven (*SCHRECKlich, zu VIEL*). Auf der anderen Seite schwächt sie ihre Äußerung durch das mildernde Indefinitadverb *irgendwie* (Z. 32, 34, 36) ab. Mutter Agnes zeigt sich als aufmerksame Zuhörerin und unterstützt ihre Tochter durch Rückfragen (*nee?*) und zustimmende Rückmeldesignale (*mhm*).

Als Felicitas durch eine Pause mitten in einer Satzkonstruktion anzeigt, dass sie nicht weiter weiß und ihr die Worte fehlen (Z. 39), bestätigt ihre Mutter die Kritik Felicitas' zwar mit einem zustimmenden Kommentar (*das [Singen] FIEL den [Sängern] auch ein klein bisschen schwEr*), schwächt diesen aber durch die mildernde Formel *ein klein bisschen* ab (Z. 40). Felicitas stimmt ihrer Mutter zu (*ja grAde*) und will ihre Meinungsäußerung über das Lied fortsetzen, stockt jedoch wieder im Satz (Z. 42). Sie spricht die Kritik wieder nicht aus (wie in Z. 39), sondern deutet sie nur an. Eine nicht zu Ende ausformulierte negative Aussage in Form eines Anakoluths ist bei facebedrohenden Akten ein typischer Vorgang, um einer negativen Wertung aus dem Weg zu gehen (vgl. Lieberknecht 2012, S. 117).

Nach einer Pause von vier Sekunden (Z. 42) formuliert sie eine mit dem relativierenden Modalitätsadverb *vielleicht* eingeleitete Überlegung (Z. 43), wie es zu der Auswahl des Liedes gekommen sein könnte (Z. 43-45). An der Darstellung ihrer Kritik – Aufzählung der Kritikpunkte (Z. 34-37), Abbruch angefangener Sätze, die neue Kritikpunkte offenlegen sollten (Z. 39 und 42), Herleitung des Problems (Z. 43-45) – zeigt sich, dass Felicitas um Sachlichkeit und Neutralität bemüht ist.

Nach einer kurzen Pause stimmt Mutter Agnes ihr zu (*ja=a*) und beginnt die indirekte Kritik an Hannah durch positiven Zuspruch wieder auszugleichen. Sie lobt Hannah im Konjunktiv (*wäre, würde*) als eine potenziell gute Chorleiterin (Z. 51-54). Mutter Agnes wendet hier die typische „Handlungskette“ (Pomerantz 1978) bei Beurteilung an. Da nach einer Beurteilung „eine Zustimmung gegenüber einem Widerspruch eindeutig bevorzugt“ (Levinson 2000, S. 367) wird, stimmt Mutter Agnes Felicitas zunächst zu (Z. 38, 47), bevor sie ein mit *aber* eingeleiteten Widerspruch (Z. 50) bringt. „Dem Widerspruch geht also eine scheinbare Zustimmung voraus“ (ebd., Kotthoff 1993, S. 198: „the yes, but strategy“).

Felicitas stimmt ihr daraufhin zu (Z. 53 und 55). Mutter Agnes führt anschließend unmittelbar einen Themenwechsel durch, indem sie Clarisse, die ihr zuvor (Z. 49/50) das Wort überließ, fragt, was sie sagen wollte (Z. 56).

b) Beispiel 2: „Das erste Lied gefiel mir am meisten“

Kurz nach dieser Gesprächssituation kommt Silke in den Raum und wertet das zuvor von Felicitas kritisierte Lied als eines, das ihr *am MEIsten* gefiel:

„Das erste Lied gefiel mir am meisten“ (FG, K2, T2)

- 0078 S und das ERStE lied das sie heute sangen gefiel mir am MEIsten;
- 0079 mein erster geDANKe glaub ich hieß das (.) ja?
- 0080 ((Geschirrkloppern; Lärm))
- 0081 Fe wir diskutTIERten gerade;=
- 0082 =aber das ist natürlich geFÜHL;=
- 0083 =aber (...)
- 0084 S ICH (.) beobachtete den opa von karola HANsen; (--)
- 0085 der ha:tte_n bisschen mühe da MITzukommen.
- 0086 Fe <<nachahmend; abgehackt> äh (.) °h stär (.) °h ke>
SO kam mir das [mal VOR als die-
- 0087 S [na die sind nicht so daDRINen;=
- 0088 =aber das find ich schön dass der BEIde arten von lieder wählt (.) ja?
- 0089 Fe JA (.) das ist schön.

Ohne zuvor die Kritik von Felicitas über das Lied „Mein erster Gedanke“ gehört zu haben, wertet Silke es nun als das Lied des Gottesdienstes, das ihr *am MEIsten* gefiel (Z. 78). Felicitas weist sie metakommunikativ darauf hin, dass Mutter Agnes und sie (*wir*) darüber *gerade diskutTIERten* (Z. 81) – die Wertung des Liedes aber *natürlich* eine Sache des Gefühls, also subjektiv, sei (Z. 82). Sie schwächt durch diese Aussage (Z. 82) ihre im Gesprächsausschnitt zuvor (Beispiel 1) geäußerte Kritik ab und macht Zugeständnisse, welches die Verwendung des Selbstverständlichkeit ausdrückenden Modalwortes *natürlich* unterstreicht.

In dem Zusammenhang berichtet Silke von *den opa von karola HANsen*, den sie beim Singen dieses Liedes beobachtete (Z. 84): Er hatte *n bisschem mühe* bei dem schnellen und modernen Lied mit dem Singen *MITzukommen* (Z. 85). Felicitas beginnt gleich darauf, im spöttischen Ton einen Teil des Liedes nachzuahmen (Z. 86), indem sie das zu schnelle Tempo des Liedes durch abgehacktes, hechelndes Singen imitiert. Stilisierte Stimmqualität beim Zitieren liefert nicht nur eine möglichst wirklichkeitsnahe Wiedergabe der fremden Rede bzw. hier des Singens, sondern gibt ebenso die Haltung und Wertung der Sprecherin gegenüber der fremden Rede wieder (vgl. Günthner 2002, S. 60). Da Felicitas übertrieben abgehackt und spöttisch spricht, wertet sie das gesungene Lied als misslungen vorgetragen ab. Sie begründet – und mildert dadurch gleichzeitig indirekt die Kritik – ihre Imitation mit einer metakommunikativen Formel (*SO kam mir das mal VOR*).

In der typischen von den Mennoniten oft gewählten Form von Konzessio (*na die sind nicht so daDRINen*) vor Widerspruch (*aber das find ich schÖn dass der BEIde arten von lieder wählt*) stimmt Silke ihrer Schwester Felicitas zunächst grundsätzlich zu (Z. 87), um einem Facean-griff auszuweichen. Dann kompensiert sie die negative Wertung wieder (Z. 88), indem sie lobt, dass der Chorleiter (*der*) *BEIde arten* (modern und altmodisch) *von lieder wählt*. Ihre positive Wertung schließt sie mit einer Rückversicherungspartikel (*ja?*), die eine Antwort voraussetzt. Felicitas stimmt ihr zu (*ja*) und wertet die allgemeine Liederwahl ebenfalls als *schön*. Damit schließen die Gesprächsbeteiligten das Thema ab.

Es wird großen Wert auf die Facewahrung gelegt – sowohl der Gesprächsbeteiligten als auch derer, über die geredet wird. Die Sprecher achten darauf, Kritik möglichst aufwändig abgeschwächt und indirekt zu äußern. Sie bemühen sich, nicht die Person an sich zu kritisieren, sondern den Sachverhalt darzustellen und in der Wertung so neutral wie möglich zu bleiben. Anakoluthe werden verwendet, um die Kritik nicht aussprechen zu müssen, sondern sie durch den Satzanfang nur andeuten zu müssen. Es bilden sich meistens zwei Parteien, damit die Wertung einer Person im Gleichgewicht bleibt.

Auch Lieberknecht (2012) hat in ihrer Untersuchung über das Gesprächsverhalten der „Frau-entliste“ gezeigt, dass sich beim Sprechen über andere um Sachlichkeit bemüht wird und sich mehrere Parteien bilden, die Position und Gegenposition beziehen (ebd., S. 171 ff.). Ein Gegensatz dazu bildet die von Christmann (1993) untersuchte Ökologie-Gruppe, die sich gemeinsam und offen über ihnen bekannte Personen moralisch entrüsten, Kritik offen aussprechen und eine Einheit bilden, indem sie gemeinsam über die Person herziehen.

8.6.3.2 Korrektur durch Eltern

Wenn die Kinder nicht sachlich genug urteilen und zu negativ über eine Person reden, kommt es bei Familie Karl vor, dass die Eltern eingreifen, um ihre Kinder zu korrigieren.

Mutter Agnes erzählt, dass Hilde Mecht aus dem Kirchenchor ausgestiegen ist. Silke bildet sich daraufhin ein Urteil, dem die Mutter widerspricht:

(FG, K2, T4)

0124 **S** ja die ist so: (.) konTAKTlos die hilde.

0125 **MA** aber (.) die IST nicht.

Silke bezeichnet Hilde negativ als *konTAKTlos*. Ihr Stimmtone ist aufgebracht und empört. Mutter Agnes setzt sich ihrer Tochter entgegen und verneint im energischen Sprechton Silkes Aussage. Sie setzt mit *aber* zum Widerspruch an und setzt den Hauptakzent auf das Verb (*IST*). Silke akzeptiert die Korrektur ihrer Mutter, da sie sich nicht weiter dazu äußert und das Thema damit abgeschlossen ist.

Im nächsten Beispiel geht es wieder um Mutter Agnes und Silke. Silke bezeichnet eine Bekannte der Familie, die ganze Wochenenden für sich alleine mit Kartenbasteln verbringt, als *KOmisch*:

(FG, K2, T7)

0204 S aber sie IST ↑`KOmisch. (1.0)

0205 MA ↑na `ja (.) KOmisch.

0206 die ist nicht so konTAKTfreudig oder- (---)

0207 das ist ihr nicht so (--) so WICHtig. (1.0)

Nachdem Mutter Agnes der Familie von Tante Mimi erzählt hat, die *immer wenn so_n wochenende ist wo ihr MANN weg ist* Karten bastelt, verurteilt Silke sie in hoher Stimmlage und prosodischer Verstärkung des Adjektivs mit Tonsprung nach oben negativ als *KOmisch*. Der Akzent des Satzes auf dem Verb (*IST*) deutet darauf hin, dass Silkes Ansicht bereits bekannt ist und diese durch dieses Beispiel noch einmal bestätigt wird. Mutter Agnes schränkt Silkes Meinung mit *na ja* und Wiederholung des von Silke verwendeten Eigenschaftswortes in gleicher Prosodie (*KOmisch*) im mahnenden Sprechton ein. Anschließend nennt sie Alternativen für Tante Mimis Verhalten, die weniger wertend, sondern mehr sachlich sind (*nicht so konTAKTfreudig*). Silke akzeptiert die Korrektur durch Schweigen.

Im folgenden Beispiel redet Clarisse negativ über die Kleidung einer Person. Nachdem die Gesprächsbeteiligten kurz über Frau Meier aus der Gemeinde geredet haben, fragt Clarisse auf diese Frau bezogen:

(FG, K2, T1)

0057 C sah dir das SCHÖN aus was die A:Nhatte? (--)

0058 MA [SCHÖN aus;

0059 Fe [<<spanisch> nO sé.]>

0060 MA [(.....) SCHÖN aus.

0061 Fe [(ist die nicht sehr jUng?)

0062 (1.0)

0063 C mir geFIEL das nicht.

0064 weil der STEHT irgendwie schwArz nicht.

0065 so SCHWARZ alles-

((Auslassung Z. 66 bis 72))

0073 MA MANCHmal weiß man WIRKlich nicht was man A:nziehn soll, (---)

0074 dann hat man KEIne lUst auf kombination-

0075 dann zieht man A:N was man hat.

0076 S ja: das stimmt SCHON a:[ber-

0077 MA [<<f> man NEHme was man HAbE.>

Clarisse fragt Mutter Agnes, ob sie die Kleidung von Frau Meier *SCHÖN* fand (Z. 57). Die Frage impliziert indirekt die Absicht, über das Outfit der Frau herziehen zu wollen („Eröff-

nungsphase“ bei Lästerepisoden, vgl. Schubert 2009, S. 83 f.). Mutter Agnes kommt ihrer Beteiligungsrolle nach, indem sie als Zeichen der Aufmerksamkeit Teile aus Clarisses Frage nachdenklich wiederholt (*SCHÖN aus*), aber eine Beantwortung vermeidet und sich damit einer Wertung entzieht.

Nach einer kurzen Schweigepause (Z. 62) ergreift Clarisse das Wort und formuliert ihr negatives Urteil (*mir geFIEL das nicht*) über den Kleidungsstil mit anschließender Begründung (*weil der STEHT irgendwie schwArz nicht*). Ihre Wertung der Kleidung mildert sie mit dem Indefinitpronomen *irgendwie* und der sachlichen Feststellung, dass Frau Meier die Farbe Schwarz nicht stehe. In der Auslassung von Z. 66 bis 72 diskutieren Clarisse und Silke, warum ihnen die Farbe Schwarz für Kleidung nicht gefällt.

Abschließend ergreift Mutter Agnes das Rederecht, um der Lästersequenz ihrer Töchter ein Ende zu setzen und Frau Meier zu verteidigen. Möglichst neutral mit dem Indefinitpronomen *man* und Modalwörtern wie *manchmal* und *wirklich* als Mittel der Abschwächung formuliert sie eine Erklärung für die Wahl ‚schwarz‘ (*MANCHmal weiß man WIRKlich nicht was man ANziehn soll*) mit Schlussfolgerungen (*dann hat man KEIne lUst auf kombination*). Damit ergreift sie Gegenpartei zu den über den Kleidungsstil Frau Meiers herziehenden Töchtern (Z. 73-75). Sie erklärt die Tatsache, dass *man* – und damit meint sie indirekt auch Frau Meier – schwarz aus Unlust an Farb- und Kleiderkombination (Z. 74) trägt mit dem Resultat, dass man anziehe, *was man hat* (Z. 75). „Durch die Formulierung mit *man* wird der Satz unpersönlich und erweckt dadurch den Schein einer allgemeinen Aussage“ (Spiegel 1995, S. 51). Ihr Stimmtton ist freundlich, aber bestimmt.

Silke ergreift nun das Wort und möchte für Clarisse Partei ergreifen (Z. 76). Dazu wählt sie die typische Form der Konzessio vor Widerspruch, d.h. sie stimmt Mutter Agnes zunächst zu (*ja das stimmt SCHON*) und möchte dann zum Widerspruch ansetzen (*aber*). Sie wird jedoch von Mutter Agnes unterbrochen, die eine weitere Kritik über den Kleidungsstil nicht duldet, und sich das Rederecht durch lauterer Sprechen verschafft. Trotz des lauterer Stimmtons hält sie weiterhin die freundlich-ruhige aber bestimmte Modalität bei und verweist mit dem abschließenden formelhaften Kommentar indirekt auf das Ende der Diskussion hin: *man NEHme was man HAbE* (Z. 77).

Mutter Agnes und auch Vater Anton – obwohl hier kein Beispiel mit ihm angeführt ist – haben in ihrer Rolle als Eltern und Erzieher das Recht, die Kinder zu korrigieren, zu belehren und zurechtzuweisen. Das nehmen sie v.a. dann wahr, wenn eines der Kinder z.B. durch schlechtes Reden oder einseitiges Kritisieren (d.h. es fehlt der Wertungsausgleich) gegen die

(mennonitischen) Werte verstößt. Die Kinder respektieren die Korrektur durch Zustimmung oder Schweigen. Die Korrektur durch die Eltern ist freundlich, aber direkt.

In ihrer Untersuchung über familiäre Abendessen jüdisch-israelitischer und jüdisch-amerikanischer Familien geht Blum-Kulka (1997) auch auf die Rolle der Eltern bei familiären Mahlzeiten ein, die ihren Kindern gerade in solchen Situationen „conversational skills“ und „politeness“ beibringen. Sie untersucht die „balance power and solidarity in the family“ (ebd., S. 144-179). Auch sie beschreibt, wie Eltern die Tischgespräche leiten und kontrollieren, indem sie Gesprächsthemen beenden – z.B. mit einer „coda“ wie Mutter Agnes in den ersten zwei Beispielen (FG, K2, T4 und FG, K2, T7) – oder abbrechen – wie Mutter Agnes im letzten Beispiel (FG, K2, T1). „Such a closure may be a one-sided or negotiated action, performed as preventive act against loss of face for self or others“ (ebd., S. 65) – in dem Fall unterbricht Mutter Agnes ihre Töchter, weil das Schlecht-Reden Frau Meiers Face angreift.

8.6.3.3 Lästern ohne Gegenposition

In meinen Gesprächsaufnahmen lässt sich ein einziger Ausschnitt finden, in dem die Familienmitglieder über den Kleidungsstil einer Frau negativ urteilen, ohne dass jemand Gegenpartei ergreift, sich groß um Sachlichkeit bemüht wird oder einer der Elternteile kompensierend eingreift. Deswegen würde ich dieses kommunikative Verhalten der sprachlichen Aktivität ‚Lästern‘ zuordnen. Schubert (2009, S. 83) stellt ‚Lästern‘ als eine

„Form der In-Group Kommunikation dar, in deren Verlauf die Gruppenmitglieder sich i.d.R. über bestimmte Personen (teilweise auch über bestimmte Personengruppen) hinsichtlich bestimmter, von der Gruppe nicht anerkannter Verhaltensweisen und/oder Ansichten lustig machen. Dabei zeichnet sich das Lästern durch die fehlende Kopräsenz von ‚Spottenden‘ und ‚Verspotteten‘ aus.“

Im Beispiel „*Weißt du, was Frau Lopez an hatte?*“ zieht Familie Karl über die von Frau Lopez zur Kirche getragene Kleidung her, die ihrer Meinung nach zu *bunt* sei. Die Familienmitglieder, die sich als zu der Gemeinschaft oder Gruppe der Mennoniten gehörig sehen, beurteilen die bunte Kleidung, die Frau Lopez – der Gruppe der Lateinparaguayer angehörend – trug als ein der Gruppennorm der Mennoniten zuwiderlaufendes Verhalten: Gerade in der Kirche gilt ein eher schlichter und eleganter Kleidungsstil als unausgesprochene Regel. Im Unterschied zu der von Schubert zitierten Definition wird weniger das Verhalten oder die Ansicht von Frau Lopez kritisiert, sondern ihr unpassender Kleidungsstil in der Kirche. Dabei beschränken sich die Gesprächsbeteiligten weitestgehend auf die Beschreibung der Kleidung und ziehen nicht über die Person an sich her. Die Facewahrung steht also auch hier im Vordergrund. Indirekt und unausgesprochen wird aber über Frau Lopez unpassendes Verhalten in der Kirche geurteilt.

In der Lästensequenz kommen die drei von Lieberknecht (2012, S. 119 f.) aufgestellten kommunikativen Zwecke der Gattung ‚Lästern‘ vor:

- a) „Abgrenzung der Gruppe [hier: Mennoniten] nach außen [hier: zu den Lateinparaguayern] und gleichzeitige Stärkung der Gemeinsamkeit nach innen
- b) Unterhaltung (auf der Hörerseite)
- c) Demonstration kommunikativer (parodistischer) Fertigkeiten („kompetitives Moment“) auf der Sprecherseite“

Felicitas beginnt die Lästensequenz mit einer Eröffnungsfrage:

(FG, K1, T12)

- 0314 **Fe** weißt du heute was frau LOpez a:n hatte?
 0315 **MA** ↓´hm=hm,
 0316 **Fe** °hh (hehe)
 0317 (2.5)
 0318 **S** die paraguayer (kleiden...) sich immer SEHR.
 0319 **Fe** die hatte sich bunt A:Ngezogen.
 0320 <<cresc> waaah ja das PASste [nicht zusamm.> (1.0)
 0321 **S** [ja.
 0322 **MA** hm.
 0323 **S** AUffällig.
 0324 **Fe** SCHRECKlich so ne große KETte,
 0325 **S** ~mhm,
 0326 **FE** und_n hemd mit (.) viel STREIfen,
 0327 [und dann ne große KETte,
 0328 **MA** [ne ↑`KETte;
 0329 **Fe** ^ge_elb so ne mit so ne SO ne was immer in den ZEITschriften sind.
 0330 und dann SO ne OHRringe,
 0331 du das PASste bloß einfach alles nicht.
 0332 **MA** war zu VIEL (.) [überLAden.
 0333 **Fe** [das war VIEL zu viel.
 0334 ich mein das TIschirt war schon gestreift (.) BUnt-
 0335 und die KETte AUCh noch so (drum/bunt),
 0336 **MA** ah ja-
 0337 die hätt nur OHRringe brauchen;
 0338 nur die KETte weglassen.
 0339 **Fe** ja.

Felicitas initiiert die Lästerepisode mit einer Frage: Sie benennt das Lästerejekt mit Namen (*frau LOpez*) und prüft zunächst mit einer einfachen Entscheidungsfrage, ob die anderen Gesprächsbeteiligten sich aufs Lästern einlassen wollen (bei Schubert 2009, S. 157: „Anspielung“). Mutter Agnes geht auf die Anspielung nicht ein und beantwortet die Frage lediglich mit *hm=hm*. Felicitas reagiert mit verlegenem Lachen auf das Scheitern ihres Lästerversuchs

(Z. 316) und mildert damit ihre versuchte ‚verbotene‘ Sprechhandlung. Es folgt eine Schweigepause von 2,5 Sekunden und der Lästerversuch scheint misslungen (Z. 317).

Dann steigt Silke darauf ein und hier beginnt die eigentliche Form der Lästerverhandlung. Sie kritisiert verallgemeinernd, dass die Gruppe der *paraguayen*, der Frau Lopez angehört, sich *immer SEHR* auffällig kleide (Z. 318). Sie verwendet in ihrer anakoluthen Satzkonstruktion das generalisierende Adverb *immer* und setzt einen besonders starken Akzent auf die Gradpartikel *SEHR*. Da das Lästern nun durch Silke akzeptiert und ratifiziert wurde (vgl. Schubert 2009, S. 85, 157), setzt Felicitas jetzt mit der Kritik am Lästerversuch an, die noch eher allgemeiner Art ist. Nach Schubert (2009, S. 86) ist das die Phase der „Rollenzuschreibung“. Felicitas stellt zunächst sachlich fest, dass Frau Lopez sich *bunt* angezogen habe (Z. 319) und kritisiert anschließend, dass ihre Kleidung nicht zusammenpasste (Z. 320). Ihre Bewertung markiert sie durch eine lauter werdende empörte Stimme und mit einem Tonsprung nach oben aufbrausenden *waah*, das ihre Aufgebrachtheit demonstriert. Silke stimmt ihr im überlappenden Sprechen zu (*ja*) und kommentiert den Kleidungsstil nach einer kurzen Pause ergänzend zu Felicitas Kritik in abfälligem Stimmtönen als *AUFFällig* (Z. 323).

Mit der jetzt folgenden „thematischen Fokussierung“ „wird die zuvor allgemein formulierte Kritik [die Kleidung sei zu bunt und passe nicht zusammen] konkretisiert und exemplifiziert“ (Schubert 2009, S. 86): Felicitas geht nun auf konkrete Kleidungsstücke ein, die ihr nicht gefallen haben, und beginnt mit der expliziten Bewertung. Sie bezeichnet die von Frau Lopez getragene Kette als zu *groß* und *SCHRECKlich* (Z. 324) und unpassend in Kombination mit dem *hemd mit viel STREIfen* (Z. 26-27) und den *OHRringen* (Z. 330). Die negative Bewertung erfolgt jedoch zunächst nicht nur über die Lexik, denn die Kleidungsstücke werden einfach aufgezählt (*und, und dann*; ansteigende Intonation am Satzende; Z. 224-230), sondern besonders über den abfälligen Stimmtönen und die übertriebene Prosodie. Wahrscheinlich mithilfe von Gestik beschreibt sie den von ihr als übertrieben groß empfundenen Schmuck näher, welches sie mit den Worten *so ne große KETte* (Z. 324) und *SO ne OHRringe* (Z. 330) verbalisiert. Silke und Mutter Agnes beteiligen sich an Felicitas Erzählepisoden, indem sie diese mit Zustimmung (*mhm*, Z. 325) und Rückfragen in ebenso empörter Modalität (*ne ↑ KETte*) unterstützen. Nach der Aufzählung der Kleidungselemente resümiert Felicitas: *du das PASste bloß einfach alles nicht* (Z. 331), mildert ihr Urteil aber gleichzeitig wieder mit *bloß einfach*.

In der nun einsetzenden „Reflexionsphase“ (Schubert 2009, S. 87) fasst Mutter Agnes Felicitas Lästerepisoden und die Kritik an Frau Lopez Kleidung zusammen (*war zu VIEL. überLADen*) und wird durch Felicitas in überlappender Rede bestätigt, die Mutter Agnes Urteil noch einmal übertreffend ergänzt (*das war VIEL zu viel*). Felicitas nimmt noch einmal Bezug auf das Lästerversuch und fasst die Lästerepisoden zusammen (Z. 334-335). Mutter Agnes reflek-

tiert im Konjunktiv (*hätte*) das Verhalten von Frau Lopez und wie sie es hätte richtig machen können (*die hätt nur OHRringe brauchen, nur die KETte weglassen*) so sachlich wie möglich. Das abschließende nach Gründen und Ursachen des Fehlverhaltens Suchen und das nachträgliche ‚Entlasten‘, wie Mutter Agnes es macht, ist typisch für die Reflexionsphase (ebd.). Felicitas stimmt ihr zu (*ja*). Damit ist die Lästerepisode beendet.

Die Gesprächssequenz folgt der von Schubert (2009, S. 84 ff.) aufgeführten Struktur von Lästere-Aktivitäten:

- Objektthematisierung (Z. 314-317),
- intragruppaler Spannungsaufbau (Z. 318),
- Rollenzuschreibung (Z. 319-323),
- Thematische Fokussierung (Z. 324-331),
- und Reflexionsphase (Z. 332-339).

Als einzige Lästeresequenz in den Aufnahmen der sozialen Gruppe der Familie zeigt sich in diesem Abschnitt einmalig, wie über eine Person geurteilt wird, ohne dass sich jemand anderes für ein Wertungsgleichgewicht einsetzt. Auffällig ist, dass es sich bei der verurteilten Person um eine Lateinparaguayerin handelt. Eine Kritikkompensation kommt in meinen Beispielen vor, wenn es sich um Personen aus der eigenen Gruppe der Mennoniten handelt. Vielleicht sehen die Gesprächsbeteiligten es als nicht notwendig an, sich für eine Person aus einer anderen Gruppe einzusetzen. Vielmehr zeigt diese Passage eine klare Abgrenzung der Minderheit der Mennoniten von der großen Gruppe der Lateinparaguayer. Die Mennoniten demonstrieren durch diese sprachliche Aktivität des Lästerns einen inneren Zusammenhalt und grenzen sich klar von der Umwelt ab. Lästerehandlungen tragen zur Gruppenidentität bei. Die eigene Gruppe (Ingroup) identifiziert sich über gemeinsame Werte und Normen, „durch einen Konsens über Verhaltensregeln und die gemeinsame Vorstellung von Angemessenheit“ (Lieberknecht 2012, S. 171) – in dem Fall ist es die Kleidung, die in der Kirche getragen werden darf. Die Kirche als der Ort, an dem sich die Mennoniten sonntags zum Gottesdienst treffen, bildet die Basis ihres Glaubens und ihrer ‚Kultur‘. Deswegen ist die Aufrechterhaltung der Werte und Normen in diesem Bereich besonders wichtig.

8.6.4 Modalität: Ironie, Scherze und Frotzeleien

Die Gesprächsausschnitte über das ironische Sprechen, Scherzen und Necken stammen alle aus der Aufnahme des Familienessens der Feldbuschs, da ich diese Interaktionsarten in den zwei Aufnahmen der Familie Karl nicht finden konnte.

Die Familienmitglieder besprechen alltägliche Ereignisse und Erlebnisse vorzugsweise in einer lustigen oder ironischen Weise und necken sich mit scherzhaften Aussprüchen. Ironie

steht in enger Verbindung mit sozialer Beziehung und Wertung: Je näher sich die Gesprächsbeteiligten stehen und je besser sie sich kennen, desto mehr nutzen sie die scherzhafte Modalität und die Ironie, um ihre Zuneigung und Solidarität zur Gruppe durch gemeinsames Lachen und das Teilen lustiger Erfahrungen auszudrücken. Durch scherzhaftes Sprechen drücken sie auf der einen Seite eine freundliche Einstellung aus und erzeugen eine „Wirkgemeinschaft“ (Schwitalla 2001a, S. 327). Auf der anderen Seite umgehen sie damit heikle Themen. Keppler (1994) beschreibt das Frotzeln als „eine der Möglichkeiten, eine Differenz zur Sprache zu bringen, ohne einen persönlichen Konflikt entstehen zu lassen“ (ebd., S.122). Im Gegensatz zu den Arbeitern und Sekretärinnen dient das Frotzeln in der Familie mehr dazu, eine heitere und freundliche Atmosphäre herzustellen und Zuneigung auszudrücken und weniger, um sich von anderen Gruppen abzugrenzen. Die Familienmitglieder müssen ihren Zusammenhalt nicht demonstrieren, da sie durch ihr verwandtschaftliches Verhältnis ohnehin zusammen gehören. Vielmehr bestätigen sie sich ihre Verbundenheit durch Spaß und Neckereien.

8.6.4.1 Scherzen, um Abstand zum Ereignis herzustellen

Ernsthafte Situationen können vom Erzähler in scherzhafter Modalität vermittelt oder vom Hörer in eine „lustige Geschichte“ umgewandelt werden (Norrick/Chiaro 2009, S. 8; Schwitalla 2001a, S. 330 f). Humor kann dabei einen emotionalen Abstand zu problematischen Erlebnissen herstellen und eine objektive Distanz schaffen (vgl. Norrick/Chiaro 2009, S. XI).

Karola berichtet von ihrem Motorrad, das ständig kaputt geht. Sie schildert das Problem in einer humorvollen Art und Weise:

(AG, FB, T6)

0102 **Ka** bei unserm motOrrad ist das proBLEM-
 0103 wenn du das EIne woche nicht brAUchst,
 0104 dann (1.0) oder ZWEI, (2.0)
 0105 dann (...).
 0106 na die IST dann:-
 0107 **E** LIEbesbedürftig.
 0108 **E1** (hahaha)
 0109 **Ka** der fährt LOS,
 0110 und FÄHRT dann auch bis zur ECKe.
 0111 **J** [(hahaha)
 0112 **E1** [(hehehe)
 0113 **Ka** so als ob nIchts WÄre.(1.5)
 0114 dann hält der A:n, (--)

0115 und dann fährt der nicht mehr zurück.

0118 (7.7) ((essen))

Karola erzählt als primäre Sprecherin von dem Problem, das sie mit ihrem Motorrad hat: Wenn man es eine Zeit lang nicht fährt (ein oder zwei Wochen), dann springt es zwar an und fährt los, geht aber an der nächsten Ecke aus und man muss es zurückschieben.

Karolas Redebeitrag wird durch verschiedene Mittel als scherzhaft markiert: Sie selbst erzählt die Geschichte im heiteren Sprechton. Die Hörer unterstützen sie mit Hörerlachen durch Lachpartikeln.¹⁸² Zunächst lässt sich Ella auf die von Karola gewählte und Eva weitergeführte Modalität des Spaßhaften ein (Z. 108) und amüsiert sich mit den Sprechern (Lachpartikel, Z. 108 und 112). Damit entsteht Intimität (Kotthoff 1998, S. 108). Ebenso ratifiziert Johannes die Geschichte durch Mitlachen und bestätigt Karola (Z. 111). Eva unterstützt Karola durch Vervollständigung der nicht abgeschlossenen syntaktischen Konstruktion (Z. 106-107). Sie formuliert im Sinne Karolas mit und hilft ihr kooperativ aus, als Karola ins Stocken kommt (*na die IST dann:*). Mit ihrer Wortwahl färbt sie die Aussage ins Komische (*LIEbesbedürftig*), da sie dem Fahrzeug menschliche Bedürfnisse zuschreibt: Das Motorrad springe nicht mehr an, weil es sich vernachlässigt fühle, da es zu wenig Liebe bekomme habe.

Das ernste Problem des defekten Motorrads wird also in scherzhafter Modalität wiedergegeben, um Abstand zur ungünstigen und für die Betroffene ärgerliche Situation (ein kaputtes Motorrad schränkt Karola ein, da es ihr Fortbewegungsmittel ist) zu gewinnen.

8.6.4.2 Necken und Frotzeln als Unterhaltung

Kotthoff (1998) unterscheidet „rein spielerisch-unterhaltend“ gemeinte Neckereien und „Kritik/Angriff/Vorwurf“ transportierende Sticheleien¹⁸³ (ebd., S. 113). Letztere seien häufig risikant, da die Grenze zur ernsthaften Kritik – also einem Face-Angriff – schmal ist. Ein Beispiel für das gewagte Spiel zwischen unterhaltend und ernsthaft ist folgendes:

a) Beispiel 1: „*Ein kleines Stück Fleisch*“

Vater Karly möchte noch gerne ein weiteres Stück Fleisch essen und bittet mich (Tina), ihm eins auszusuchen und zu geben:

„*Ein kleines Stück Fleisch*“ (FG, FB, T8)

0198 K die tante Tina hat äh so schön für mich FLEISCH
ausgesucht.

0199 kannst du da ein stück geben dass für mich GUT wäre?

¹⁸² Jefferson (1979) unterscheidet zwischen a) Hörerlachen nach sprecherseitigen Post-Turn-Lachen, b) Hörerlachen ohne sprecherseitige Lacheinladung und c) Hörerlachen durch Lachpartikel im Redebeitrag des Sprechers.

¹⁸³ Beispiele dafür sind die Fotzeleien der Gruppe der Arbeiter und Sekretärinnen (vgl. Kap. 8.5.4).

- 0200 **T** ja.
 0201 (6.1) ((Tina sucht ein Stück Fleisch))
 0202 **E** ein KLEInes.
 0203 **J** wichtig ist dass es KLEIN ist.
 0204 **Ka** (.....) das KLEIne.
 0205 **E** DANN ist es gut.
 0206 **J** [(haHAHAhahahaha)
 0207 **Ka** [DAS ist gut (-) perFEKT.
 0208 **K** das ist gut (-) DANke sehr.
 0209 (3.5) ((Essen))

Mithilfe einer Präferenzäußerung (vgl. Kap. 8.4.3) bittet Karly Tina, ihm ein Stück Fleisch auszusuchen (Z. 198-199). Sie bestätigt seine Bitte (*ja*) und beginnt, auf dem Fleischteller ein geeignetes Stück zu suchen. Karlys Kinder Eva, Johannes und Karola kommen zur Hilfe und wollen ihren Vater ärgern, indem sie Tina dazu bringen wollen, ihm ein besonders kleines Stück Fleisch zu geben. Abwechselnd betonen sie die Wichtigkeit, ihm *ein KLEInes* Stück Fleisch zu reichen (Z. 202-205). Die scherzhafte Modalität wird durch heiteren Sprechtton und Lachen (Z. 206) markiert. Durch das Einreden der Kinder verunsichert gibt Tina Karly eines der kleineren Stücke und Karola lobt es als *gut* und *perFEKT* (Z. 207). Karly geht auf das Frotzeln der Kinder nicht ein und wertet das Stück ebenso als *gut* und bedankt sich (Z. 208). Selbst wenn Karly das Stück Fleisch als zu klein empfunden hätte, beurteilt er es Tina gegenüber als gut, um ihr Face nicht zu verletzen.

Der Grat zwischen Necken und Sticheln ist schmal, da die Absicht, dem Vater ein kleines Stück Fleisch auszusuchen, darauf hinweisen könnte, dass die Kinder den Vater als zu dick ansehen. Die Ernsthaftigkeit des ‚Opfers‘ lässt auf einen Angriff schließen. Auf der anderen Seite könnte es sich auch um ein einfaches unterhaltendes Necken handeln, um eine Stimmung von Fröhlichkeit und Gemeinsamkeit herzustellen. Der Vater geht schon gar nicht mehr auf das amüsante Frotzeln seiner Kinder ein.

b) Beispiel 2: „*Ne Honda fährt immer*“

Im zweiten Beispiel zieht Karola ihren Bruder und ihren Vater auf, indem sie deren Lieblingsmotorradmarke Honda scherzhaft kritisiert:

„*Ne Honda fährt immer*“ (FG, FB. T7)

- 0137 **J** HONda das fährt IMmer.
 0138 **E** ↓nä.
 0139 **K** ne HONda fährt IMmer, (-) wie sie ist.
 0140 **Alle** [(Lachen)]
 0141 **K** [(.....)]
 0142 **Ka** der fährt IMmer wenn du da nebenbei läUfst (.) ja.

0143 [und SCHIEBST.

0144 **Alle** [((Lachen))

Johannes und Karly teilen die Meinung, dass Motorräder der Marke Honda besonders gut seien und *immer fahren* (Z. 137, Z. 139), d.h. nicht kaputt gehen. Seine gleiche Ansicht wie Johannes markiert Karly, indem er Johannes Aussage wortwörtlich wiedergibt (*ne HONda fährt IMmer*) und inhaltlich weiter ausbaut (*wie sie ist*). Beide stehen zwar hinter ihrer Behauptung, zeigen jedoch durch übertriebene Prosodie (starke Akzentuierung: *HONda, IMmer*), übertriebenen überzeugten Sprechton und inhaltliche Übertreibung in der Wortwahl (*immer*) eine Überspitzung der Thematik. Die Reaktion der anderen Gesprächsteilnehmer ist daher ein gemeinsames Lachen (Z. 140).

Eva und Karola bilden eine Gegenpartei, indem sie den Männern widersprechen. Eva tut dies durch ein in der Intonation stark herunterfallendes *nä* (Z. 138) und Karola durch einen scherzhaften Kommentar (Z. 142): Sie wiederholt die von Johannes und Karly wiedergegebene Behauptung (*der fährt IMmer*) in gleicher Prosodie und schränkt sie durch einen Konditionalsatz ein. In dem mit der Konjunktion *wenn* eingeleiteten Nebensatz reduziert sie die Ansicht der Männer, indem sie sagt, dass die Honda nur fahre, wenn man *nebenbei läuft und schiebt* – d.h., dass die Motorräder der Marke Honda dazu neigen, schnell kaputt zu gehen. Ihr Kommentar wird durch gemeinsames Lachen als witziger Beitrag belohnt (Z. 144).

In diesem Beispiel bilden sich zwei Parteien – Männer und Frauen –, die sich gegenseitig necken und anschließend gemeinsam darüber lachen. Eine Mehrparteieninteraktion kommt als Koalitionsbildungen unter den Gesprächsteilnehmern bei Frotzelepisoden häufig vor (vgl. Günthner 1996, S. 83). Die unterschiedliche Meinung zwischen Männern und Frauen wird, wie Keppler (1994, S. 122) beschreibt, durch Frotzeln relativiert, sodass kein „persönlicher Konflikt“ entstehen kann.

In beiden ‚Frotzel‘-Beispielen finden wir die von Günthner (1996, S. 83) beschriebene Teilnehmerkonstellation wieder: Es gibt immer das Frotzelsubjekt (Beispiel 1: Karlys Kinder, Beispiel 2: die Frauen Karola und Eva), das Frotzelobjekt (Beispiel 1: Karly, Beispiel 2: die Männer Johannes und Karly) und das Frotzelpublikum (der Rest der Familie). Sie verwenden die typischen Techniken wie Übertreibung in Prosodie und Lexik, Verwendung von Lachpartikeln, gemeinsames Lachen und heiterer Sprechton. Die Frotzeläußerungen haben die Funktion, die Kommunikation spielerisch zu unterhalten.

8.6.5 Glaube im Alltag

Da es sich bei beiden Familiengesprächen um das Mittagessen nach dem Sonntagsgottesdienst handelt, ist u.a. der Kirchenbesuch, insbesondere bei Familie Karl, Gesprächsthema. Familie Karl bewertet z.B. die gesungenen Kirchenlieder (vgl. Kap. 8.6.3). Familie Feldbusch redet über die Gemeindesituation der Mennonitengemeinden in Brasilien und Paraguay und über die unterschiedlichen Taufformen (Besprengungs- und Untertauchungstaufe; vgl. Kap. 4.5). In beiden Familien sind also Themen über die Kirche und den Glauben zentral. Christliche Formeln und das Zitieren von Bibelversen kommen dagegen im Korpus weniger vor.

Zu Beginn der Mahlzeit beten beide Familie folgendes Gebet, das ich oft als Essensgebet gehört habe:

(FG, K1, T0) „Gebet“

0011 **Alle** SE:gne vater diese SPEIse,
0012 UNS zur kraft und DIR zum PREIse.
0013 A:men

Beide Familien sprechen die Zeilen des Gebetes gemeinsam im Chor und rhythmisch. Gespräche, die zuvor liefen, werden für dieses Gebet unterbrochen und danach weitergeführt. Angeleitet wird das Gebet durch die Eltern.

Im nächsten Beispiel geht es darum, dass Mutter Agnes von einem Gespräch mit einer Frau erzählt, in dem sie sich dafür ausgesprochen hat, dass sonntags nichts verkauft werden solle:

(FG, K2, T0) „Kein Handel am Sonntag“

0001 **MA** die frau SIEvert grade;
0002 dem peter SIEvert seine frau,
0003 kam zu mir und sagte grade-
0004 WOrum gEht_s euch jetzt im ((Name)) verein;
0005 wollt ihr nicht dass ihr am sonntag was verkaUft?=
0006 =oder wollt ihr nicht dass das am sonntag VORbereitet
wird.
0007 na ich sag BEIdes.
0008 na JA (.) sagt sie.
0009 eigentlich hab ich IMmer (.) n bisschen so meine
probleMe damit gehabt==
0010 =da am (.) sOnntag einen HANdel aufzumachen;
0011 und dann (-) hab ich aber dachte ich das machen ja
ALle;
0012 erna macht das AUCH,
0013 und (---) von DAher ist ja das (---) mehr ein geFALLen
für (beide).
0014 na ja.

Da sonntags Ruhetag ist, reden *dem peter SIEvert seine frau* und Mutter Agnes darüber, ob der Verein am Sonntag vor dem Kirchengebäude Essen, Gebäck oder Gebasteltes verkaufen

(Z. 5) oder vorbereiten (Z. 6) darf. Der Erlös dient meistens einem sozialen Zweck. *Dem peter SIEvert seine frau* fragt dazu Mutter Agnes als Leiterin des Vereins um Rat zu dieser Thematik (Z. 2-6) und Mutter Agnes antwortet (Z. 7). Mutter Agnes erzählt dann ihren Töchtern, wie Frau Sievert immer *probleme* damit gehabt habe *am SONNtag einen HANdel aufzumachen*. Der Sonntag als ‚Tag des Herrn‘ ist den Mennoniten ein wichtiger Ruhetag. Es ist allen bekannt, dass Arbeiten und *Handel treiben* deshalb möglichst vermieden werden solle.¹⁸⁴ Mutter Agnes erzählt, wie Frau Sievert den ‚Sonntagshandel‘ zwar schon immer als problematisch angesehen habe, ihn aber toleriert habe, da das *alle* [Gläubigen der Gemeinde] so gemacht haben (Z. 11) und es ein *gefallen* für diejenigen war (Z. 13). Sie wollte dem Verdienst der anderen nicht im Weg stehen, da es ja schließlich immer um Spendengelder für soziale Zwecke gehe. Mutter Agnes schließt ihre Erzählung mit *na ja*.

Der Gesprächsausschnitt zeigt, dass es Diskussionen unter den Mennoniten hervorruft, wenn an einem Sonntag gearbeitet wird. Der Tag gilt als Ruhetag und Tag des Herrn. Die Frauen stehen im Zwiespalt zwischen ‚Verkauf für einen sozialen Zweck‘ und ‚den Sonntag heiligen‘ – beides christliche Taten.

8.6.6 Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens der Familien

Die Tischgespräche der beiden Familien unterscheiden sich: Während Familie Feldbuschs Kommunikation durch Heiterkeit, Scherzen und ‚Sich-auf-den-Arm-Nehmen‘ charakterisiert ist, ist die verbale Interaktion der Familie Karl durch einen ernsthaften Umgang mit Gesprächsthemen geprägt.

Familie Feldbusch baut soziale Beziehung und Gemeinsamkeit auf, indem sie Dinge scherzhaft behandelt und gemeinsam lacht und frotzelt. Sie wählt für die Darstellung von Ereignissen vorwiegend eine scherzhafte Modalität und schafft dadurch eine heitere Atmosphäre beim Essen. Sie stellt dadurch aber auch Abstand bei ernsthafteren Problemen oder Situationen her. Kritik am Verhalten anderer wird mit Ironie ausgedrückt und überspielt.

Familie Karl drückt ihr Streben nach Harmonie aus, indem sie beim Reflektieren des Gottesdienstes und beim Reden über andere versucht, ein Gleichgewicht zwischen positiven und negativen Aspekten zu halten. Die kompensierende Gegenposition bildet dabei häufig ein Elternteil, das die negative Aussage seiner Kinder mit einem positiven Punkt zu einem ‚Wertungsgleichgewicht‘ führt (Korrektur durch die Eltern). Als einmal über eine Person gesprochen wird, die nicht zur mennonitischen Gemeinschaft gehört, bleibt die Kompensierung aus. Die Familienmitglieder als Teil der mennonitischen Gemeinschaft distanzieren sich bewusst

¹⁸⁴ Z.B. 1. Mo. 2,2-3: „Am siebten Tag hatte Gott sein Werk vollendet und ruhte von seiner Arbeit aus. Darum segnete er den siebten Tag und sagte: ‚Dies ist ein ganz besonderer, heiliger Tag! Er gehört mir.‘“

von einer anderen Gruppe – den Lateinparaguayern. Es entwickelt sich eine Lästesequenz, wobei die Sprecher sich um eine möglichst neutrale Darstellung bemühen.

Beiden Familien gemeinsam ist der Umgang mit Bitten, Wünschen und Aufforderungen: Um das Face des anderen nicht zu beeinträchtigen, bedienen sich die Familienmitglieder Indirektheit und umfangreicher höflicher Mittel, wie Modalverb und Modalpartikel, Konjunktiv, Fragen und Implikaturen.

Eine allgemein harmonische und friedliche Kommunikation ist beiden Familien wichtig. Deswegen umgeht Familie Feldbusch potenzielle Faceverletzungen mit Scherzen und Familie Karl mit einem Wertungsausgleich.

8.7 Zusammenfassung: Der soziale Stil des Sprechens der Mennoniten

Wenn wir die Interaktion der sechs Gruppen miteinander vergleichen – also die Art und Weise, wie sie Gespräche und die damit verbundenen Aufgaben realisieren (vgl. Schwitalla 2008a) –, fallen viele Übereinstimmungen auf. Die Gemeinsamkeiten des sprachlich-kommunikativen Verhaltens der einzelnen Interaktionsgruppen werde ich generalisierend als den sozialen Stil des Sprechens der Mennoniten in Filadelfia.

a) Höflichkeit durch Indirektheit

Besonders zeichnet sich der soziale Stil des Sprechens der Mennoniten durch Höflichkeit und Indirektheit aus. In jeder Kultur gibt es Unterschiede darin, wie Höflichkeit ausgelegt und in der verbalen Kommunikation umgesetzt wird. Den Mennoniten ist es ein starkes Anliegen, das jeweilige Face aufrecht zu erhalten und Situationen und Handlungen, in denen das Face des anderen zu stark beeinträchtigt oder verletzt werden kann, zu vermeiden bzw. zu umgehen (negative Höflichkeit). Die Wahrung der persönlichen Sphäre des anderen ist den meisten Mennoniten sehr wichtig und ein zu starkes Sich-Einmischen in das Territorium des anderen soll möglichst vermieden werden. Man will die Handlungsfreiheit des Adressaten auf keinen Fall einschränken. Die beziehungsmaßige Art und Weise, wie die Beteiligten im Gespräch agieren, lässt sich als vorsichtig-zurückhaltend und kooperativ beschreiben. Die Mennoniten vertreten einen Stil der Indirektheit – das zeigt sich u.a. daran, dass sie konfrontative Situationen meiden, Kritik, wenn überhaupt, nach vorherigem Lob oder anderen Ausgleichshandlungen äußern oder Bitten mit Präferenzäußerungen und Klammerabschwächungen mildern (s.u.).

b) Gesprächsorganisation

Die allgemeine Gesprächsordnung ist so geregelt, wie wir es aus Kulturen Europas und Nordamerikas kennen: Die Mennoniten reden geordnet und nacheinander – paralleles Sprechen

gibt es nur als kooperatives Mitwirken am Gespräch –, das Rederecht wird nur an übergangsrelevanten Stellen eingenommen oder vom Gesprächsleiter (bei institutionellen Treffen) verteilt, die Beteiligung erfolgt im normalen Sprechen (im Gegensatz zu empathischem Sprechen, vgl. Selting 1994) und die Redebeiträge sind „fein säuberlich abgetrennt“ (Schwitalla 2008a, S. 1058) und durch Partikeln und Pausen markiert. Die Mennoniten sind darum bemüht, sich ausreden zu lassen und einen Kampf um das Rederecht zu vermeiden. Das geht auf den gegenseitigen Respekt und die Wahrung des negativen Face zurück.

c) Bitten, Fragen, Wünsche und Aufforderungen

Die Beteiligten versuchen, die negative Beeinträchtigung des Face bei Bitten, Wünschen und Fragen mit höflichen und indirekten Aufforderungshandlungen abzuschwächen. Besonders, wenn die Bitte einen größeren Eingriff ins Territorium der Adressaten bedeutet, verwenden sie häufig komplizierte Verfahren, um ihren Wunsch möglichst indirekt und faceschonend zu formulieren (negative Höflichkeit). Neben den üblichen Höflichkeitsstrategien wie der Verwendung von Konjunktiv oder Modalwörtern und -partikeln finden sich im Sprachgebrauch immer wieder formelhafte Wendungen, die die eigene Forderung entschuldigen, rechtfertigen oder abschwächen (z.B. *ich würde so froh sein, wenn...* oder *MIR persönlich würde es gefallen, wenn...*), und konversationelle Implikaturen (z.B. *ich überleg ob man nicht im stuhlkreis sitzen könnte*). In Situationen, in denen ein Beteiligter dazu gezwungen ist, die Adressaten zu einer Handlung zu bewegen – in den institutionellen Treffen ist es der Gesprächsleiter, der in seiner Rolle die Mitglieder dazu auffordern muss, einen Bibeltext vorzulesen oder leise zu sein – verbalisieren sie solche das negative Face bedrohenden Akte mit Entschuldigungen, rhetorischen Ausschmückungen und Vagheitsausdrücken (z.B. *wenn euch das gut ist, dann...*).

d) Negative Facewahrung bei eigenen Meinungen

Wenn eine Person eine persönliche Meinung wiedergibt oder einen Rat erteilt, beteuert sie, dass es sich um ihre ganz persönliche Meinung handle, oder relativiert den Beitrag mit formelhaften Wendungen (z.B. *aber das mag auch falsch sein*). Um einen Zwang auf den Hörer zu vermeiden (z.B. dass er gleicher Meinung sein muss) und die Autonomie des Hörers zu betonen, bedienen sich die Sprecher eines großen Repertoires von Vagheitsausdrücken und Distanzierungssignalen und/oder klammern ihre Aussage mit formelhaften Wendungen ein, die auf die Subjektivität der Meinung hinweisen (z.B. *so denk ICH jetzt*).

Bei den jungen Erwachsenen und den Akademikern ist die negative Höflichkeit dabei stärker ausgeprägt als bei den Jugendlichen und den Alten. Die Jugendlichen (und auch die Alten) formulieren Wünsche vermehrt in der kollektiven *Wir*-Form, um den Wunsch des Einzelnen

unter den der Gruppe zu stellen – die Gemeinschaft steht also über dem Individuum. Der Sprecher möchte zu verstehen geben, dass er dieselben Interessen wie der Hörer bzw. die Gruppenmitglieder hat (positive Höflichkeit).

Der höfliche Umgang miteinander und die Identifikation als eine Gruppe ist den Mennoniten u.a. deswegen so wichtig, weil für sie als eine Minderheitsgesellschaft eine harmonische Beziehung umso erforderlicher ist. Der Zusammenhalt als eine abgeschlossene Gesellschaft in einem Land mit anderer Sprache, Religion und Kultur ist überlebensnotwendig. Desweiteren geht die Norm des Sich-Gegenseitig-Achtens auf die Bibel zurück.¹⁸⁵ Der gemeinsame christliche Glaube ist das wichtigste verbindende Element unter den Mennoniten und spiegelt sich auch in der verbalen Interaktion – z.B. in der Höflichkeit – wider.

e) Konflikte und Konfliktbearbeitung

Wie in Europa und Nordamerika gilt bei den Mennoniten die Präferenzregel ‚Konsens vor Dissens‘ (vgl. Schwitalla 2008a). Konfliktträchtige Meinungsdivergenzen sind den Gesprächsbeteiligten unangenehm und werden unter Schonung und Schutz des positiven und negativen Face der Adressaten behandelt. Deshalb ist das Bemühen groß, Beziehungskonflikte zu vermeiden oder zumindest klein zu halten. Häufig werden sie durch demonstratives Scherzen, Lachen und plötzlichen Themenwechsel gemildert. Der Umgang mit Konflikten ist kulturspezifisch – das Nicht-Übereinstimmen mit anderen wird beispielsweise in manchen in den USA lebenden jüdischen Gesellschaften als erfrischend empfunden (Schiffrin 1984, Tanen 1984, Blum-Kulka 1997). Zu dem Stil der Mennoniten gehört jedoch die Konfliktvermeidung. Harmonie und Frieden – auch im kommunikativen Verhalten – entspricht ihren Normvorstellungen und liegt darüber hinaus in ihrem Glauben begründet. Je näher sich die Personen stehen – am nächsten stehen sich die Familienmitglieder – desto wahrscheinlicher ist es, dass ein Konflikt ausgetragen wird und auch Bitten direkter formuliert werden.

f) Reden über Mitmenschen

Beim Sprechen über Personen aus der eigenen Gemeinschaft ist die Facewahrung ebenso wichtig. Der biblische Wert, dass über andere Personen nicht geurteilt werden sollte (Mt. 7,1), spielt dabei sicher auch eine große Rolle. In den Gruppen fallen immer wieder die gleichen Verfahren – sowohl beim negativen Sprechen über andere als auch bei allgemeiner Kritikäu-

¹⁸⁵ Die bekennenden Christen (vgl. Kap. 5.1.1.1), zu denen ich die von mir aufgezeichneten Mennoniten zähle, studieren die Bibel privat während ihrer Stillen Zeit und gemeinsam mit anderen in den Hauskreisen. Darüber hinaus wird das Bibelwissen sonntags in der Predigt vermittelt. Die Schüler und Lehrer hören jeden Mittwochmorgen eine Andacht in der Schulaula, die Studenten des IfD haben ebenfalls einmal die Woche eine Besinnung, ebenso gibt es im Pflegeheim einmal wöchentlich einen Gottesdienst (in vielen der Institutionen der Kooperative/Asociación gibt es einmal die Woche eine Andacht). In den Andachten und Gottesdiensten werden Bibelinhalte und christliche Werte und Normen vermittelt.

berung – auf. Da Kritik und Tratsch nicht ganz vermieden werden können – einige Mennoniten gehen dem auch ganz gerne nach – haben sie Strategien zur Kritikkompensation entwickelt:

- Kritikkompensation durch eine Gegenpartei: Auf das kritische Sprechen einer Person hin bildet sich eine Gegenpartei, die das negative Reden wieder durch Positives ausgleicht.
- Kritikkompensation durch Positives: Der Sprecher mildert seine Kritik mit positiven Aspekten und stellt damit ein ‚Wertungsgleichgewicht‘ her.
- Kritikkompensation durch Rechtfertigung: Der Sprecher entschuldigt seine Kritik mit Erklärungen und Rechtfertigung.

Die Mennoniten stellen also nach einer negativen Wertung oder Kritik immer wieder ein Wertungsgleichgewicht her. Damit wird die Einheit untereinander nicht gefährdet, da den Mennoniten der Zusammenhalt innerhalb ihrer Gruppe wichtig ist.

Interessant ist die Beobachtung, dass die Mennoniten beim Reden über Personen aus der eigenen Gesellschaft solange Informationen über die Person preis geben – das muss mindestens der Vor- und Zuname sein, darüber hinaus Name der Eltern oder des Ehepartners, Herkunftsland oder –dorf und Beruf (oder Beruf der Eltern oder des Ehepartners) –, bis alle Beteiligten wissen, über wen geredet wird. Das Nachfragen und Weitergeben von Informationen ist in vielen Kreisen vor einer Erzählung, in der die Person eine Rolle spielt, eine Art Ritual.

Manche Gruppen – z.B. die Arbeiter und Sekretärinnen oder die Familie Feldbusch – bearbeiten Tratsch und Kritik mit Ironie, Übertreibungen und Frotzeleien. Teilweise wird dieser Kommunikationstyp mit Lachen und gemeinsamen Weiterspinnen des Frotzel-Spiels bestätigt. Manchmal wird es aber auch durch Schweigen, der Herstellung eines Wertungsgleichgewichts oder anschließender Rücknahme der Kritik eingedämmt. Ironie, Scherze und Frotzeleien verwenden die Mennoniten aber nicht nur zur Kritikäußerung – sie dienen ebenso zur Herstellung von Nähe und Abgrenzung von Anderen.

g) Positives Face: Ermutigen, Unterstützen und Bestärken

Die Identität als eigene Gruppe wird nicht nur durch das Umgehen von Faceangriffen geschützt, sondern Kooperation wird auch durch gegenseitiges Ermutigen, Bestärken und Unterstützen in der Interaktion gefestigt. Gleiche Meinungen und Einstellungen und allgemeiner Konsens werden von den Mennoniten in der Interaktion immer wieder demonstriert, indem sie als aktive Zuhörer bzw. Mitwirker den Sprecher mit Äußerungswiederholungen, Hörerbestätigungen und inhaltlich positiven Ergänzungen und Zustimmungen durch kurze Kommen-

tare im Gespräch unterstützen. Bei den Jugendlichen fällt die demonstrative Herstellung von Gemeinsamkeit durch listenartige Ergänzung und gemeinsames Fortspinnen von Ideen auf.

h) Maxime: Dankbar und zufrieden sein bzw. sich nicht beschweren

Als eine von der Bibel abgeleitete Norm gilt bei den Mennoniten die Grundeinstellung, stets dankbar und zufrieden zu sein. Die Mennoniten bekunden immer wieder im Gebet Gott gegenüber ihre Dankbarkeit, dass sie in Paraguay frei und ohne Verfolgung leben dürfen¹⁸⁶ und übertragen die Einstellung der Dankbarkeit auch auf andere Lebensbereiche.

Schon die allgemein praktizierte Kritikkompensierung zeigt das Streben, sich nicht über Menschen oder Umstände beschweren zu wollen. Während die jungen Erwachsenen und Arbeiter und Sekretärinnen ihre Beschwerden mit formelhaften Begründungen (z.B. *aber so ist das*) wieder ausgleichen und sich mit der Situation abfinden, sprechen die Alten ihre Dankbarkeit konkret aus (z.B. *lasst uns froh und dankbar sein*).

Die meisten Hörer reagieren auf eine Beschwerde – als Gegenteil von Dankbarkeit – entweder mit Schweigen oder indem sie dem Sprecher erst zustimmen und die Kritik dann mit einem positiven Punkt wieder ausgleichen.

i) Glaube im Alltag

Die Selbstverständlichkeit eines christlichen Lebensstils prägt die soziale Identität und den Sprachstil fast aller untersuchten Gruppen (Ausnahme sind die Arbeiter und Sekretärinnen) und kommt v.a. in den institutionellen Gruppen zum Vorschein, da es sich um Zusammenkünfte religiöser Art handelt. In diesen Treffen tauschen sich die Mitglieder u.a. darüber aus, wie ein christliches und bibelorientiertes Leben im Alltag gelebt werden kann, und geben sich gegenseitig Hilfestellung. Um sich im Glauben zu stärken, erzählen sie von Gotteserlebnissen und ermutigen sich, auf Gott zu vertrauen. Besonders die Jugendlichen thematisieren, dass ein christlicher Lebenswandel zu einer Belohnung im Himmel führt. Für die jungen Erwachsenen ist das Leben auf ‚dem richtigen Weg‘, das Gott lenkt, zentral und die Alten streben nach einem Lebenswandel in Dankbarkeit. Religiöse Begriffe wie *dein Nächster* (Bibelstunde) oder die *Bewahrung* (Jugendliche, Bibelstunde), der Vergleich mit biblischen Prinzipien wie das von ‚Saat und Ernte‘ (Jugendliche), die Vergebung durch Jesus (Jugendliche) oder das Leiden der Gerechten Gottes (Akademiker), das Zitieren von Bibelversen und die Anrede als *Bruder* und *Schwester* (Alte) prägen den lexikalischen Sprachstil.

¹⁸⁶ Im Hinblick darauf, dass ihre Vorfahren immer wieder wegen Verfolgung ihres Glaubens umgesiedelt sind.

9. ABSCHLUSS

In meiner Arbeit habe ich nun ausführlich die Sprache und das Sprechverhalten der Fernheimer Koloniebewohner untersucht und analysiert. Das Ziel war es, natürliche und authentische Gespräche der Fernheimer Kolonie-Mennoniten hinsichtlich der sprachlichen Besonderheiten ihrer standardnahen Umgangssprache (Mennonitendeutsch) zu untersuchen und den sozialen Stil des Sprechens herauszustellen. Ich habe festgestellt, dass der plautdietsche Dialekt einen großen Einfluss auf die Morphologie und Syntax des von den Mennoniten gesprochenen Standarddeutschen ausübt. Das Spanische beeinflusst das Mennonitendeutsch bislang lediglich im Bereich Lexik. Das sprachlich-kommunikative Verhalten spiegelt die Werte und die Lebensweise der Mennoniten wider, die sich aus der christlichen Religion schließen lassen. Die Notwendigkeit als eine Gemeinschaft und Gruppe Einheit zu wahren, zeigt sich in der verbalen Interaktion beispielsweise in Facewahrung durch Indirektheit, Konfliktvermeidung oder Kritikkompensation.

Der Schwerpunkt der Arbeit lag dabei auf der Empirie, d.h. der Analyse von Gesprächsdaten in Verbindung mit ethnografischem Hintergrundwissen. Die teilnehmende Beobachtung und (ethnografische) Interviews ermöglichten es mir, „ein möglichst umfassendes Bild der beobachteten Kultur aus der Sicht der in ihr lebenden Menschen zu liefern“ (Müller 2006, S. 20), wie es die Ethnografie für sich beansprucht.

10. LITERATUR

- 50 Jahre Kolonie Fernheim (1980). Ein Betrag in der Entwicklung Paraguays. Herausgegeben von der Kolonie Fernheim.
- Adelswärd, Viveka/Öberg, Britt-Marie (1998): The function of laughter and joking in negotiation activities. In: *Humor* 11. S. 411-429.
- Admoni, Vladimir (1982): Der deutsche Sprachbau. Handbücher für das Studium der Germanistik 4. München.
- Ágel, Vilmos (2001): Gegenwartsgrammatik und Sprachgeschichte. Methodologische Überlegungen am Beispiel der Serialisierung im Verbalkomplex. In: *ZGL* 29. S. 319–331.
- Ammon, Ulrich et al. (Hg.) (1987/2004): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. 1. Teilband. 2. completely reviewed and extended edition. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.1.). Berlin, New York.
- Ammon, Ulrich et al. (Hg.) (2005): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*. 2. Teilband. 2. completely reviewed and extended edition. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.2.). Berlin, New York.
- Ammon, Ulrich (1991): Die internationale Stellung der deutschen Sprache. Berlin, New York.
- Ammon, Ulrich (1994): Was ist ein deutscher Dialekt? Präzisionsversuch einer Grundfrage der deutschen Dialektologie und der in ihr enthaltenen ungelösten Forschungsaufgaben. In: Mattheier, Klaus/Wiesinger, Peter (Hg.): *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 147). Tübingen.
- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin, New York.
- Ankenbrand, Katrin (2006): Modalpartikel und Höflichkeit. In: Fries, Norbert/Fries, Christiane (Hg.): *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog. Beiträge zum Kongress Krakau 2006*. Online 2006.
- Appel, Heinz-Wilfried (2007): Untersuchungen zur Syntax niederdeutscher Dialekte. Forschungsüberblick, Methodik und Ergebnisse einer Korpusanalyse. (= *Literatur-Sprache-Region*, Bd. 7). Frankfurt a.M.
- Atteslander, Peter (1987): Befragung. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.). S. 940-951.
- Auer, Peter (1986): Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19. S. 22-47.
- Auer, Peter (1992): Introduction: John Gumperz' Approach to Contextualization. In: Auer, Peter/Di Luzio, Aldo (Hg.), S. 1-37.
- Auer, Peter (1999): *Verbale Interaktion*. Tübingen.
- Auer, Peter (2013): *Sprachliche Interaktion. Eine Einführung anhand von 22 Klassikern*. Berlin/Boston.
- Auer, Peter/Di Luzio, Aldo (Hg.) (1992): *The Contextualization of Language*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Auer, Peter/Uhmann, Susanne (1982): Aspekte der konversationellen Organisation von Bewertungen. In: *Deutsche Sprache* 10. S. 1-32.
- Austin, John (1975): *How to do things with words*. Oxford.
- Bach, Emmon/Brown, Colin/Marslen-Wilson, William (1987): Gekreuzte und geschachtelte Abhängigkeiten im Deutschen und Niederländischen: Eine psychologische Studie. In: Bayer, Josef (Hg.): *Grammatik und Kognition*. (= *Linguistische Berichte, Sonderheft 1/1987*). Opladen. S. 7-23.
- Behagel, Otto (1900): *Gesprochenes Deutsch und geschriebenes Deutsch*. In: *Wissenschaftliche Beihefte zur Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins*. Heft 17/18. S. 213-232.
- Behagel, Otto (1928): *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin.
- Berend, Nina (2011): *Russlanddeutsches Dialektbuch. Die Herkunft, Entstehung und Vielfalt einer ehemals blühenden Sprachlandschaft weit außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets*. Halle Saale.
- Bergmann, Jörg (1981): Ethnomethodologische Konversationsanalysen. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hg.): *Dialogforschung*. (= *Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*). S. 9-51.
- Betten, Anne (1976): Ellipse, Anakoluthe und Parenthesen. In: *Deutsche Sprache* 2. S. 207-230.
- Betten, Anne (1977): Erforschung gesprochener deutscher Standardsprache (Teil 1). In: *Deutsche Sprache*, Jg. 5, Ausgabe 1. S. 335-361.
- Blum-Kulka, Shoshana (1997): Dinner Talk. Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse. Mahwah, New Jersey/ London.
- Blum-Kulka, Shoshana (2002): Fragen der Anwendung und Vergleichbarkeit von Höflichkeit im familialen Diskurs. Eine interkulturelle Betrachtung. In: Felderer, Brigitte/Macho, Thomas (Hg.): *Höflichkeit. Aktualität und Genese von Umgangsformen*. München. S. 237-252.
- Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.) (2006): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen.
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Brandes, Detlef (1992): Die Deutschen in Rußland und der Sowjetunion. In: Bade, Klaus (Hg.): *Deutsche im Ausland – Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart*. München.
- Brinker, Klaus/Sager, Sven F. (2010): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin.

- Brinker, Klaus et al. (Hg.) (2001): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 2. Teilband. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.2). Berlin, New York.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen (1978): Universals in language usages: politeness phenomena. In: Goody, Esther N. (ed.): Questions and politeness. Cambridge. S. 56-289.
- Brown, Penelope/Levinson, Stephen (1987): Politeness. Some universals in language usage. (= Studies in Interactional Sociolinguistics 4). Cambridge.
- Bublitz, Wolfram (1978): Ausdrucksweisen der Sprechereinstellung im Deutschen und Englischen. Tübingen.
- Bublitz, Wolfram (1988): Supportive fellow-speakers and cooperative conversations. Discourse topics and topical actions, participant roles and 'recipient action' in a particular type of everyday conversation. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Bublitz, Wolfram (2001): Formen der Verständnissicherung in Gesprächen. In: Brinker, Klaus et al. S. 1330-1340.
- Burkhardt, Armin (1998): Interjektionen: Begriffe, Geschichte(n), Paraphrasen. In: Harden, Theo/Hentschel, Elke (Hg.): *Particulae particularum*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt. Tübingen. S. 43-73.
- Busler, Christine/Schlobinski, Peter (1997): „Was er [schon] [...] konstruieren kann – das sieht er [oft auch] als Ellipse an.“ Über ‚Ellipsen‘, syntaktische Formate und Wissensstrukturen. In: Schlobinski, Peter (Hg.): *Syntax des gesprochenen Deutsch*. Opladen. S. 93-115.
- Bußmann, Hadumod (1990/2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.
- Christmann, Gabriela B. (1993): Moral. „Und da hab ich wirklich so einen Zornesausbruch gekriegt...“. Moral mit Affekt. Die moralische Entrüstung am Beispiel von Ökologiegruppen. Formen der kommunikativen Konstruktion von Moral. Gattungsfamilien der moralischen Kommunikation in informellen, institutionellen und massenmedialen Kontexten. Arbeitspapier Nr. 6. (Fachgruppe Soziologie, Universität Konstanz/ Institut für Soziologie, Universität Gießen).
- Christmann, Gabriela B. (1997): *Ökologische Moral. Zur kommunikativen Konstruktion und Rekonstruktion umweltschützerischer Moralvorstellungen*. Wiesbaden.
- Clarke, John (1979): Über den Stil von Subkulturen. In: Clarke, John et al. (Hg.): *Jugendkultur als Widerstand*. Frankfurt a. M. S. 133-157.
- Dausendschön-Gay, Ulrich/Krafft, Ulrich (2000): Online-Hilfe für den Hörer: Verfahren zur der Interpretations-tätigkeit. In: Wehr, Barbara/Thomaßen, Helga (Hg.): *Diskursanalyse. Untersuchen zum gesprochenen Französisch*. Frankfurt a.M. S. 17-55.
- Dentler, Sigrid (1997): Zur Perfekterneuerung im Mittelhochdeutschen. Die Erweiterung des zeitreferentiellen Funktionsbereichs von Perfektfügungen. Göteborg.
- Deppermann, Arnulf (1995): *Praxis der Gesprächsanalyse*. Freiburg.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse. Zum Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung* 1/2000. S. 96-124.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. (= *Qualitative Sozialforschung*, Bd. 3). Wiesbaden.
- Deppermann, Arnulf (2014): Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeld, Sven/Hagemann, Jörg (Hg.). S. 19-48.
- Der große Ploetz (2008). *Enzyklopädie der Weltgeschichte*. 35., völlig neu bearbeitete Auflage. Freiburg.
- Dittmar, Norbert (1989): Soziolinguistischer Stilbegriff am Beispiel der Ethnographie einer Fußballmannschaft. In: *Zeitschrift für Germanistik* 10. S. 423-444.
- Dittmar, Norbert (1997): *Grundlagen der Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch mit Aufgaben*. Tübingen.
- Dück, Heinrich (2009): Eene Ditje Jeschicht. Vonne Molosch Bit Amerika. In: *Ut onsem Lewe*. S. 71-93.
- Duden (2006): *Duden. Die Grammatik*. Bd. 4. 7., völlig neu erarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- Duden. *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache* (1998). 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.
- Dütschmann, Heinz (1939): Syntax von Nomen und Verb im Ostlüneburgischen auf Grund der Mundart von Kaarßen. In: *Zeitschrift für Mundartforschung* 15. S. 1-24.
- Dyck, Heinrich N. (2009a): Comité Social-Económico Mennonita. In: *Lexikon für Mennoniten in Paraguay*. S. 92-93.
- Dyck, Heinrich N. (2009b): Oberschulze. In: *Lexikon für Mennoniten in Paraguay*. S. 318-319.
- Ehrt, Adolf (2003): *Das Mennonitentum in Rußland von seiner Einwanderung bis zur Gegenwart*. Manitoba.
- Eisenberg, Peter (2004): *Der Satz. Grundriß der deutschen Grammatik*. Zweite Auflage. Stuttgart, Weimar.
- Ekman, Paul/Davidson, Richard J. (eds.) (1994): *The Nature of Emotion. Fundamental Questions*. New York, Oxford.

- Elspaß, Stephan (2005): Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert. Tübingen.
- Elstermann, Mechthild (1991): Über verschiedene Arten indirekten Kommunizierens. In: Hartung, Wolfdietrich (Hg.): Kommunikation und Wissen. Annäherungen an ein interdisziplinäres Forschungsgebiet. S. 296-313.
- Engel, Ulrich (2009). Deutsche Grammatik. Neubearbeitung. München.
- Engelen, Bernhard (1975): Untersuchungen zu Satzbau und Wortfeld in der geschriebenen deutschen Sprache der Gegenwart, Teilband 1. (= Reihe I: Linguistische Rundlagen, Bd. 3.1.). München.
- Engeler, Urs Paul (1980): Sprachwissenschaftliche Untersuchungen zur ironischen Rede. Zürich.
- Enns, Fernando (2003): Der Ökumenische Rat der Kirchen und Mennoniten. Impulsgeber und Skeptiker. In: Mennonitisches Jahrbuch 2003. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Mennonitischer Gemeinden in Deutschland. Lahr. S. 45-50.
- Erben, Johannes (1969): „Tun“ als Hilfsverb im heutigen Deutsch. In: Engel, Ulrich/Grebe, Paul/Rupp, Heinz (Hg.). Festschrift für Hugo Moser. Düsseldorf. S. 46-52.
- Erben, Johannes (1980): Deutsche Grammatik. Ein Abriß. 12. Auflage. München.
- Erny, Pierre/Rothe, Friedrich Karl (1992): Ethnopedagogik – Historische Annäherung. In: Müller, Klaus/Treml, Alfred (Hg.): Ethnopedagogik – Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Berlin. S. 83-112.
- Fast, Heinold (1971): Von den Täufern zu den Mennoniten. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hg.): Die Mennoniten. Die Kirchen der Welt Bd. VIII. Stuttgart. S. 11-27.
- Ferguson, Charles (1959): Diglossia. In: Word 15. S. 325-340.
- Fiehler, Reinhard (1990): Kommunikation und Emotion – Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin, New York.
- Fiehler, Reinhard (1993): Grenzfälle des Argumentierens. „Emotionalität statt Argumentation“ oder „emotionales Argumentieren“? In: Sandig, Barbara/Püschel, Ulrich (Hg.): Stilistik III: Argumentationsstile. (=Germanistische Linguistik 112-113). S. 149-174.
- Fiehler, Reinhard (2001): Emotionalität in Gesprächen. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.). S. 1425-1438.
- Fiehler, Reinhard/Barden, Birgit/Elstermann, Mechthild/Kraft, Barbara (2004): Eigenschaften gesprochener Sprache. Tübingen.
- Fishman, Joshua (1967): Bilingualism with and without diglossia. Diglossia with an without bilingualism. In: Journal of Social Issues 23. S. 29-38.
- Fishman, Joshua (1975): Soziologie der Sprache. Eine interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Betrachtung der Sprache in der Gesellschaft. München.
- Földes, Csaba (2005): Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Tübingen.
- Franck, Dorothea (1975): Zur Analyse indirekter Sprechakte. In: Ehrlich, Veronika/Finge, Peter. Kronberg (Hg.): Beiträge zur Grammatik und Pragmatik. S. 219-231.
- Fraser, Bruce (1975): Hedged performatives. In: Syntax and semantics. Vol. 3: Speech acts. New York. S. 187-210.
- Friesen, Eduard T./Friesen, Uwe S. (2009): Gemeindedisziplin. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 175-176.
- Friesen, Uwe S. (2009a): Gesetz Nr. 514. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 181-182.
- Friesen, Uwe S. (2009b): Milchproduktion. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 301-302.
- Friesen, Uwe S. (2009c): Scharwerk. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 369-370.
- Friesen, Uwe S. (2009d): TV-Chaquéño. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 422.
- Friesen-Fast, Katharina (2009): Dee sinjende Hiestjefru. In: Ut onsem Lewe. S. 43-49.
- Garfinkel, Harold (1967): Studies in ethnomethodology. Englewood Cliffs. N.J.
- Gehrmann, Jens (2000): Modernisierung und Tradition. Sozialer Wandel bei den Mennoniten in Paraguay. In: Mennonitische Geschichtsblätter 57. S. 99-128.
- Giesbrecht, Heinz Dieter (2011): Mennonitische Diakonie am Beispiel Paraguays. Eine diakonietheologische Untersuchung. Heidelberg.
- Goertz, Hans Jürgen/Kopelt-Grock, Marion/Wiebe, Christoph (Hg.) (2002): Das schwierige Erbe der Mennoniten. Aufsätze, Reden und ein Interviews. Leipzig.
- Goffman, Erving (1967): Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior. New York.
- Goffman, Erving (1974) [1955]: On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: Blount, Ben G. (Hg.): Language, Culture and Society: A Book of Readings. Cambridge. S. 224-249.
- Goffman, Erving (1974): Das Individuum im öffentlichen Austausch. Frankfurt a.M.
- Goffman, Erving (1978): Response cries. In: Language 54. S. 787-815.
- Goffman, Erving (1981): Forms to talk. Philadelphia.
- Goffman, Erving (1994): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a.M.
- Goodwin, Charles (1981): Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers. New York.

- Goossen, Jan (Hg.) (1973): Niederdeutsch. Sprache und Literatur. Eine Einführung. Neumünster.
- Goossens, Jan (1977): Deutsche Dialektologie. Berlin, New York.
- Grice, Paul (1989): Logic and Conversation. In: Grice, Paul (1989): Studies in the Way of Words. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. S. 22-40.
- Grimes, Barbara (1984): Languages of the World. Ethnologue. Dallas, Texas.
- Grimme, Hubert (1922): Plattdeutsche Mundarten. Leipzig.
- Gülich, Elisabeth/Kotschi, Thomas (1996): Textherstellungsverfahren in mündlicher Kommunikation: In: Motsch, Wolfgang (Hg.): Ebenen der Textstruktur. Sprachliche und kommunikative Prinzipien. Tübingen. S. 37-80.
- Gülich, Elisabeth/Mondada, Lorenza (2008): Konversationsanalyse. Eine Einführung am Beispiel des Französischen. Tübingen.
- Gumperz, John J. (1982): Discourse Strategies. Cambridge.
- Gumperz, John J. (1996): Verhalten von bilingualen Gruppen. In: Raith, Joachim/Schulze, Rainer/Wandt, Karl-Heinz (Hg.): Grundlagen der Mehrsprachigkeitsforschung. Forschungsrahmen, Konzepte, Beschreibungsprobleme, Fallstudien. Stuttgart. S. 105-114.
- Gumperz, John J. (1997): Language and social identity. Cambridge.
- Gumperz, John J. (1999): On Interactional Sociolinguistic Method. In: Sarangi, Srikant/Roberts, Celia (eds.): Talk, Work and Institutional Order. Berlin, New York. S. 453-472.
- Günthner, Susanne (1993a): Moralische Geschichten. Beispielerzählungen mit Einladungen zur moralischen Entrüstung. (Arbeitspapiere des Projektes: „Formen der kommunikativen Konstruktion von Moral. Gattungsfamilien der moralischen Kommunikation in informellen, institutionellen und massenmedialen Kontexten.) Konstanz.
- Günthner, Susanne (1993b): Vorwürfe als Formen moralischer Kommunikation. (Arbeitspapiere des Projektes: „Formen der kommunikativen Konstruktion von Moral. Gattungsfamilien der moralischen Kommunikation in informellen, institutionellen und massenmedialen Kontexten.) Konstanz.
- Günthner, Susanne (1993c): ‚... weil – man kann es ja wissenschaftlich untersuchen‘. Diskurspragmatische Aspekte der Wortstellung in WEIL-Sätzen. In: Linguistische Berichte 143. S. 37–59.
- Günthner, Susanne (1996): Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Scherzkommunikation. Opladen. S. 81-108.
- Günthner, Susanne (2000): Vorwurfsaktivitäten in der Alltagsinteraktion. Grammatische, prosodische, rhetorisch-stilistische und interaktive Verfahren bei der Konstitution kommunikativer Muster und Gattungen. Tübingen.
- Günthner, Susanne (2002): Stimmenvielfalt im Diskurs: Formen der Stilisierung und Ästhetisierung in der Redewiedergabe. In: Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 3. S. 59-80. (www.gespraechsforschung-ozs.de) [20.9.2012]
- Günthner, Susanne (2009): Eine Grammatik der Theatralität? Grammatische und prosodische Inszenierungsverfahren in Alltagserzählungen. In: Buss, Mareike et al. (Hg.): Theatralität des sprachlichen Handelns. Eine Metaphorik zwischen Linguistik und Kulturwissenschaften. München. S. 293-318.
- Hack, Hendrik (1961): Die Kolonisation der Mennoniten im paraguayischen Chaco. Den Haag.
- Harder, Jacob (1980): Kultur, Sitte und Brauchtum. In: 50 Jahre Kolonie Fernheim. S. 214-232.
- Harder, Jacob (2011): Mennoniten als paraguayische Staatsbürger: Wandel im politischen Bewusstsein und Integration. In: Jahrbuch für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay. (Jahrgang 12, Okt. 2011). Hrsg. vom Verein für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay. S. 201-249.
- Hartung, Martin (1996): Ironische Äußerungen in privater Scherzkommunikation. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen. S. 109-143.
- Hartung, Martin (1998): Ironie in der Alltagssprache. Eine gesprächsanalytische Untersuchung. Opladen.
- Hausendorf, Heiko (2001): Gesprächsanalyse im deutschsprachigen Raum. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.): S. 971-979.
- Heath, Shirley Brice (1989): Ways with words. Language, life, and work in communities and classrooms. Cambridge.
- Hee, Kathrin (2012): Polizeivernehmungen von Migranten. Eine gesprächsanalytische Studie interkultureller Interaktionen in Institutionen. Heidelberg.
- Helbig, Gerhard (2002): Linguistische Theorien der Moderne. Berlin.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin und München.
- Held, Gudrun (2005): Ethnographie des Sprechens. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.). S. 1394-1409.
- Henne, Helmut (1980): Jugendsprache und Jugendgespräche. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hg.): Dialogforschung. Düsseldorf. S. 370-384.
- Henne, Helmut/Rehbock, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin, New York.
- Hennig, Mathilde (2000): Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen deutschen Texten. Tübingen.

- Heritage, John (1984): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Aktinson, J. Maxwell./Heritage, John (Hg.). *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge. S. 299-345
- Hildebrandt, Gerhard (1971): Die Mennoniten in Russland. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hg.): *Die Mennoniten*. Stuttgart. S. 196-205.
- Hinnenkamp, Volker/Selting, Margret (Hg.) (1989): *Stil und Stilisierung. Arbeiten zur interpretativen Soziolinguistik*. In: *Linguistisches Arbeiten* 235. Tübingen.
- Hitzler, Ronald: *Ethnografie*. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen. S. 48-51.
- Hofstede, Geert (2001): *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. München.
- Holly, Werner (1979): *Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts*. Tübingen.
- Holly, Werner (2001): *Beziehungsmanagement und Imagearbeit*. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.). S. 1382-1393.
- Honer, Anne (2006): *Interview*. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung*. Opladen. S. 94-99.
- Hundsnißscher, Franz (1976): *Insistieren*. In: *Wirkendes Wort* 4. S. 255-265.
- Hymes, Dell (1962): *The ethnographic of speaking*. In: Gladwin, Thomas/ Sturtevant, William C. (Hg.): *Anthropology and human behavior*. Anthropological Society of Washington D.C. Washington D.C.. S. 13-53.
- Hymes, Dell (1977): *Foundations in sociolinguistics. An ethnographic approach*. London.
- Hymes, Dell (1981): *Die Ethnographie des Sprechens*. In: *Arbeitsgruppen Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1+2*. Wiesbaden.
- Imo, Wolfgang (2009): *Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker („change-of-state tokens“) im Deutschen*. In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hg.). *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung*. Berlin, New York. S. 57-86.
- Imo, Wolfgang (2014): *Interaktionale Linguistik*. In: Staffeld, Sven/Hagemann, Jörg (Hg.). S. 49-82.
- Jäger, Andreas (2007): *Der Gebrauch des Perfekt-Präteritum-Paradigmas in der gesprochenen deutschen Sprache. Die Normen- und Varietätenproblematik im Fremdsprachenunterricht anhand eines ausgewählten Beispiels. (= Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Bd. 20)*. Baltmannsweiler.
- Janz, Horst Dieter (2009): *Servicio Mennonita de Salud Mental*. In: *Lexikon der Mennoniten in Paraguay*. S. 386-386.
- Jedig, Hugo (1966): *Laut- und Formenbestand der Niederdeutschen Mundart des Altai-Gebietes*. Sitzungsberichte der sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig (= Philologisch-historische Klasse, Bd. 112). Berlin.
- Jedig, Hugo (1994): *Die deutschen Mundarten in der Sowjetunion*. In: Berend, Nina/Mattheier, Klaus J. (Hg.): *Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig*. Frankfurt a.M. S. 11-17.
- Jefferson, Gail (1979): *A Technique for Inviting Laughter and its Subsequent Acceptance/Declination*. In: Psathas, George (ed.): *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York. S. 79-96.
- Jefferson, Gail (1985): *An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter*. In: Van Dijk, Teun A. (ed.): *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 3. London. S. 24-34.
- Jefferson, Gail (1990): *List construction as a task and resource*. In: Psathas, Georg (ed.): *Interactional Competence*. Washington D.C. S. 63-92.
- Jefferson, Gail/Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel (1987): *Notes on Laughter in the Pursuit of Intimacy*. In: Button, Graham/Lee, John R. (eds.): *Talk and Social Organisation*. Clevedon. S. 152-205.
- Jubiläumskomitee der Harbinger Gruppe (Hg.) (2007): *Die Flucht über den Amur: Ein Zeugnis von Gottvertrauen und Mut*. Filadelfia.
- Kallmeyer, Werner (1985): *Handlungskonstitution im Gespräch*. In: Gülich, Elisabeth/Kotischi, Thomas (Hg.): *Grammatik, Konversation, Interaktion*. Tübingen. S. 81-123.
- Kallmeyer, Werner (1987): *Konversationsanalytische Beschreibung*. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.). 1095-1108.
- Kallmeyer, Werner (Hg.) (1994): *Exemplarische Analysen des Sprachverhaltens in Mannheim. (Kommunikation in der Stadt, Teil 1)*. Berlin, New York.
- Kallmeyer, Werner (Hg.) (1995): *Kommunikation in der Stadt. Ethnographien von Stadtteilen. (=Schriften des Instituts für deutsche Sprache, Bd. 2)*. Berlin, New York.
- Kallmeyer, Werner (2005a): *Qualitative Methoden*. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.). S. 978-992.
- Kallmeyer, Werner (2005b): *Konversationsanalytische Beschreibung*. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.). S. 1212-1225.
- Kallmeyer, Werner/ Schütze, Fritz (1977): *Zur Konstruktion von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung*. In: Wegener, Dirk (Hg.): *Gesprächsanalysen*. Hamburg. S. 159-274.
- Kallmeyer, Werner/Schwitalla, Johannes (2014): *Ethnografische Dialoganalyse*. In: Staffeld, Sven/Hagemann, Jörg (Hg.). S. 83-104.

- Kaufmann, Göz (2004): Eine Gruppe – zwei Geschichten – drei Sprachen. Rußlanddeutsche Mennoniten in Brasilien und Paraguay. In: ZDL 71, Heft 3. S. 257-306.
- Kaufmann, Göz (2007): ‚The Verb Cluster in Mennonite Low German: A new approach to an old topic‘. In: Linguistische Berichte 210. S. 147-207.
- Kaufmann, Jean-Claude (1999): Das verstehende Interview, Theorie und Praxis. Konstanz.
- Kehrein, Roland (2002): Prosodie und Emotionen. Tübingen.
- Keim, Inken (1995): Kommunikative Stilistik einer sozialen Welt „kleiner Leute“ in der Mannheimer Innenstadt. (= Schriften des Instituts für Deutsche Sprache, Bd. 2). Berlin, New York.
- Keim, Inken (2005): Die interaktive Konstitution der Kategorie „Migrant/Migrantin“ in einer Jugendgruppe ausländischer Herkunft: Sozialkulturelle Selbst- und Fremdbestimmung als Merkmal kommunikativen Stils. In: Hinnenkamp, Volker/Meng, Katharina (Hg.): Sprachgrenzen überspringen. Sprachliche Hybridität und polykulturelles Selbstverständnis. (= Studien zur deutschen Sprache 32). Tübingen. S. 165-194.
- Keim, Inken (2007): Die „türkischen Powergirls“. Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnen-gruppe in Mannheim. (= Studien zur deutschen Sprache 39). Tübingen.
- Keim, Inken/Schütte, Wilfried (2002): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. (= Studien zur deutschen Sprache 22). Tübingen. S. 9-26.
- Keppler, Angela (1994): Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien. Frankfurt a.M.
- Khan-Svik, Gabriele (2008): Kultur und Ethnizität als Forschungsdimensionen: von der Kulturanthropologie zur interkulturellen Pädagogik. Frankfurt a.M.
- Klassen, Peter P. (2001): Die Mennoniten in Paraguay. Band 1. Reich Gottes und Reich dieser Welt. Asunción, Weierhof.
- Klassen, Peter P. (2002): The Mennonites in Paraguay. Volume 2. Encounter with Indians and Paraguayans. Weierhof, Winnipeg, Philadelphia.
- Klassen, Peter (2009a): Dee Buck. In: Ut onsem Lewe. S. 185-187.
- Klassen, Peter (2009b): Jeheeme Jedanken. In: Ut onsem Lewe. S. 187-190.
- Klassen, Heinrich (1993): Mundart und plautdietsche Jeschichte. Ut dem orenburgschen en ut dem memmritjschen (Russland). (= Schriftreihe der Kommission für ostdeutsche Volkskunde in der deutschen Gesellschaft für Volkskunde e.v. Bd. 65). Marburg.
- Klassen, Heinrich (1994): Zur Sprachsituation in Siedlungsgebieten mit vorwiegend deutscher Bevölkerung in Rußland. In: Wild, Katharina (Hg.): Begegnung in Pécs/Fünfkirchen. Die Sprache der deutschsprachigen Minderheit in Europa. (=Studien zur Germanistik; 2) Pécs. S. 63-74.
- Kloss, Heinz (1978): Die Entwicklung neuer germanistischer Kultursprachen seit 1800. Düsseldorf.
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnografie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie. In: Sozialer Sinn, 1/2001. S. 123-141.
- Kotin, Michail L. (2003): Die werden-Perspektive und die werden-Periphrasen im Deutschen. Historische Entwicklung und Funktionen in der Gegenwartsprache. (= Danziger Beiträge zur Germanistik, Bd. 6). Frankfurt a.M.
- Kotorova, Elizaveta (2011): Indirekte Sprechakte als höfliche Äußerungsformen: sprechaktklassenspezifische Unterschiede. In: Ehrhardt, Claus/Neuland, Eva/Yamashita, Hitoshi (Hg.): Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz. Frankfurt a.M. S. 77-91.
- Kotthoff, Helga (1989): Stilunterschiede in argumentativen GEsprächen oder zum Geselligkeitswert von Dissens. In: Hinnenkamp, Volker/Selting, Margret (Hg.): S. 187-202.
- Kotthoff, Helga (1993): Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures. In: Language in Society Volume 22. Cambridge. S. 193-216.
- Kotthoff, Helga (Hg.) (1996): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen.
- Kotthoff, Helga (1998): Spaß Verstehen. Zur Pragmatik konversationellem Humor. Tübingen.
- Krieg, Hans (1935): „Die zerbrochene Deichsel“ in Menschen, die ich in der Wildnis traf. Stuttgart.
- Labov, William (1980): Einige Prinzipien linguistischer Methodologie. In: Labov, William (Hg.): Sprach im sozialen Kontext. Königstein. S. 251-286.
- Lakoff, George (1972): Hedges: a study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts. In: Papers from the Eighth Regional Meeting Chicago Linguistic Society. Chicago. S. 183-228.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel.
- Laskowski, Marek (2011): Modalpartikeln als eine Form der Performanz von Höflichkeit. In: Ehrhardt, Claus/Neuland, Eva/Yamashita, Hitoshi (Hg.): Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz. Frankfurt a.M. S. 325-339.
- Leech, Geoffrey N. (1983): Principles of Pragmatics. New York.
- Lefèvre, Michel (1996): Die adverbialen Proformen *so*, *da*, *wo* im späten Frühneuhochdeutschen. In: Pérennec, Marie-Hélène (Hg.): Pro-Formen des Deutschen. Tübingen. S. 63-74.
- Lepp, Jakob (2009): Licht den Indianern. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 264-265.

- Levinson, Stephen C. (2000): Pragmatik. Tübingen.
- Lévi-Strauss, Claude (1969): Elementary Structures of Kinship. Boston.
- Lexikon der Mennoniten in Paraguay (2009). Hrsg. vom Verein für Geschichte und Kultur in Paraguay. Asunción.
- Lieberknecht, Agnes (2012): Der soziale Stil des Sprechens der „Frauenliste“. Ethnografische Gesprächsanalyse einer politischen Frauengruppe. Heidelberg.
- Lindow, Wolfgang/Möhn, Dieter/Niebaum, Hermann/Stellmacher, Dieter/Taubken, Hans/Wirrer, Jan (Hg.) (1998): Niederdeutsche Grammatik. Bremen.
- Löffler, Heinrich (2005/ 2010): Germanistische Soziolinguistik. (= Grundlage der Germanistik 28). Berlin.
- Löwen, Klaus (2005): Vom Werden und Wachsen der Evangelisch-Mennonitischen Bruderschaft. Filadelfia.
- Lüders, Christian (2003): Teilnehmende Beobachtung. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen. S.151-153.
- Malinowski, Bronislaw (1922): Argonauts of the Western Pacific. London.
- McCaffery, Isaias J. (2008): Wi Leahre Plautdietsch. A Beginner's Guide to Mennonite Low German. Mennonite Heritage Museum. Goessel, Kansas.
- Meibauer, Jörg (2001): Pragmatik. Zweite, verbesserte Auflage. Tübingen.
- Meihuizen, Hendrik W. (1971): Die Mennoniten in Europa. In: Goertz, Hans-Jürgen (Hg.): Die Mennoniten. Die Kirchen der Welt Bd. VIII. Stuttgart. S. 159-183.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike: Experteninterview. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen. S. 57-58.
- Meyer, Christian (2010): Self, sequence and the senses. Universal and culture-specific aspects of conversational organization in a Wolof social space. Habilitationsschrift. Eingereicht an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld.
- Mitzka, Walther (1928): Sprachausgleich in den deutschen Mundarten bei Danzig. (= Königsberger Deutsche Forschungen, Hrsg. von Nadler, Josef/Ranke, Friedrich/Ziesemer, Walther). Königsberg.
- Mitzka, Walter (1930): Die Sprache der deutschen Mennoniten. Heimatblätter des Deutschen Heimatbundes Danzig. 8. Jahrgang, Heft 1. Danzig.
- Moelleken, Wolfgang W. (1967): Diaphonic Correspondences in the Low German of Mennonites from the Fraser Valley. British Columbia. In: Zeitschriften für Mundartenforschung, Bd. 34. S. 240-253.
- Moelleken, Wolfgang W. (1987): Die Russlanddeutschen Mennoniten in Kanada und Mexiko: Sprachliche Entwicklung und diglossische Situation. In: ZDL, Beihefte 54. S. 145-183.
- Moelleken, Wolfgang W./Moelleken, Melita A. (1996): Aus dem Leben niederdeutscher Mennoniten. (= Schriftreihe der Kommission für ostdeutsche Volkskunde in der deutschen Gesellschaft für Volkskunde e.v., Bd. 73). Marburg.
- Moser, Karolin (2011): *Turn-taking* im Argentinien-spanischen: Eine unhöfliche Kommunikationsstrategie für den Deutsch-Muttersprachler? In: Ehrhardt, Claus/Neuland, Eva/Yamashita, Hitoshi (Hg.): Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz. Frankfurt a.M. S. 269-285.
- Müller, Andreas P. (2006): Sprache und Arbeit. Aspekte einer Ethnographie der Unternehmenskommunikation. (= Formu für Fachsprachen-Forschung 71). Tübingen.
- Müller, Klaus (1983): Formen der Markierung von „Spass“ und Aspekte der Organisation des Lachens in natürlichen Dialogen. In: Steger, Hugo et al. (Hg.): Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation. S. 289-321.
- Müller, Max (1965): Lectures on the Science of Language. Delivered at the Royal Institution of Great Britain in April, May & June, 1861. Delhi.
- Neufeld, Korny/Hiebert, Levi (Hg.) (2001): Mennonitengeschichte. Paraguay in Bildern. Filadelfia.
- Neufeld, Korny (2005): Unsere Stadt Filadelfia. Zum 75. Jubiläum der Kolonie Fernheim. Herausgegeben vom Stadamt Filadelfia.
- Neufeld, Korny (2009): Filadelfia. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 147-149.
- Neufeld, Theodor (2009): Asociación Civil. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 26.
- Neufeld, Korny/Niebuhr, Gundolf/Neufeld, Edwin/Loewen, Heinz Theodor (Hg.) (2009): 75 Jahre Fernheim. Ein Beitrag zur geschichtlichen Entwicklung der Siedlungsgemeinschaft. Im Auftrage des Bildungsausschusses zusammengestellt und kommentiert. Asunción.
- Neufeld, Theodor/Hein, David (2009): Alten- und Pflegeheim in Filadelfia. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 17-18.
- Neuland, Eva (2007): Mehrsprachig-kontrastiv-interkulturell: Zur Heterogenität und Typizität von Jugendsprachen. In: Neuland, Eva (Hg.): Jugendsprachen: mehrsprachig – kontrastiv – interkulturell. (= Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge. Bd. 5). Frankfurt a.M. S. 11-30..
- Neuland, Eva (2008): Jugendsprache. Eine Einführung. Tübingen.
- Niebuhr, Gundolf (2000): Zwischen Tradition und Restitution. Perspektiven für einen katholisch-mennonitischen Dialog. In: Jahrbuch 2000. Online-Version der Jahrbücher für Geschichte und Kultur in Paraguay. Hrsg. vom Verein für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay. Eingesehen am 1.3.2012.

- Niebuhr, Gundolf (2003): Errungenschaften und Herausforderungen im multikulturellen Zusammenleben. In: Jahrbuch 2003. Online-Version der Jahrbücher für Geschichte und Kultur in Paraguay. Hrsg. vom Verein für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay. Eingesehen am 3.3.2012.
- Niebuhr, Gundolf (2009): Mariscal Estigarribia. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 273-274.
- Norrick, Neal R./Chiaro, Delia (2009): Humor in Interaction. Amsterdam/Philadelphia.
- Nothdurft, Werner/Schwitala, Johannes (1995): Gemeinsam musizieren – Plädoyer für ein neues Leitbild für die Betrachtung mündlicher Kommunikation. In: Neuland, Eva/Werlen, Erika: Der Deutschunterricht 1/95. S. S. 30-47.
- Patzelt, Werner J. (1987): Grundlagen der Ethnomethodologie. Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags. München.
- Penner, Horst/Gerlach, Horst/Quiring, Horst (2010): Weltweite Bruderschaft. Ein mennonitisches Geschichtsbuch. Weierhof.
- von Polenz, Peter (1999): Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Band III: 19. und 20. Jahrhundert. Berlin, New York.
- Pomerantz, Anita (1978): Compliment responses: Notes on the co-operation of multiple constraints. In: Schenkein, Jim (ed.): Studies in the Organization of Conversational Interaction. New York. S. 79-112.
- Pomerantz, Anita (1984): Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/ dispreferred turn shapes. In: Atkinson, Maxwell/ Heritage, John (eds.): Structures of social action. Cambridge. S. 57-102.
- Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- Quasthoff, Uta (1980a): Gemeinsames Erzählen als Form und Mittel im sozialen Konflikt. Oder: Ein Ehepaar erzählt eine Geschichte. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Erzählen im Alltag. Frankfurt a.M. S. 109-141.
- Quasthoff, Uta (1980b): Zuhöreraktivitäten beim konversationellen Erzählen. In: Schröder, Peter/Steger, Hugo (Hg.): Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für Deutsche Sprache. S. 287-313.
- Quiring, Jacob (1928): Die Mundart von Chortitza in Süd-Rußland. (= Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität zu München). München.
- Quiring, Walter (1936): Deutsche erschließen den Chaco. Karlsruhe.
- Quiring, Walter (1938): Russlanddeutsche suchen eine Heimat. Die deutsche Einwanderung in den paraguayischen Chaco. Karlsruhe.
- Rath, Rainer (1976): Performanzerscheinungen im gesprochenen Deutsch. In: Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics, Vol. 2. Stuttgart. S. 289-301.
- Rath, Rainer (1979): Kommunikationspraxis. Göttingen.
- Rath, Rainer (2001): Gesprächsschritt und Höreraktivitäten. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.). S. 1213-1225.
- Ratzlaff, Gerhard (1998): Die Ruta Transchaco: Wie sie entstand. Asunción.
- Ratzlaff, Gerhard (2001): Ein Leib – viele Glieder. Die mennonitischen Gemeinden in Paraguay. Asunción.
- Ratzlaff, Gerhard (2009a): Kommission für Kirchenangelegenheiten. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 247-249.
- Ratzlaff, Gerhard (2009b): Mennonitengemeinde. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 284-285.
- Ratzlaff, Gerhard (2009c): Mennoniten in Paraguay. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 287- 291.
- Ratzlaff, Gerhard (2009d): Friedenslehre. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 161-163.
- Ratzlaff, Gerhard (2009e): Chacokrieg. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 79-82.
- Regier, Hans Theodor (2011): Die Eigenart des paraguayischen Menschen und seiner Kultur. In: Jahrbuch für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay. (Jahrgang 12, Okt. 2011). Hrsg. vom Verein für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay. S. 147-172.
- Rehbein, Jochen (1981): Announcing – On Formulating Plans. In: Coulmas, Florian (ed.): Conversational Routine. The Hague etc. S. 215-258.
- Riehl, Claudia Maria (2009): Sprachkontaktforschung: Eine Einführung. Tübingen.
- Rohdenburg, Günter (1993): Aspekte der Auflösung des Kasussystems im Nordniederdeutschen. In: Abraham, Werner/Bayer, Josef (Hg.): Dialektsyntax. Linguistische Berichte Sonderheft Vol. 5. Opladen. S. 213-229.
- Rohkohl, Kai (1993): Die Plautdietsche Sprachinsel Fernheim/Chaco (Paraguay). Dokumentation des Sprachverhaltens einer russlanddeutschen Mennonitenkolonie. Marburg.
- Roth, Marita (2005): Stereotype in gesprochener Sprache. Narrative Interviews mit Ost- und Westberliner Sprechern 1993-1996. Tübingen.
- Rudolph, Michael (2009): Kolonie. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 246-247.
- Sachweh, Svenja (1999): „Schätzle hinsitze!“. Kommunikation in der Altenpflege. Frankfurt a.M.
- Sacks, Harvey (1971): Das Erzählen von Geschichten innerhalb von Unterhaltungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 15. S. 307-314.

- Sacks, Harvey/Schegloff, Emanuel/Jefferson, Gail (1974): A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language* 50. S. 696-735.
- Sandig, Barbara (1986): *Stilistik der deutschen Sprache*. Berlin, New York.
- Sandig, Barbara/Selting, Margret (1997): Einleitung. In: Selting, Margret/Sandig, Barbara (Hg.): *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin, New York. S. 1-8.
- Sawatzky, Rod J. (1991): Mennonitische Identität. In: *Mennonitisches Jahrbuch 1991*. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft deutscher Mennonitengemeinden. Karlsruhe. S. 79-82.
- Schank, Gerd/ Schoenthal, Gisela (1983): *Gesprochene Sprache. Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden*. Tübingen.
- Schank, Gerd (1987): Linguistische Konfliktanalyse. Ein Beitrag der Gesprächsanalyse. In: Schank, Gerd/Schwitalla, Johannes (Hg.): *Konflikte in Gesprächen*. Tübingen. S. 18-98.
- Schecker, Michael (1986): „Insistieren“ als Typus strategischer Interaktion. In: Hundsnerscher, Franz/Weigand, Edda (Hg.): *Dialoganalyse. Referate der 1. Arbeitstagung Münster 1986*. Tübingen. S. 241-247.
- Schegloff, Emanuel/Sacks, Harvey (1973): Opening up closings. In: *Semiotica* 8. S. 289-327.
- Schegloff, Emanuel/Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: *Language* 53. S. 361-382.
- Schenkein, James N. (1972): Towards an Analysis of Natural Conversation and the Sense of Heheh. *Semiotica* 6. S. 344-377.
- Schiffirin, Deborah (1984): Jewish argument as sociability. In: *Language in Society* 13. S. 311-335.
- Schirmunski, Viktor (1928): *Die Deutschen Kolonien in der Ukraine. Geschichte, Mundarten, Volkslied, Volkskunde*. Moskau.
- Schirmunski, Viktor (1992): *Linguistische und ethnografische Studien über die alten deutschen Siedlungen in der Ukraine, Rußland und Transkaukasien*. Herausgegeben von Claus J. Hutterer. München.
- Schlobinski, Peter/Kohl, Gabi/Ludewigt, Irmgard (1993): *Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit*. Opladen.
- Schmid, Josef (1988): Untersuchungen zum sogenannten freien Dativ in der Gegenwartssprache und auf Vorstufen des heutigen Deutsch. (= *Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft*, Bd. 35). Frankfurt a.M.
- Schmitt, Reinhold (1993): Kontextualisierung und Konversationsanalyse. In: *Deutsche Sprache* 21. S. 326-354.
- Schröder, Ingrid (2012): „Da nicht für.“ Grammatische Kontaktphänomene Hochdeutsch-Niederdeutsch. In: Ammon, Ulrich/Darquennes, Jeroen/Wright, Sue (Hg.): *Sociolinguistica* 26. Berlin, Boston. S. 18-29.
- Schubert, Daniel (2009): Lästern. Eine kommunikative Gattung des Alltags. (= *Sprache – Kommunikation – Kultur. Soziolinguistische Beiträge*, Bd. 6). Frankfurt a.M.
- Schütte, Wilfried (1991): *Scherzkommunikation unter Orchestermusikern. Interaktionsformen in einer Berufswelt*. Tübingen.
- Schutz, Alfred/ Luckmann, Thomas (1975): *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied u.a.
- Schütze, Fritz (1987): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. *Kurseinheit 1*. Hagen.
- Schütze, Fritz (2002): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Keim, Inken/Schütte, Wilfried (Hg.): *Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag*. (= *Studien zur deutschen Sprache* 22). Tübingen. S. 57-83.
- Schwarz, Christian (2004): *Die tun-Periphrase im Deutschen. Abschlussarbeit zur Erlangung des akademischen Grades des Magister Artium an der Ludwig-Maximilians-Universität München*.
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): *Sprache und Emotion*. Tübingen.
- Schwitalla, Johannes (1986): Jugendliche hetzen über Passanten. Drei Thesen zur ethnografischen Gesprächsanalyse. In: *Linguistische Berichte* 149. S. 248-261.
- Schwitalla, Johannes (1987a): Sprachliche Mittel der Konfliktreduzierung in Streitgesprächen. In: Schank, Gerd/Schwitalla, Johannes (Hg.): *Konflikte in Gesprächen*. Tübingen. S. 99-175.
- Schwitalla, Johannes (1987b): Sprach- und Redevielfalt in der Literatur im Alltag. In: Rupp, Gerhard/Weigand, Edda (Hg.): *Jahrbuch der Deutschdidaktik 1986*. Tübingen. S. 127-148.
- Schwitalla, Johannes (1989): Sprachvariation und der Wechsel des Sprechers. Selbstdarstellung, Imagebewahrung und andere Funktionen beim Code-Switching in einer Frauengruppe. In: Pätzold, Margitta/Lindemann, Petra (Hg.): *Kommunikationstagung 1989. Internationale Arbeitstagung in Wulkow, 18.-20. April 1989*. (= *Linguistische Studien. Reihe A. Arbeitsberichte* 199). Akademie der Wissenschaft der DDR Zentralinstitut für Sprachwissenschaft. Berlin. S. 55-65.
- Schwitalla, Johannes (1992): Über einige Weisen des gemeinsamen Sprechens. Ein Beitrag zur Theorie der Beteiligungsrollen im Gespräch. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 11,1. S. 68-98.
- Schwitalla, Johannes (1995): *Kommunikative Stilistik zweier sozialer Welten in Mannheim-Vogelstang*. (= *Schriften des Instituts für Deutsche Sprache*, Bd. 4). Berlin, New York.
- Schwitalla, Johannes (1997): Zum Textsortenfeld narrativer mündlicher Texte. In: Simmler, Franz (Hg.): *Textsorten und Textsortentraditionen*. (= *Berliner Studien zur Germanistik* 5). Bern. S. 41-63.
- Schwitalla, Johannes (2001a): Lächelndes Sprechen und Lachen als Kontextualisierungsverfahren. In: Adamzik, Kirsten/Christen, Helen (Hg.): *Sprachkontakt, -vergleich, -variation*. Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag. Tübingen. S. 325-344.

- Schwitalla, Johannes (2001b): Beteiligungsrollen. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.). S. 1355-1361.
- Schwitalla, Johannes (2001c): Konflikte und ihre Bewältigung. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.). S. 1374-1382.
- Schwitalla, Johannes (2003): ‚Negatives Face‘, ‚positives Face‘ etc. Was Gesprächsanalytiker von Erving Goffman lernen können. In: Aspekte der Herausbildung und des Funktionierens der westgermanischen Sprachen. Staatsuniversität Samara 2003. S. 14-31.
- Schwitalla, Johannes (2006a): Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung. (= Grundlagen der Germanistik 22). Berlin.
- Schwitalla, Johannes (2006b): Kommunikative Form von *tun* als Hilfsverb. In: Günthner, Susanne/ Imo, Wolfgang (Hg.): Konstruktionen in der Interaktion. Berlin. S. 127-151.
- Schwitalla, Johannes (2008a): Gesprächsstile. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hg.): Rhetorik und Stilistik. Ein Handbuch historischer und systematischer Forschung. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 31.1). Berlin. S. 1054-1075.
- Schwitalla, Johannes (2008b): Erzählen, Zitieren, Vergleichen. Drei sprachlich-kommunikative Verfahren zur Konstruktion von sozialer Identität und Anderszeit. In: Krefeld, Thomas (Hg.): Sprachen und Sprechen im städtischen Raum. S. 17-32.
- Schwitalla, Johannes (2008c): Intercultural differences: speaking personally in a bureaucratic context. In: Klein, Gabriela/Caruana, Sandro (eds.): Intercultural communication in bureaucratic and institutional context. Perugia. S. 165-181.
- Schwitalla, Johannes (2010): Demonstration von Gefühlsexpressionen. Exemplarische Untersuchungen an authentischen Gesprächen. In: Studia Germanistica 6. Ostrava. S. 155-163.
- Selting, Margret (1994): Emphatic speech style – with special focus on the prosodic signaling of heightened emotive involvement in conversation. In: Journal of Pragmatics 22. S. 375-408.
- Selting, Margret (1995): Sprechstile als Kontextualisierungshinweise. Die sprechstilistische Kontextualisierung konversationeller Aktivitäten, am Beispiel mündlicher Erzählungen in Gesprächen. In: Stichel, Gerhard (Hg.): Stilfragen. (= Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 1994). Berlin. S. 225-256.
- Selting, Margret (1997): Sogenannte „Ellipsen“ als interaktiv relevante Konstruktionen? Ein neuer Versuch über die Reichweite und Grenzen des Ellipsenbegriffs für die Analyse gesprochener Sprache. In: Schlobinski, Peter (Hg.): Syntax des gesprochenen Deutsch. Opladen. S. 117-156.
- Selting, Margret (1999): Kontinuität und Wandel der Verbstellung von ahd. *wanta* bis gwd. *weil*. In: ZGL 27. S. 167-204.
- Selting, Margret (2001a): Probleme der Transkription verbalen und paraverbalen/prosodischen Verhaltens. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.). S. 1059-1068.
- Selting, Margret (2001b): Stil – in interaktionaler Perspektive. In: Jakobs, Eva-Maria/Rothkegel, Annely (Hg.). Perspektiven auf Stil. (= Reihe Germanistische Linguistik 226). Tübingen. S. 3-21.
- Selting, Margret (2004): Listen: Sequenzielle und prosodische Struktur einer kommunikativen Praktik – eine Untersuchung im Rahmen der Interaktionalen Linguistik. In: Zeitschrift für Sprachwissenschaft 23. S. 1-46.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 10. S. 353-402.
- Selting, Margret/Sandig, Barbara (1997): Sprech- und Gesprächsstile. Berlin, New York.
- Siemens, Heinrich (2012): Plautdietsch. Grammatik, Geschichte, Perspektiven. Bonn.
- Smirnova, Elena (2006): Die Entwicklung der Konstruktion *würde*+Infinitiv im Deutschen. Eine funktional-semantische Analyse unter besonderer Berücksichtigung sprachhistorischer Aspekte. Berlin.
- Sökeland, Werner (1980): Indirektheit von Sprechhandlungen. Tübingen.
- Spiegel, Carmen (1995): Streit. Eine linguistische Untersuchung verbaler Interaktionen in alltäglichen Zusammenhängen. Tübingen.
- Spranz-Fogasy, Thomas/Deppermann, Arnulf (2001): Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.). S. 1007-1013.
- Staffeld, Sven (2014): Sprechakttheoretisch analysieren. In: Staffeld, Sven/Hagemann, Jörg (Hg.). S. 105-148.
- Staffeld, Sven/Hagemann, Jörg (Hg.) (2014): Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich. Tübingen.
- Stahl, Wilmar (1980a): Integration der Mennoniten in Paraguay. In: 50 Jahre Kolonie Fernheim. S. 252-254.
- Stahl, Wilmar (1980b): Mission und Indianersiedlung. In: 50 Jahre Kolonie Fernheim. S. 131-169.
- Stahl, Wilmar (2009a): Asociación de Servicios de Cooperación Indígena-Mennonita. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 26-27.
- Stahl, Wilmar (2009b): Chacoindianer. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 74-79.
- Stahl, Wilmar (2009c): Interethnisches Zusammenleben. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 223-226.
- Stellmacher, Dieter (2000): Niederdeutsche Sprache. (= Germanistische Lehrbuchsammlung 26). Berlin.
- Strehle, Carolyn A. (1993): „Samuel?“ „Yes, Dear?“. Teasing and Conversational Rapport. In: Tannen, Deborah (ed.): Framing in Discourse. New York, Oxford. S. 210-229.
- Tannen, Deborah (1981): New York Jewish conversational style. In: International Journal of the Sociology of Language 30. S. 133-149.
- Tannen, Deborah (1984): Conversational style. Analyzing talk among friends. Norwood, NJ.

- Techtmeier, Bärbel (2001): Form und Funktion von Metakommunikation im Gespräch. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.). S. 1449-1463.
- Tesch, Gerd (1978): Linguale Interferenz. Theoretische, terminologische und methodische Grundfragen zu ihrer Erforschung. Tübingen.
- Thielmann, Walter (1980): Organisation und Verwaltung. In: 50 Jahre Kolonie Fernheim. S. 38-60.
- Thiessen, Jack/Reimer, Al/ Reimer, Anne (Hg.) (1983): A Sackfull of Plautdietsch. A Collection of Mennonite Low German Stories and Poems. Winnipeg.
- Thiessen, Jack (2003): Mennonite Low German Dictionary – Mennonitisch-Plattdeutsches Wörterbuch. Max-Kade-Institute for German-American Studies, University of Wisconsin-Madison, Madison.
- Thiessen, Johan (2007): Plautdietsch im paraguayischen Chaco – eine Identität zwischen Anpassung und Abgrenzung. In: Jahrbuch für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay. (Jahrgang 8, Okt. 2007). Hrsg. vom Verein für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay. S. 57-80.
- Thiessen, John (1963): Studien zum Wortschatz der kanadischen Mennoniten. (= Deutsche Dialektgeographie. Untersuchungen zum Deutschen Sprachatlas, Bd. 64). Marburg.
- Thimm, Caja/Augenstein, Susanne (1996): Lachen und Scherzen in einer Aushandlungssituation oder: Zwei Männer vereinbaren einen Termin. In: Kotthoff, Helga (Hg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung. Opladen. S. 221-253.
- Thurmair, Maria (1989): Modalpartikel und ihre Kombinationen. Tübingen.
- Tiittula, Liisa (1997): Stile der Konfliktbearbeitung in Fernsehdiskussionen. In: Selting, Margret/Sandig, Barbara (Hg.): Sprech- und Gesprächsstile. Berlin, New York. S. 371-399.
- Tiittula, Liisa (2001): Formen der Gesprächssteuerung. In: Brinker, Klaus et al. (Hg.). S. 1361-1374.
- Trost, Pavel (1980): Präteritumsverfall und Präteritumsschwund im Deutschen. In: ZDL 47, Heft 2. S. 184–188.
- Unruh, Ronald: Mennoblatt. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 279-280.
- Unsere Stadt Filadelfia (2005). Zum 75. Jubiläum der Kolonie Fernheim. Herausgegeben vom Stadamt Filadelfia. Filadelfia.
- Ut onsem Lewe. Plautdietsche Jedichta en Jeschichte (2009). Nachw. von Heinrich Siemens. Bonn.
- Walde, Johann (2009): Roode & Witte aune 1918. In: Ut onsem Lewe. S. 214-217.
- Warkentin, Jacob (1998): Die deutschsprachigen Siedlerschulen in Paraguay im Spannungsfeld staatlicher Kultur- und Entwicklungspolitik. Münster.
- Warkentin, Jacob (2003): Probleme und Chancen des interethnischen Zusammenlebens im Chaco. In: Jahrbuch 2003. Online-Version der Jahrbücher für Geschichte und Kultur in Paraguay. Hrsg. vom Verein für Geschichte und Kultur der Mennoniten in Paraguay. Eingesehen am 3.3.2012.
- Warkentin, Jacob (2009a): Deutschlehrer. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 107-108.
- Warkentin, Jacob (2009b): Plattdeutsch. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 336-337.
- Watzlawick, Paul/Beavin, Janet H./Jackson, Don D. (1969): Menschliche Kommunikation. Bern, Stuttgart, Wien.
- Weber, Max (Nachlass; 1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. 5. Auflage. Tübingen.
- Wedel, Tina (2009): Eene butajeweenelje Frau. In: Ut onsem Lewe. S. 114-119.
- Weinreich, Uriel (1977): Sprachen in Kontakt. Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung. München.
- Wenger, J.C.: (2001): Was glauben die Mennoniten? Bielefeld.
- Werlen, Iwar (1983): Vermeidungsritual und Höflichkeit. Zu einigen Formen konventioneller indirekter Sprechakte im Deutschen. In: Deutsche Sprache 3. S. 193-218.
- Whyte, William Foote (1996): Die Street Corner Society. Die Sozialstruktur eines Italienviertels. Berlin.
- Wienold, Hanns (2007): Symbolischer Interaktionismus. In: Fuchs-Heinritz, Werner/Lautmann, Rüdiger/Rammstedt, Otthein/Wienold, Hanns (Hg.): Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden. S. 305-306.
- Wiens, Heinrich (1980): Wirtschaft. In: 50 Jahre Kolonie Fernheim. S. 61-98.
- Wiens, Heinrich F. (2009): Genossenschaft. In: Lexikon der Mennoniten in Paraguay. S. 177.
- Wiens, Peter (1980): Die Gemeinden. In: 50 Jahre Kolonie Fernheim. S. 99-130.
- Wiens, Peter (1992): Die K.f.K. Fernheim – ein geschichtlicher Überblick 1931-1991: K.f.K. Fernheim (Hg.). Filadelfia.
- Wodak, Ruth (1987): Kommunikation in Institutionen. In: Ammon, Ulrich et al. (Hg.) (1987/2004). S. 799-820.
- Wunderlich, Dieter (1972): Linguistische Pragmatik. Frankfurt.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin, New York.

Internetquellen ohne Autorennennung

www.ascim.org, eingesehen am 17.2.2012

www.bpb.de, eingesehen am 5.6.2013

www.duden.de/sprachwissen/newletter, eingesehen am 4.9.2013

www.fernheim.com.py, eingesehen am 19.6.2013

www.ifdfiladelfia.edu.py, eingesehen am 1.6.2013

www.plautdietsch-freunde.de/der-verein, eingesehen am 4.4.2013

www.tvchaco.com, eingesehen am 25.2.2013

Unveröffentlichte Beiträge

Auskunft über Informationen und Zahlen der Kolonie Fernheim von der Munizipalität Filadelfia (Mai, 2013).

Informationsprospekt des Radiosenders „ZP-30“.

Informationsprospekt der „Werkstatt Kleefeld“.

Mühlán, Tirza (2010): Varietäten des Deutschen in Filadelfia (Paraguay). Magisterarbeit.

Power-Point des Sanatoriums Eirene.

11. ANHANG

Die Transkriptionen erfolgen in Anlehnung an das „Gesprächsanalytische Transkriptionssystem“ (GAT II)¹⁸⁷.

[Überlappungen und Simultansprechen
=	schneller Anschluss eines Turns
(.)	Mikropause
(-), (--), (---)	kurze, mittlere, längere Pause
(2.0)	Pause in Sekunden
.h, .hh, .hhh	hörbares Einatmen, je nach Länge
h, hh, hhh	hörbares Ausatmen, je nach Länge
;, ::, :::	Dehnung, je nach Länge
?	steigende Intonation
˘	mittel steigende Intonation
-	gleich bleibende Intonation
;	mittel fallende Intonation
.	fallende Intonation
↑	Tonsprung nach oben
↓	Tonsprung nach unten
˘SO	steigend
˘SO	fallend
˘SO	fallend-steigend
˘SO	steigend-fallend
akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent
akzEnt	Nebenakzent
ak!ZENT!	besonders starker Akzent
<<f>	forte, laut
<<ff>	fortissimo, sehr laut
<<p>	piano, leise
<<pp>	pianissimo, sehr leise
<<all>	allegro, schnell
<<len>	lento, langsam
<<acc>	accelerando, schneller werdend
<<rall>	rallentando, langsamer werdend
<<cresc>	crescendo, lauter werdend
<<dim>	diminuendo, leiser werdend
((Lachen))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
<<lachend>	Kommentar zu einer Redepassage
(...)	unverständliche Passage
(sowas)	vermuteter Wortlaut
((...))	Auslassung im Transkript

¹⁸⁷ GAT= Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (Selting, Margret et al. 2009).

LEBENS LAUF

Tirza Mühlen-Meyer, geb. Mühlen, am 24. März 1986 in Braunschweig

	Ausbildung
seit 12/2014	Universität Duisburg-Essen Wissenschaftliche Mitarbeiterin
04/2006 –03/2014	Julius-Maximilians-Universität Würzburg
seit 05/2011	Promotion in Deutscher Sprachwissenschaft: Mennonitendeutsch. Untersuchungen zur sprachlichen Form und verbalen Interaktion in einer religiösen Kolonie in Paraguay. (Herr Prof. i.R. Dr. Johannes Schwitala, Herr Prof. Dr. Helmut Spiekermann)
04/2006 –12/2010	Magister Artium Hauptfach: Deutsche Sprachwissenschaft Nebenfächer: Neuere deutsche Literaturgeschichte, Musikwissenschaft
04/2008–12/2010	Magister Artium (Grundstudium) Hauptfach: Neuere und neueste Geschichte Nebenfächer: Mittelalterliche Geschichte, Alte Geschichte, Volkskunde
1998–2005	Gymnasium, CJD Christophorusschule Braunschweig
1996–1998	Orientierungsstufe Stöckheim, Braunschweig
1992–1996	Grundschule Stöckheim, Braunschweig