

Andrea Bicsár (Wien)

Kribbeln im Bauch: Emotionen im Deutschen als Fremdsprache. Eine empirische Studie

„Die Sprache ist die Kleidung der Gedanken“, fasst Samuel Johnson, der englische Lexikograf, Schriftsteller, Dichter und Kritiker die Funktion von Sprache zusammen (1905: 181). Doch Sprache eignet sich nicht nur zum Ausdruck der Gedanken, sondern befähigt uns, unsere Emotionserfahrung verbal zu vermitteln. Wie setzen wir Sprache ein, um über Gefühlserlebnisse zu berichten? Diese Frage ist noch spannender bei Sprechern, die ihre *Freude*, *Überraschung* oder *Aufregung* über ein Ereignis nicht in ihrer Muttersprache, sondern in einer Fremdsprache beschreiben möchten. Wie verbalisieren L2-Lerner Gefühlszustände in der Zielsprache?

Der vorliegende Aufsatz setzt sich zum Ziel, den lernersprachlichen Gebrauch emotionsbezeichnender Sprachelemente, d.h. jenes Segments des Gefühlswortschatzes der Zielsprache im Rahmen einer empirischen Untersuchung zu ermitteln, das Lexeme umfasst, die explizit auf bestimmte Emotionen referieren (vgl. z.B. Schwarz-Friesel 2007: 144, Konstantinidou 1997: 84, Kövecses 2000: 2). Dabei werden Tendenzen der Emotionsbeschreibung im sprachlichen Output ungarischer Deutsch-als-Fremdsprache-Sprecher (DaF-Sprecher) im Vergleich zu Realisationsmustern deutscher Muttersprachler bewertet. Die Arbeit geht zwei primären Leitfragen nach: 1) Welche grundlegenden Unterschiede sind auf der Ebene der Lexik in der lernersprachlichen bzw. muttersprachlichen Kommunikation über Gefühle im Deutschen zu erkennen? und 2) Inwiefern trägt der Aufenthalt im Zielland zur normgerechten Emotionsrealisation in der Zielsprache bei? Die Studie postuliert, dass *DaF-Lerner, die die Möglichkeit haben, ihre L2 in natürlichen Interaktionen im Zielland bzw. mit Muttersprachlern zu verwenden, Emotionen kompetenter versprachlichen als Lerner, die ihre Fremdsprache primär im gesteuerten Unterricht gebrauchen*. Welche Erkenntnisse dienen als Grundlage für die Annahme, dass Fremdsprachensprecher Emotionen in ihrer Zielsprache ggf. anders verbalisieren als Muttersprachler der L2 und der natürliche Kontakt zur L2 die „emotionale Kompetenz“ in der Fremdsprache fördert? Den Ausgangspunkt der Hypothese bilden Folgerungen der kontrastiven Linguistik und der Psycholinguistik bzw. Überlegungen aus der Fremdsprachenerwerbsforschung, die darauf hindeuten, dass der verbale Emotionsausdruck bedeutende interlinguale und interkulturelle Unterschiede aufweist und damit eine aufschlussreiche Forschungsperspektive aus der Sicht der Lernaltersprache

bildet. Bevor diese jedoch eingehend dargestellt werden können, verlangt die Frage Aufmerksamkeit, was wir unter emotionsbezeichnenden Sprachelementen verstehen.

1. Emotionale Rede vs. Rede über Emotionen: Der Forschungsgegenstand

In einer Arbeit, in der wir die Frage beantworten möchten, wie Fremdsprachensprecher Emotionen verbalisieren, ist es unerlässlich zunächst festzustellen, was Emotionen sind. Was bedeutet es *nervös*, *glücklich* oder *enttäuscht* zu sein? Obwohl Emotionserfahrungen einen zweifellos grundlegenden Bestandteil unseres Daseins bilden, hat sich bis heute keine „allgemeinverbindliche Definition“ in der einschlägigen Forschung etabliert (Schwarz-Friesel 2007: 45). Dies ist vermutlich in der Komplexität und im abstrakten Charakter von Emotionen verankert, denn ohne Anspruch auf Vollständigkeit können Emotionen je nach Fragestellung als somatische, psychische oder kognitive Phänomene definiert, beschrieben oder segmentiert werden (siehe z.B. Kagan 1994 oder Ekman 1994). Die vorliegende Arbeit widmet sich jedoch nicht der Fragestellung, was Emotionen *per se* sind. Da Gefühle im Folgenden nicht als unabhängige Phänomene, sondern eng mit der Sprachproduktion verbunden betrachtet werden, würde eine detaillierte Auseinandersetzung mit den Emotionsdefinitionen der Bezugswissenschaften den Rahmen dieser Studie überschreiten. Es wird lediglich die allgemein bekannte Beobachtung übernommen, dass Emotionen intern verlaufende, subjektive Erfahrungen sind, die bestimmte psycho-somatische Prozesse voraussetzen. Relevant ist hingegen zu bestimmen, wie Gefühle mit Sprache zusammenhängen. Welche Sprachmittel dienen dazu, die subjektiven und psychisch-physiologisch bestimmten Phänomene, die wir als Emotionen wahrnehmen, zum Ausdruck zu bringen?

Zur Beantwortung dieser Frage ist die Bemerkung von Paul Valéry aufschlussreich: „Sobald sich Gefühle in festen Begriffen ausdrücken lassen, hat ihre Stunde geschlagen“. Wie dieses Zitat des Lyrikers und Philosophen darauf hinweist, können wir sprachlich vermutlich nicht exakt wiedergeben, was wir seelisch-körperlich tatsächlich fühlen, wenn wir z.B. *wütend*, *aufgeregt* oder *glücklich* sind. Dennoch stehen uns Gefühlsausdrücke zur Verfügung, die Mitglieder unserer Sprachgemeinschaft kennen und die gleichen – bzw. ähnlichen – Gefühlskonzepte mit ihnen verbinden. Das heißt, bestimmte „feste Begriffe“ befähigen den Sprecher, seine „innere Befindlichkeit, seine emotionale Einstellung“, seinen Gefühlszustand verbal zu vermitteln (Schwarz-Friesel 2007: 135, Foolen 1997: 15). Welche konventionelle sprachliche Form kann der Sprecher verwenden, um seine Befindlichkeit zu versprachlichen?

Lexikalische Redemittel¹, die den Emotionszustand des Sprechers verbal realisieren, bilden den Gefühlswortschatz (oder das Gefühlsvokabular) einer Sprache. In einschlägigen Studien zum Emotionswortschatz sind zwei primäre Forschungsrichtungen zu beobachten: Die Analyse „emotionaler Rede“ und die Bewertung der „Rede über Emotionen“. Die erste Forschungsperspektive widmet sich der Frage, welche „emotionsausdrückenden“ Wörter Sprecher in affektgeladenen Situationen äußern (Konstantinidou 1997: 68, Schwarz-Friesel 2007: 151). Das heißt, *was* sagen sie, wenn sie erfreut sind. Analysen hingegen, die Rede über Emotionen in Betracht ziehen, bewerten „emotionsbezeichnende“ Lexeme, die den Gefühlszustand des Sprechers verbal realisieren (Schwarz-Friesel 2007: 151, Schwerdtfeger 1997: 599). Das heißt, *wie* – mit welchen sprachlichen Mitteln – beschreibt der Sprecher, dass er z.B. *erfreut*, *nervös* oder *verärgert* ist. Emotionsbezeichnende Wörter sind Sprachzeichen, die Gefühlskonzepte als ihr Bezeichnetes haben: „Gemeint sind Lexeme, deren referentielle Funktion in der Bezeichnung von emotionalen Zuständen und Erlebnisformen besteht. [...] Diese Lexeme benennen eine Emotion explizit [und] beziehen sich deskriptiv auf emotionale Zustände und Prozesse“ (Schwarz-Friesel 2007: 144). So beschreibt das Emotionslexem in z.B. *ich freue mich* den Gemütszustand des Sprechers im Gegensatz zu einem spontanen und oftmals unbewusst produzierten Ausruf – wie etwa die Interjektion *wow* –, der als Reaktion auf eine erfreuliche Nachricht von der Empfindung preisgibt und somit als ein emotionsausrückendes Sprachelement zu kategorisieren ist.

Die vorliegende Analyse des lernersprachlichen Outputs der ungarischen DaF-Sprecher über Emotionen ist in der Forschungsrichtung „Rede über Emotionen“ anzusiedeln. Das heißt, es werden emotionsbezeichnende Lexeme im sprachlichen Output ungarischer Deutschlerner näher betrachtet. Dementsprechend wird lexikalischen Darstellungsweisen der Emotionalität, wie etwa *traurig*, *wütend*, *glücklich* oder *Angst haben*, besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Diese Elemente des Gefühlslexikons werden in der einschlägigen Literatur als „direkte“ lexikalische Darstellungsweisen der Empfindung kategorisiert, weil sie auf eine direkte Verknüpfung zwischen Emotionswort und -konzept zurückzuführen sind (Kövecses 2000: 3-4). Über direkte Emotionslexeme hinaus schließt der Emotionswortschatz jedoch eine weitere Gruppe emotionsbezeichnender

¹ Da die vorliegende Arbeit die Zielsetzung verfolgt, lexikalische Ausdrucksweisen der Emotionalität in der Sprachproduktion von Fremdsprachensprechern zu analysieren, werden weitere Sprachebenen, wie z. B. Wortstellung im Ausdruck von Emotionalität nicht betrachtet (für weiterführende Überlegungen auf der Ebene der Syntax siehe z.B. Fries 1995).

Elemente ein: Dem Sprecher, der seine *Wut* oder *Nervosität* über ein bestimmtes Ereignis in der Interaktion preisgeben möchte, stehen auch indirekte, idiomatische Wendungen zur Verfügung, die seinen Emotionszustand versprachlichen. So kann man mit Phraseologismen, wie etwa *einen dicken Hals bekommen* oder *fiebern vor Aufregung*, den Affektzustand verbal benennen. Hierbei handelt es sich um Ausdrucksweisen, die eine indirekte, metaphorische oder metonymische Verbindung zwischen Emotionswort und -konzept aufweisen (Kövecses 2002: 121). Die Inklusion idiomatischer Ausdrucksweisen in eine Analyse lernersprachlicher Beschreibungsformen der Emotionserfahrung ist besonders relevant, da indirekte Wendungen uns befähigen, das Unnennbare zu benennen. Sie stellen die Emotionserfahrung bildhaft dar und befähigen somit den Sprecher, komplexe und schwer erfassbare Impulse vereinfacht zum Ausdruck zu bringen. Da indirekte Redemittel – wie in etwa *mir platzt gleich der Kragen* oder *ich gehe gleich die Wände hoch* – es uns ermöglichen, abstrakte, nur schwer erfassbare Erfahrungen mittels konkreter Konzepte zu kategorisieren und „lebhafter“ zu versprachlichen, werden sie in der Interaktion über Emotionen direkten lexikalischen Entsprechungen oft vorgezogen (siehe z.B. Fussell und Moss 1998: 115-116 oder Gibbs et al. 2002: 125). Dementsprechend werden in die vorliegende Studie nicht nur Einzelexeme der Gefühlsbenennung eingebunden, sondern auch komplexe lexikalische Konstruktionen der Idiomatik bzw. Phraseologismen im emotionsbezogenen Sprachoutput untersucht.

Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere die Frage relevant, inwiefern der Fremdsprachensprecher davon ausgehen kann, dass er die direkten und indirekten Emotionsausdrücke seiner L1 auch in seiner Zielsprache wiederfinden wird (bzw. *vice versa*). Erkenntnisse der kontrastiven Linguistik weisen darauf hin, dass sich Sprachen in ihren sprachinternen Eigenschaften der verbalen Emotionsdarstellung unterscheiden können und der L2-Lerner in der Schilderung einer gefühlsgeladenen Erfahrung in der Fremdsprache dementsprechend vor eine anspruchsvolle Aufgabe gestellt wird.

2. Emotionswortschatz im interlingualen Vergleich

Sprachen unterscheiden sich bekanntlich darin, welche Segmente der externen Realität eine differenzierte lexikalische Benennungsform erhalten. So lassen sich Unterschiede im Grad der Differenzierung auch in Emotionsvokabularen verschiedener Sprachen ausmachen (siehe z.B. Wierzbicka 1992 oder 1998). Ein kurzer vergleichender Blick in das Bedeutungsfeld *Zorn* im Deutschen und Ungarischen erlaubt ferner die Schlussfolgerung, dass eine vergleichbare lexikalische Differenzierung nicht zwangsläufig auf die gleiche konzeptuelle

Segmentierung zurückzuführen ist². Im Deutschen kann der erregte Sprecher den genannten Gefühlszustand u.a. mit den Lexemen *Zorn*, *Wut* oder *Ärger* sprachlich zum Ausdruck bringen. Ähnlich dazu kann ein ungarischer Muttersprachler aus drei unterschiedlichen Emotionswörtern wählen, um seinen *Zorn* verbal zu beschreiben: *harag*, *düh* oder *bosszúság*. Die Begriffserklärung des Duden Deutschen Universalwörterbuches (2006) bzw. das ungarische Bedeutungswörterbuch Eőry's (2007) lassen jedoch darauf schließen, dass diese lexikalische Differenzierung in den beiden Sprachen nicht durch die gleichen konzeptuellen Merkmale motiviert ist. Beispielsweise wird es im Ungarischen unter temporalen Aspekten zwischen *harag* und *düh* unterschieden: *harag* kann sich sowohl in einer kurzen, als auch in einer längeren Zeitspanne vollziehen. *Düh* hingegen ist als ein plötzlich auftretender emotiver Impuls zu charakterisieren. Der temporale Verlauf des Gemütszustandes scheint im Deutschen jedoch keinen entscheidenden Einfluss auf die lexikalische Differenzierung zu haben. Im Gegensatz dazu wird zwischen den Lexemen *Zorn/Wut* und *Ärger* entlang des Aspekts der Bewusstheit unterschieden: *Ärger* bezeichnet Emotionserfahrungen, die aus einer bewussten Wahrnehmung der persönlichen Beeinträchtigung resultieren. Dieser Bedeutungsaspekt ist in den ungarischen lexikalischen Entsprechungen nicht von entscheidender Bedeutung. Weiterhin scheint es im Ungarischen nicht relevant zu sein, ob der Sprecher die empfundene Emotion auch wahrnehmbar zum Ausdruck bringt. Im Deutschen wird jedoch nur *Wut* als Gefühlsausbruch definiert, „der sich in Miene, Wort und Tat zeigt“ (Duden Deutsches Universalwörterbuch 2006). Nicht zuletzt deutet die Bedeutungsangabe der oben genannten Emotionswörter darauf hin, dass die Intensität der Emotion unterschiedliche Rollen in der lexikalisch differenzierten Realisation des erregten Gefühlszustandes spielt: Im Ungarischen wird abhängig vom Grad der Erregung zwischen *harag/düh* und *bosszúság* unterschieden. *Bosszúság* bezieht sich dabei auf eine Situation, in der die Gefühlsintensität nicht als hoch charakterisiert werden kann und der Sprecher lediglich gereizt ist. Im Deutschen hingegen scheinen alle drei Gefühlslexeme einen hohen Grad an Emotionsintensität darzustellen. Die Vermutung, dass keine vollkommene Übereinstimmung in der Bedeutung der besagten Gefühlswörter besteht, ist auch durch einen Blick in zweisprachige ungarisch-deutsche Wörterbücher bestätigt: Das Gefühlslexem *düh* wird im Deutschen sowohl mit

² Obwohl das Sprachpaar Deutsch-Ungarisch unter dem Gesichtspunkt der emotionsbezeichnenden Lexik in der kontrastiven Literatur bislang systematisch nicht erfasst wurde, wird an dieser Stelle der Versuch unternommen, einschlägige Beispiele für deutsch-ungarische Kontraste des Emotionswortschatzes zu nennen.

den Emotionswörtern *Wut* und *Zorn*, als auch mit dem Substantiv *Ärger* übersetzt (vgl. Hessky 2007). Die hier angeführte Analyse basiert jedoch ausschließlich auf Bedeutungsangaben von Wörterbüchern und soll dementsprechend nicht als umfassender Vergleich interpretiert werden. Sie deutet jedoch darauf hin, dass die lexikalische Unterscheidung zwischen den dargestellten Emotionswörtern für den ungarischen DaF-Lerner keine eindeutige Übertragung aus der L1 in die L2 ermöglicht.

Diese Bemerkung leitet uns zugleich zu einem weiteren Argument der einschlägigen Literatur über, das darauf hinweist, dass die emotionalen Ausdrucksweisen des Sprechers durch die sprachinternen Eigenheiten seiner Mutter- und Zielsprache beeinflusst werden können. Kontrastive Studien kommen zu der Schlussfolgerung, dass Gefühlsvokabulare (ähnlich zu anderen Wortschatzbereichen) lexikalische Lücken einschließen (siehe z.B. Mees 1990 oder Pavlenko 2005). Zu den bekannten Beispielen für das Fehlen einer lexikalischen Entsprechung gehört u.a. *Schadenfreude* im Englischen. Das englische Lexikon verfügt nämlich über keinen entsprechenden Ausdruck, der den positiven Aspekt von *Freude* und gleichzeitig die negative Bedeutung von *Schaden* in einem Wort inkorporiert³. Lexikalische Lücken können dazu führen, dass eine vollständige Bedeutungsübertragung aus der L1 in die L2 (oder *vice versa*) nicht möglich ist. Im deutsch-ungarischen Vergleich kommt beispielsweise eine lexikalische Lücke zum Vorschein, wenn wir nach einem Äquivalenten zum deutschen Ausdruck *sauer sein* suchen. Über das Fehlen einer Entsprechung können wir in diesem Fall erst dann sprechen, wenn wir nicht nur die denotative, sondern auch die konnotative Bedeutung im Ungarischen wiedergeben möchten. Die Lücke ergibt sich nämlich dadurch, dass die konventionellen kommunikativen Rahmenbedingungen der Verwendung von *sauer sein* und der im Ungarischen zur Verfügung stehenden Entsprechung *pipa vagyok* nicht übereinstimmen. Während das Deutsche von der besagten Wendung auf der umgangssprachlichen Stilebene Gebrauch machen kann, ist die ungarische Entsprechung als salopp gekennzeichnet. Diese Feststellung lässt sich durch einen kurzen Test mit der formalen Anrede in beiden Sprachen bestätigen. Die Frage, *Sind Sie jetzt sauer auf mich?* ist im Deutschen akzeptabel und verbalisierbar, wobei die Entsprechung (*Ön*) *most pipa rám?* im Ungarischen als unhöflich und unmanierlich erscheint. Dementsprechend ist im Bedeutungsfeld *Zorn* eine lexikalische Lücke auf der Ebene der Umgangssprache im Ungarischen erkennbar.

³ Bekanntlich wurde das Wort *Schadenfreude* ins Englische sogar als Lehnwort übernommen.

Über das komplette Fehlen einer lexikalischen Entsprechung hinaus werden auch die lexikalisch-grammatischen Merkmale vorhandener Emotionswörter in der einschlägigen Literatur vergleichend betrachtet. Insbesondere Kontraste in der lexikalischen Kategorie der Gefühlswörter werden dabei als weitere Hinweise für Unterschiede in der Wahrnehmung und der verbalen Realisationsform von Emotionserfahrungen gedeutet. So wird z.B. das Vorherrschen von Verben im Emotionsvokabular als ein Indikator dafür interpretiert, dass Emotionen primär als eine dynamische Handlung und aktiver Prozess wahrgenommen und dementsprechend überwiegend mit Verbkonstruktionen zum Ausdruck gebracht werden (siehe z.B. *sich freuen*). Die Präferenz für adjektivische Ausdrucksformen der Emotionalität hingegen weist darauf hin, dass Gefühlserlebnisse in der jeweiligen Sprachgemeinschaft eher als passive Zustände wahrgenommen werden, dem der Sprecher „ausgesetzt“ ist und infolgedessen tendenziell mit Adjektiven verbal dargestellt werden können (siehe z.B. traurig sein) (siehe z.B. Goddard 2002: 41, Pavlenko 2005: 87 oder Wierzbicka 1992: 401, 1999: 17). Ob und inwiefern diese (vermutlich etwas radikale) Schlussfolgerung bestätigt oder falsifiziert werden kann, unterliegt umfangreicher kulturanthropologisch bzw. soziokulturell orientierter Studien, die außerhalb des Forschungsinteresses der vorliegenden Arbeit liegen. An dieser Stelle soll jedoch die Vermutung aufgegriffen werden, dass die Wortklassenzugehörigkeit auch innerhalb einer Sprache abhängig von der jeweiligen, zu verbalisierenden Gefühlskategorie variieren kann. Ein deutsch-ungarischer Vergleich begründet die Annahme, dass die Verteilung der lexikalischen Kategorie in den unterschiedlichen Emotionsdomänen interlinguale Unterschiede aufweisen kann.

Belege in den digitalen Textkorpora des Instituts für Deutsche Sprache und der *Magyar Nemzeti Szövegtár* (Ungarisches Nationalkorpus) lassen darauf schließen, dass die Distribution der Wortklassenzugehörigkeit in den beiden Gefühlslexika stark von der bezeichneten Emotionsdomäne abhängt und diese Verteilung sowohl Ähnlichkeiten, als auch Kontraste innehat. So wird z.B. *Traurigkeit* im Deutschen⁴ öfters mit dem Adjektiv traurig versprachlicht, als mit Nominalphrasen (*traurig*: 32.488 Belege, *Traurigkeit*: 4.177 Belege). Diese Tendenz ist auch im Ungarischen bemerkbar, denn die Häufigkeit von *szomorú* (dt. traurig) im Nationalkorpus⁵ ist signifikant größer, als das Vorkommen des entsprechenden

⁴ Für die Recherche wurden die öffentlichen Korpora des Archivs der geschriebenen Sprache (Archiv W) verwendet. Archiv W umfasst Texte der deutschen Tagespresse und eine Gesamtwortzahl von 2.291.514.282 Wörtern.

⁵ Das verwendete Korpus umfasst Texte aus unterschiedlichen Genres und Stilebenen, wie z.B. journalistische Publikationen, literarische Werke, wissenschaftliche Texte,

Substantives *szomorúság* (dt. Traurigkeit)⁶. Im Gegensatz dazu wird im Deutschen die Emotionsdomäne *Wut* häufiger mit nominalen Konstruktionen mit dem Lexem *Wut* (27.109 Belege) sprachlich zum Ausdruck gebracht, als mit dem Adjektiv *wütend* (11.316 Belege) oder dem Emotionsverb *sich ärgern* (17.038 Belege). Im Ungarischen scheint man hingegen das Verb *haragszik* (dt. sich ärgern) bzw. das Adjektiv *dühös* (dt. wütend) nominalen Ausdrucksweisen der Bosheit vorzuziehen. Dies deutet darauf hin, dass der ungarische DaF-Lerner bei der Wahl des passenden L2-Emotionswortes nicht nur das entsprechende lexikalische Element abrufen, sondern auch die zu verbalisierende Emotionskategorie analysieren und mit der entsprechenden Wortklasse versehen muss, die der lexikalischen Kategorie des L1-Lexems nicht zwangsläufig entspricht. Dabei fokussiert er primär auf Einzellexeme des Gefühlswortschatzes. Wie jedoch bereits erwähnt, stehen dem Sprecher in der verbalen Darstellung seiner Emotionserfahrung auch idiomatische Wendungen und Phraseologismen zur Verfügung, die in der Interaktion über die Empfindung eine besondere Rolle spielen.

Die Betrachtung indirekter Ausdrucksweisen der Emotionalität aus kontrastiver Sicht ist besonders relevant, da diese Sprachelemente ähnlich zur direkten Gefühlslexik bedeutende Unterschiede offenlegen. Diese Kontraste sind zumeist in den konkreten Konzepten zu entdecken, die der Idiomatik der Gefühlsdomäne zugrundeliegen. Konkrete Konzepte gefühlsbezeichnender Wendungen sind nämlich überwiegend in den körperlichen Funktionen verankert, die emotiven Impulsen zufolge aktiviert werden. Damit lässt sich zunächst die Erkenntnis erklären, dass auch kulturell sehr auseinanderliegende Sprachgemeinschaften Gemeinsamkeiten im indirekten Wortschatzrepertoire der Emotionserfahrung aufweisen (Kövecses 1995: 119-120, Matsuki 1995: 138-139). Sprachgemeinschaften können sich jedoch maßgeblich darin unterscheiden, wie sie die emotionsbedingten somatischen Prozesse wahrnehmen und kategorisieren. Diese Wahrnehmung prägt die Auswahl an indirekten verbalen Mitteln, die sich zur sprachlichen Realisation von Gefühlen in einer Sprache etabliert haben (Kövecses 1995: 182). So lassen sich interlinguale deutsch-ungarische Unterschiede beispielsweise in Redemitteln der beiden Sprachen erkennen, die eine metonymische Relation zum bezeichneten Emotionskonzept aufweisen: Einer verängstigten Person im Deutschen werden *die Knie weich*, wobei im Ungarischen ‚ihr Mut in die Flechse steigt‘ (*inába száll a bátorsága*). Des Weiteren

formale Kommunikation und informelle schriftliche Interaktionen auf online Foren. Das verwendete Subkorpus umfasst 164.710.196 Wörter.

⁶ *Szomorú*: n=6195, *szomorúság*: n=775.

kann man im Deutschen sowohl *den Kopf*, als auch *die Nase hängen lassen*, wobei einem niedergeschlagenen ungarischen Muttersprachler diese Wahl nicht gegeben ist, da er nur seine *Nase hängen lassen* kann (*lógatja az orrát*). Der einschlägigen Forschung zufolge sind diese Kontraste darauf zurückzuführen, dass die beiden Sprachen den somatischen Symptomen des Emotionserlebens (wie etwa erhöhter Blutdruck oder Adrenalinstoß) unterschiedliche Gewichtung beimessen (vgl. Gibbs et al. 2002, Kövecses 1990, 1995, Matsuki 1995). Welche Relevanz haben die hier genannten kontrastiv-linguistischen Erkenntnisse für den Fremdsprachensprecher?

Auf der Grundlage sprachvergleichender Studien des Emotionswortschatzes können wir davon ausgehen, dass die Problematik des erfolgreichen L2-Gefühlsausdrucks u.a. darin besteht, dass das affektbezeichnende Repertoire der Mutter- und Zielsprache Unstimmigkeiten in den zur Verfügung stehenden Sprachelementen aufweist. Diese Unterschiede beziehen sich primär darauf, ob und wie Sprachgemeinschaften zwischen Aspekten der Emotionserfahrung auf der lexikalischen Ebene differenzieren. So muss sich der DaF-Lerner der Herausforderung stellen, Ungleichheiten im Grad der Differenzierung (oder lexikalische Lücken) in seiner Mutter- und Zielsprache zu erkennen, zu erschließen und zu internalisieren. Da konzeptuelle Überlappungen zudem in der L1 und L2 in bestimmten Fällen nur teilweise vorhanden sind, muss der L2-Sprecher ggf. Gefühlslexemen in seiner L2 Bedeutungsspezifikationen hinzufügen, die die L1-Entsprechung nicht innehat. Nicht zuletzt hat der ungarische DaF-Lerner in seiner Sprachproduktion über emotive Inhalte Differenzen in der idiomatischen Darstellung der Affekterfahrung in seiner Mutter- und Fremdsprachen zu bewältigen, um sich normgerecht über Emotionen in der L2 zu äußern. Wie kann der L2-Lerner Gefühlsäußerungen seiner Zielsprache effektiv verarbeiten, speichern und in der Interaktion abrufen? Ziel der vorliegenden Arbeit ist festzustellen, ob eine positive Korrelation zwischen dem natürlichen Kontakt zur Zielsprache und der normgerechten Verwendung gefühlsbezeichnender Lexeme in der L2 bestätigt werden kann. Dementsprechend bilden Ergebnisse einer empirischen Untersuchung, die sich dieser Frage widmet, den Schwerpunkt des folgenden Abschnittes.

3. Empirische Untersuchung: Gefühlsbezeichnung in Lerneräußerungen

3.1. Forschungsdesign: Probanden, Datenerhebung und Analysevorgang

Den Schwerpunkt der vorliegenden Studie bilden lexikalische Merkmale der Emotionsdarstellung im lernersprachlichen Output von 34 ungarischen DaF-

Sprechern.⁷ Dabei wird die Hypothese getestet, ob *DaF-Lerner, die die Möglichkeit haben, ihre L2 in natürlichen Interaktionen im Zielland bzw. mit Muttersprachlern zu verwenden, Emotionen kompetenter versprachlichen als Lerner, die ihre Fremdsprache primär im gesteuerten Unterricht gebrauchen.*

Eine Analyse, die die verbale Darstellungsweisen von Gefühlszuständen als Forschungsgegenstand wählt, ist in der Bestimmung des passenden Datenerhebungsinstrumentes umgehend mit dem folgenden Problem konfrontiert: Emotionen sind meist spontane und kurze Erfahrungen. Gefühlszustände sind nicht voraussehbar, können gezielt oder vorsätzlich nicht hervorgerufen werden und sind flüchtig. Demzufolge ist die Erhebung sprachlicher Manifestationsformen der Emotionalität parallel zur einschlägigen Emotionserfahrung nur schwer realisierbar: Es ist wohl kaum möglich, Probanden zu bitten, spontan *traurig, nervös* oder *wütend* zu werden und ihre Emotionserfahrung anschließend mit verbalen Mitteln zu beschreiben. Dementsprechend sind in einschlägigen Studien Datenerhebungsmethoden, die Sprachdaten unformalisiert und in natürlichen Interaktionssituationen elizitieren, verbreitet (z.B. die meisten empirischen Untersuchungen in Pavlenko 2005). Dabei ist jedoch zu beachten, dass ein Großteil emotionsbezogener Kommunikation mit non-verbalen Mitteln erfolgt.

Um das eventuelle Vorherrschen von non-verbalen Ausdrucksweisen von Emotionen zu vermeiden und gezielt lexikalische Darstellungsweisen der Emotionalität zu elizitieren, wurden für die vorliegende Arbeit zunächst halbgesteuerte Datenerhebungsmethoden eingesetzt. Auf der Grundlage von Rintell (1990), Dewaele und Pavlenko (2002) und Pavlenko und Driagina (2007) wurden emotionsbezogene Aussagen der Probanden einerseits durch die Beschreibung von Videos, die emotionsgeladene Szenen abbilden, in Interviews erhoben. In der zweiten Phase erfolgte die Datenerhebung mittels eines sprachlichen Inputs. Ähnlich zur empirischen Untersuchung in Rintell (1990) wurden die Emotionswörter *Freude, Angst, Traurigkeit, Wut* und *Nervosität* einzeln auf einer Karte vorgelegt und die Probanden gebeten, eine Situation oder Szene aus ihrem eigenen Leben wachzurufen, in der sie die jeweilige Emotion erlebt haben. Anschließend wurden sie gebeten, diese Erfahrung zu erzählen.

⁷ Bei der Auswahl der Probanden wurde ein möglichst hoher Grad an Homogenität sprachlicher Kompetenz angestrebt, damit Differenzen im Niveau des Sprachwissens die Ergebnisse (zu Gunsten der fortgeschrittenen Lerner) nicht beeinträchtigen. Um einen vergleichbaren Grad der L2-Sprachbeherrschung zu gewährleisten, haben Germanistikstudierende der Universität Pécs in Ungarn an der Datenerhebung teilgenommen.

Diese beiden Datenerhebungsmethoden erlaubten die Einbettung der internen kontextuellen Faktoren der Perspektivierung der Aussage (senderbezogene vs. nicht ich-bezogene Aussagen) und der Intensität der zu beschreibenden Emotion (die mithilfe der Videoszenen manipuliert wurde).

Ein weiteres grundlegendes Auswahlkriterium emotionsbezogener Analysen bildet die Frage, welche Gefühle den Schwerpunkt der Untersuchung bilden sollen. Emotive Kategorien sind nahezu unbegrenzt: Wir können *niedergeschlagen, glücklich, aufgebracht, erstaunt, überrascht, enttäuscht, verzweifelt* usw. sein, um nur ein kleines Segment unserer Emotionserfahrungen zu nennen. Als wichtigstes Kriterium für die Wahl bestimmter Emotionsdomänen für die vorliegende Arbeit gilt, dass die jeweiligen Gefühlskategorien sowohl im deutschen, als auch im ungarischen Sprachraum vorhanden sind. Dabei wurde die Vermutung aufgegriffen, dass die sog. Grundemotionen keine wesentliche konzeptuelle Variation im deutschen und ungarischen Kulturraum aufweisen (vgl. z.B. Mesquita und Frijda 1992, Vester 1991: 32-38 oder Wierzbicka 1999: 168-170). Dementsprechend wurden für die vorliegende Analyse die Grundemotionen *Freude, Angst, Traurigkeit, Wut* und *Nervosität*⁸ ausgewählt.

Weiterhin war es auf der Grundlage der Ausgangshypothese der vorliegenden Analyse erforderlich, dass die Sprachdaten von Lernern ermittelt werden, die ihre L2 in unterschiedlichen Kontexten verwenden. Um festlegen zu können, welche Studierenden ihre Zielsprache auch in außerunterrichtlichen Interaktionen (Lerner-Probandengruppe 1: im folgenden LPG1) bzw. primär in institutionellen Sprachlernsituationen (Lerner-Probandengruppe 2: im folgenden LPG2) verwenden, wurde ein Fragebogen eingesetzt. Ziel des Fragebogens war es, mehrere Aspekte des Sprachlern- bzw. Sprachverwendungshintergrundes (wie etwa der Aneignungskontext, Häufigkeit des Kontakts mit L1-Sprechern usw.) in der Differenzierung zwischen den beiden Lerner-Probandengruppen zu berücksichtigen.

Da die einschlägige Literatur keine umfangreichen Ergebnisse über lexikalische Muster und Tendenzen der verbalen Gefühlsrealisation im Deutschen zur

⁸ *Nervosität* wird in der einschlägigen Literatur zwar nicht explizit als Grundemotion klassifiziert, sie ist jedoch unter der elementaren Kategorie *Spannung/Erregung* unterzubringen. Des Weiteren erschien die Inklusion dieser Kategorie aus der Sicht der Probandengruppen relevant: Da die Probanden Universitätsstudierende sind, ist *Nervosität* vermutlich ein häufiger „Wegbegleiter“ im Studium (man denke z.B. an Prüfungsstress). Somit repräsentiert dies eine Emotionsdomäne, mit der die Probanden eine Vielzahl von Erfahrungen verknüpfen können.

Verfügung stellt, haben an der Datenerhebung der vorliegenden Studie 13 Muttersprachler des Deutschen als Kontrollgruppe teilgenommen. Die Sprachdaten der L1-Gruppe dienen als Grundlage und Bezugsrahmen für die Auswertung der lernersprachlichen Äußerungen.

Die erhobenen L1- und L2-Sprachdaten wurden zunächst auf lexikalische – sowohl direkte, als auch idiomatische – Ausdrucksformen der Emotionalität segmentiert. Um alle lexikalischen Formen der Emotionsdarstellung bestimmen zu können, wurde die Methode „close reading“ angewandt. Das heißt, alle Äußerungen wurden manuell auf emotionsbezeichnende Sprachelemente untersucht. Die gesonderte Auswertung jeder Aussage ermöglichte, dass emotionsbezeichnende Sprachelemente von anderen lexikalischen Mitteln klar getrennt werden konnten. Die Segmentierung des Sprachmaterials erlaubte einen systematischen Vergleich zwischen mutter- und fremdsprachlichen Äußerungsformen.

Unter quantitativen Aspekten wurde zunächst das Gesamtvorkommen emotionsbezeichnender Sprachmittel bzw. die Fülle des verwendeten Emotionsvokabulars in den Äußerungen der Probandengruppen kontrastiv ermittelt. Den Schwerpunkt der qualitativen Auswertung bildete die kontrastive Betrachtung bestimmter lexikalischer Kategorien in den Sprachdaten: 1) Verteilung der Gefühlsausdrücke nach Wortklassenzugehörigkeit, 2) Verteilung direkter und idiomatischer Ausdrucksweisen, 3) Einfluss der Aussageperspektivierung auf die Sprachproduktion der Probanden und 4) Frequenz und Art der sprachlichen Modifizierung (Intensivierung und Abtönung). Anschließend wurden Benennungsformen ausgewählter Emotionskategorien – wie Angst bzw. Wut – und die Verwendung des Emotionsverbs *fühlen* analysiert bzw. die eingesetzten idiomatischen Wendungen näher betrachtet.

3.2. Ergebnisse der Analyse: Quantitative und qualitative Unterschiede

Die Auswertung des emotionsthematisierenden L1- und L2-Sprachoutputs erlaubt die Schlussfolgerung, dass die Hypothese der vorliegenden Arbeit teilweise bestätigt werden kann. Bezüglich des Gesamtvorkommens emotionsbezeichnender Sprachelemente sind Unterschiede in den beiden Lerner-Probandengruppen zu erkennen: DaF-Sprecher, die Ihre L2 auch außerhalb des unterrichtlichen Kontextes verwenden, setzen gefühlsbenennende Redemittel öfter ein als Lerner, die Deutsch primär in gesteuerten Interaktionen gebrauchen (L1-Sprecher: n=410, LPG1: n=389, LPG2: n=276). Diese Ergebnisse widerlegen vorangehende Studien, denn Dewaele und Pavlenko (2002) kommen in einer vergleichbaren Analyse zum Resultat, dass Lernergruppen mit bzw. ohne Aufenthalt im Zielland

geföhlsbezeichnende Ausdrücke mit vergleichbarer Frequenz in der Beschreibung emotiver Impulse anwenden. Unter dem Aspekt der Fülle des eingesetzten Emotionsvokabulars ist jedoch eine Übereinstimmung mit den o.g. Autoren auszumachen. Die „Palette“ verwendeter Emotionslexeme ist bei Lernern mit viel natürlichem Kontakt zur L2 vielfältiger, als bei Lernern, die zumeist im Unterricht auf Deutsch interagieren:

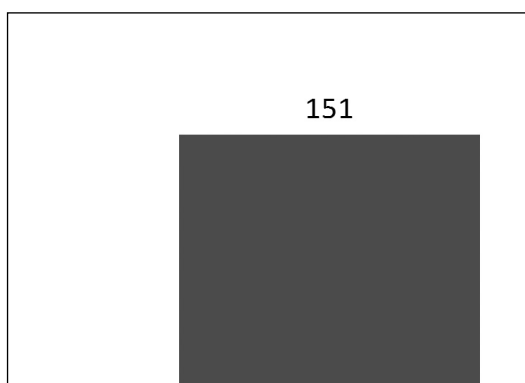


Abbildung 1. Gesamtzahl verschiedener lexikalischer Elemente

Dewaele und Pavlenkos Studie zu Geföhlsäußerungen im L2-Englischen deutet ebenfalls darauf hin, dass Lerner, die einen langfristigen Aufenthalt im Zielland erfahren haben, eine größere Anzahl verschiedener geföhlsbenennender Lemmata verwenden, als L2-Sprecher, die sich noch nie in der Kultur ihrer Fremdsprache aufgehalten haben (2002: 288-290).

Im Gegensatz zur o.g. Studie von Dewaele und Pavlenko sind unter dem Aspekt der Verteilung lexikalischer Kategorien jedoch keine signifikanten Unterschiede in den beiden Lerner-Probandengruppen auszumachen: Übereinstimmend mit den befragten Muttersprachlern zeigen beide DaF-Gruppen eine Präferenz für adjektivische Benennungsformen der Emotionalität auf. Eine wesentliche Differenz bildet hingegen die Frequenz indirekter Redemittel in den Sprachdaten: Einschlägig zu Rintells (1990) Ergebnissen setzen beide Lerner-Gruppen idiomatische Sprachelemente bedeutend weniger ein, als die L1-Sprecher der Studie. Dabei sind keine markierten Unterschiede zwischen der LPG1 und der LPG2 auszumachen:

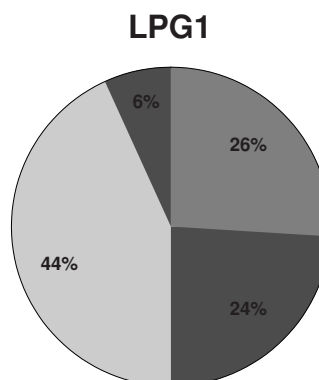


Abbildung 2: Verteilung der Redemittel nach Wortklassenzugehörigkeit

Die Perspektivierung der Aussage hat jedoch einen vergleichbaren Einfluss auf die Häufigkeit indirekter Redemittel in allen Probandengruppen: Sowohl die befragten Muttersprachler, als auch die L2-Sprecher des Deutschen verwenden indirekte Benennungsformen der Emotionalität häufiger in senderbezogenen Berichten, als in Aussagen über die Emotionserfahrung anderer Aktanten. Auf der quantitativen Ebene führt der interne kontextuelle Faktor der Aussagensektivierung aber zu bestimmten Differenzen zwischen den Probandengruppen: Bei den L1-Sprechern ist in sprecherbezogenen Äußerungen eine steigende Frequenz emotionsbezeichnender Redemittel zu erkennen. Bei Probanden der LPG1 ist keine quantitativ signifikante Änderung zwischen den beiden Aussagetypen erkennbar, wobei sich die Anzahl gefühlsbenennender Sprachelemente in den Selbstberichten der LPG2 bedeutend verringert.

Bezüglich der verbalen Modifizierung (Intensivierung und Abschwächung) sind die Resultate der vorliegenden Analyse im Einklang mit vorangehenden empirischen Ergebnissen: Beide Lerner-Probandengruppen neigen gehäufter dazu, ihre Aussage durch steigernde Modaladverbien zu intensivieren, als die befragten L1-Sprecher der Studie (z.B. Ich war *sehr glücklich* oder Ich war *ganz froh*) (vgl. z.B. Rintell 1990). Hinsichtlich doppelter Markierung der Intensivierung (wie in etwa Sie scheint *sehr sehr traurig* zu sein) sind jedoch Unterschiede zwischen der LPG1 und der LPG2 auszumachen: Lerner, die ihre L2 auch außerhalb des Unterrichtes verwenden, setzen doppelte lexikalische Intensivierungsmittel seltener ein, als DaF-Sprecher der LPG2. Weiterhin sind Differenzen in der Frequenz reduktiver Sprachelemente erkennbar (z.B. Ich war *etwas erschrocken*): Im Vergleich zu den L1-Sprechern bzw. zur LPG1 setzen L2-Lerner, die ihre Zielsprache primär im Unterricht gebrauchen, relativierende Modaladverbien in ihren emotionsbeschreibenden Aussagen seltener ein (vgl. Rintell 1990: 87).

3.3. Wut, Angst und fühlen in den Sprachdaten: Analyse ausgewählter Emotionswörter

Mit Blick auf bestimmte Emotionskategorien erlaubt die vorliegende Analyse die Schlussfolgerung, dass die beiden befragten Lerner-Gruppen in der Beschreibung der Gefühlsdomäne *Wut* unterschiedliche lexikalische Elemente bevorzugen. Diese Differenz bezieht sich primär auf die Verwendung des Emotionswortes *nervös*, das in der LPG2 gehäufter eingesetzt wird (n=13), als in der L1-Gruppe (n=1) und der LPG1 (n=7). Ferner wird das Emotionsadjektiv *wütend* in der LPG2 verwendet, um situative Aspekte der Gefühlserfahrung zu benennen:

Beispiel 1. Wütend im Sprachoutput der LPG2

Bei Führerschein. Weil diese [...] Beim Fahren mein Lehrer [...] **das war sehr sehr wütend**. Weil er sagte, ich könnte nicht das machen und er sagte immer, was ich machen muss und [...] **und das war wütend, immer wütend**.

Hinsichtlich der Affekterfahrung *Angst* ist in der Wahl emotionsbeschreibender Lexeme jedoch keine markierte Diskrepanz in den Sprachdaten erkennbar. Die Gefühlsdomäne *Angst* ergibt in den L1-Aussagen eine Dominanz nominaler Beschreibungsweisen. Tendenzen der verbalen Reflektion über angstauslösende Situationen entsprechen in beiden Lerner-Probandengruppen dieser Präferenz:

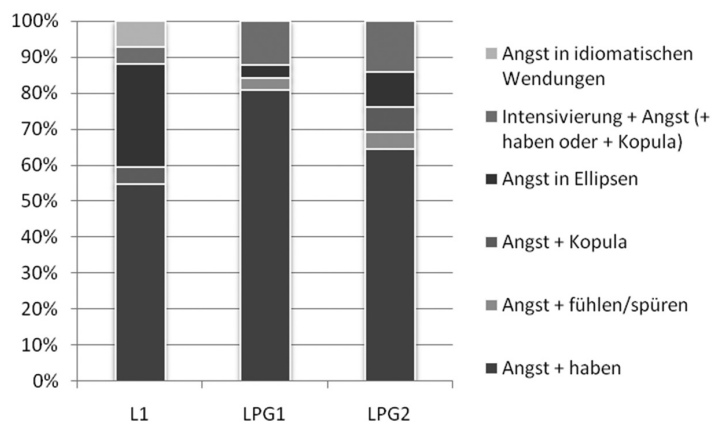


Abbildung 3: Unterschiede in der Verwendung des Emotionswortes *Angst*

Die kontextuelle Einbettung des Substantives *Angst* erweist sich in den Äußerungen der DaF-Lerner in bestimmten Fällen jedoch als abweichend von der L1-Verwendungsweise. Diese Differenz bezieht sich einerseits auf die gehäufte Intensivierung der Aussage, die in der LPG2 etwas markierter ist (siehe Abbildung 3). Andererseits wird das Nomen in den L2-Sprachdaten oft mit dem Verb *fühlen* eingesetzt. Dies entspricht einem weiteren Ergebnis der Studie: Die lexikalische Konstruktion *fühlen* + Emotionsnomen ist tendenziell für den L2-Output charakteristisch und kommt insbesondere in der LPG2 gehäuft vor.

Nicht zuletzt weisen die ermittelten Ergebnisse darauf hin, dass die verwendeten indirekten Wendungen in beiden Lerner-Probandengruppen Phraseologismen und Mehrwortzusammensetzungen darstellen, die in den L1-Sprachdaten nicht zum Vorschein kommen bzw. der konventionellen Idiomatik des Deutschen nicht entsprechen. Zu diesen indirekten Ausdrucksformen gehören z.B. die folgenden Wendungen:

Beispiel 2. Idiomatische Wendungen im Sprachoutput der Lernergruppen

LPG1: der Sack ist voll, einen Kloß im Magen haben, sich 10 Cm über den Boden fühlen, sich über den Wolken fühlen, jemand brecht aus, unter sich sein

LPG2: eine Leere fühlen, das Herz hat etwas hinter sich, Schmerz sehen, von einer unsichtbaren Last befreit werden

Woher rühren diese lernersprachlichen Phraseologismen und lexikalischen Konstruktionen, die Muttersprachler des Deutschen in der vorliegenden Studie nicht verwenden? Da keine etablierten Arbeiten für die Interpretation der Resultate zur Verfügung stehen, die den lernersprachlichen Gebrauch des L2-deutschen Gefühlsvokabulars bewerten, kann nur eine spekulative Antwort auf die Frage nach den welche Ursachen für das Sprachverhalten der befragten DaF-Lerner gegeben werden. Nichtsdestotrotz deuten die Ergebnisse auf bestimmte Fehlermöglichkeiten in der Verwendung des emotionsbezeichnenden Wortschatzsegmentes der Zielsprache hin, die auch für den DaF-Unterricht besonders relevant sind und im folgenden Abschnitt aufgegriffen werden.

4. Implikationen für den DaF-Unterricht**4.1. Wie fühlst du dich? Die Frage der Perspektivierung**

Die ermittelten Sprachdaten der vorliegenden Studie weisen darauf hin, dass natürliche Interaktionssituationen mit Muttersprachlern der L2 die zielsprachige Kompetenz des Lerners in der Kommunikation über Gefühlserfahrungen fördern können. Die Schlussfolgerung, dass im Vergleich zu DaF-Sprechern, die ihre Zielsprache auch in natürlichen Kontexten anwenden, Probanden der LPG2 gefühlsbeschreibende Redemittel seltener eingesetzt bzw. eine verhältnismäßig geringere Anzahl emotionsbezeichnender Sprachelemente verwendet haben, ist im Ergebnis der vorliegenden Studie verankert. Dieses Resultat ist einerseits vermutlich der relativ schwachen „Vertretung“ des Gefühlsvokabulars in Lehrwerken geschuldet (vgl. Pohl 2003). Andererseits lassen unterrichtliche Interaktionen der Verwendung des L2-Emotionswortschatzes zumeist nur bedingt Raum und Möglichkeit. So gehen z.B. Harden und Rösler davon aus, dass „die formale Kommunikationssituation des Unterrichts, die man durchaus als ‚Zwangskommunikation‘ bezeichnen kann, Gefühlsäußerungen [...] nicht zu[lässt.]“ (1981: 77). Diese Bemerkung deutet darauf hin, dass Klassenzimmerinteraktionen sich in einer spezifischen Kommunikationssituation vollziehen: Sie sind vom eigentlichen soziokulturellen Kontext der Zielsprache isoliert. Man wird im FU selten spontan und „authentisch“ *überrascht, nervös, wütend* oder

glücklich. Die meisten Lerner jedoch, die am gesteuerten FU teilgenommen haben, werden mit dieser Feststellung vermutlich nicht übereinstimmen. In der Tat finden unterrichtliche Interaktionen isoliert von natürlichen Diskurskontexten statt, aber von einem „Gefühlsvakuum“ können wir nicht sprechen: Denn welcher L2-Lerner ist nicht *nervös* vor einer wichtigen Klausur und *erfreut* wenn diese Klausur positiv bewertet wird; welcher L2-Lerner ist nicht *frustriert* (oder gar *verärgert*), wenn eine Diskrepanz zwischen Mitteilungsbedürfnis und Sprachkompetenz besteht und welcher Fremdsprachensprecher ist hin und wieder nicht *entmutigt*, sich in seiner L2 zu äußern. Wenn wir vor Augen halten, dass Gefühle elementare Bestandteile jedes Menschen und vieler Kommunikationssituationen sind, können wir davon ausgehen, dass auch unterrichtliche Situationen bestimmte Emotionszustände in den Lernern hervorrufen.

Pavlenko und Driagina (2007) beobachten jedoch, dass der FU die Verbalisierung der Gefühle sprecherbezogen aus der Sicht des Lerners, (meist) kaum zulässt: Lehrwerke weisen eine Tendenz auf, Emotionen „ent-personalisiert“ darzustellen (2007: 229). In Übereinstimmung mit der Beobachtung der Autorinnen sind Szenen und Texte, wie etwa „Peter hat zum Geburtstag einen Hund bekommen. *Er freut sich sehr*“, vermutlich zahlreichen DaF-Lernern bekannt. Input bzw. Übungen dieser Art führen jedoch dazu, dass eine Distanz zwischen Lerner und Emotionserfahrung aufrecht erhalten wird. Diese Distanz kann zur Folge haben, dass der Lerner keine Hinweise dafür bekommt, wie das zielsprachige Gefühlslexem für den Ausdruck der eigenen Befindlichkeit in der Interaktion verwendet wird. Dewaele und Regan gehen davon aus, dass diese Wissenslücke zu Vermeidung führen kann (2001: 52). Wenn der L2-Lerner im Rahmen des gesteuerten Unterrichts keine ausreichenden kontextuellen Hinweise über den kommunikativen Einsatz zielsprachiger Emotionslexeme bekommt, wird er diese Redemittel in der diskursiven Reflektion über die eigene Gefühlswelt vermutlich vermeiden. Resultate der vorliegenden Studie unterstützen diese Annahme, denn die befragten L2-Lerner, die primär im gesteuerten Unterricht Input auf Deutsch erhalten, haben Emotionserfahrungen in sprecherbezogenen Aussagen seltener explizit angesprochen, als in der Beschreibung der Videoszenen.

Ein weiterer Grund für die Problematik senderbezogener Aussagen über die Empfindung kann u.a. auch an der Beschaffenheit von Emotionen liegen. Da Gefühle oftmals als prekäre „private Angelegenheiten“ charakterisiert werden können, kann die verbale Vermittlung des Empfindens in der Interaktion ggf. einen gesichtsbedrohenden⁹ Effekt herbeiführen. Diese Annahme wird auch von

⁹ „Gesicht“ bezieht sich auf das Bild, das wir über uns selbst (bzw. unserem Interlokutor) in der sozialen Interaktion vermitteln möchten (siehe z.B. Fraser 2005: 71).

Dewaele (2008: 1762) aufgegriffen, der davon ausgeht, dass die verbale Emotionsdarstellung in der L2 den Lerner vor eine anspruchsvolle Aufgabe stellt, da das gesichtsverletzende Potential emotionsthematisierender Interaktionen sowohl für den Sprecher, als auch für den Interlokutor konstant groß ist. Sprachgemeinschaften können sich bekanntlich darin unterscheiden, wie sie die Selbstwahrnehmung des Sprechers bzw. die Bewahrung des Selbstbildes/Gesichts in der jeweiligen Interaktion interpretieren bzw. wie (und ob) sie dementsprechend bestimmte Inhalte und Intentionen sprachlich zum Ausdruck bringen. Somit können wir davon ausgehen, dass z.B. unterschiedliche Höflichkeitsnormen auch in der verbalen Kommunikation von Emotionen zu interkulturellen Unterschieden führen können (siehe z.B. Goddard 2002 oder Vester 1991). Somit hat der Fremdsprachenunterricht nicht nur die in der Zielsprache vorhandenen Redemittel der Emotionalität zugänglich zu machen, sondern muss auch sicherstellen, dass diese in authentischen Kontexten eingebettet vermittelt, internalisiert und auch senderbezogen verwendet werden.

4.2. *Ich habe mich sehr gefreut*: Sprachliche Modifizierung und Direktheit

Ein gewisser Grad an Unsicherheit im Umgang mit dem zielsprachigen Gefühlswortschatz mag des Weiteren einen Grund für den gehäuften bzw. oftmals doppelten Einsatz verbaler Intensivierung innerhalb einer Äußerung in den Sprachdaten der LPG2 bilden. Wie Rintell (1990) anmerkte, erreichen L2-Lerner durch die Verwendung lexikalischer Steigerungsmittel einen höheren Grad der Direktheit, als Muttersprachler der Zielsprache. Den hohen Direktheitsgrad in lernersprachlichen Äußerungen definiert Barron als eine sog. „*playing-it-safe*“ Strategie, die dem Lerner bei komplexen Inhalten ermöglicht, seine Sprechabsicht so klar wie möglich zu verbalisieren (2003: 41). Die gehäufte Verwendung intensivierender Redemittel in den LPG2-Daten ist vermutlich als solch eine Strategie zu interpretieren: Modaladverbien, wie in *sehr wütend* oder *ganz traurig*, haben eine transparentere Bedeutung und sind syntagmatisch kaum eingeschränkt. Dementsprechend können sie leichter eingesetzt werden, um zu verdeutlichen, dass es sich um eine intensive Emotionserfahrung handelt. Das Ziel, die Sprechabsicht eindeutig zum Ausdruck zu bringen, ist vermutlich auch ein Grund dafür, dass die befragten Lerner der LPG2 gehäuft die lexikalische Konstruktion *fühlen* + Emotionsnomen eingesetzt haben. Äußerungen, wie z.B. *Angst fühlen* bringen auf zweifacher Weise zum Ausdruck, dass der Sprecher über Empfindungen berichtet: Das Verb *fühlen* trägt zur Direktheit der Aussage bei, da es explizit darauf verweist, dass sich das nachfolgend verwendete Substantiv auf das innere Befinden bezieht.

Über die Bemühung hinaus, die Proposition so klar wie möglich darzustellen, kann der Grund für die umfangreiche Verwendung steigender Redemittel bzw. des Gefühlsverbs *fühlen* in den LPG2-Daten jedoch auch darin liegen, dass den Lernern kein Einzellexem (oder idiomatische Wendung) in ihren lernersprachlichen Repertoires zur Verfügung steht, das in seiner Bedeutung einen höheren Grad der Gefühlsintensität ausdrücken würde. So werden unterschiedliche Nuancen der Emotionstiefe nicht mit entsprechenden Gefühlslexemen oder Euphemismen zum Ausdruck gebracht – wie z.B. tief empfundene *Traurigkeit* mit *niedergeschlagen* oder *trostlos* –, sondern die Intensität der Empfindung wird mit Elementen des Grundwortschatzes und in ihrer Funktion eindeutigen Modaladverbien gesteigert, wie etwa *sehr sehr traurig*. Das Emotionsadjektiv *traurig* (und das Modaladverb *sehr*) gehört zum Grundwortschatz des Deutschen, das Lerner schon in der Anfangsphase des Lernprozesses antreffen. Weitere – intensivierende oder reduktive – lexikalische Komponente der Emotionskategorie *Traurigkeit* – wie etwa *wehmütig*, *kummervoll* oder *betrübt* – repräsentieren jedoch gewiss nicht Redemittel, die Lerner im Rahmen des FUs wiederkehrend begegnen. Dementsprechend ist die Anwendung elementarer Wortschatzelemente und transparenter lexikalischer Intensivierungsmittel für Lerner vermutlich der „einfachste Weg“ zur Steigerung der Gefühlsintensität.

4.3. Nervosität: Ein möglicher Transferfehler

Das Vorherrschen bestimmter Elemente des Grundwortschatzes ist in den LPG2-Sprachdaten auch in der Emotionsdomäne *Wut* bemerkbar. Lerner, die ihrer Zielsprache primär im unterrichtlichen Kontext begegnen, machen gehäufte Gebrauch vom Emotionswort *nervös*, als DaF-Sprecher der LPG1. Das Lexem kommt zweifelsohne in den meisten Einführungslehrwerken vor. In diesem Fall ist jedoch zu bedenken, dass *nervös* in den LPG2-Sprachdaten (und in geringerem Maße auch in den LPG1-Äußerungen) verschiedene Emotionskonzepte kodiert: Nämlich *Nervosität* und *Wut*. Diese Beobachtung macht auf eine weitere Fehlermöglichkeit in der Anwendung des L2-Gefühlswortschatzes aufmerksam. Obwohl es anhand der einschlägigen Forschung nicht definierbar ist, ob und inwiefern interlingualer negativer Transfer in der Verwendung des zielsprachigen Gefühlsvokabulars eine Rolle spielt (Willkop 1998: 75), deutet die Sprachproduktion der ungarischen DaF-Lerner der vorliegenden Studie darauf hin, dass L1-Bedeutungsübertragung erfolgen kann, wenn Lerner eine Empfindung verbal in der Zielsprache vermitteln möchten. Das ungarische Äquivalent von *nervös* (*ideges*) drückt nämlich einerseits *Nervosität* aus: *ideges vagyok* (dt. ich bin nervös). Andererseits kann das Lexem auch in Kontexten verwendet werden, wenn

der Sprecher seinen *Ärger/Wut* zum Ausdruck bringen möchte. Dementsprechend ist die Bedeutungsübertragung des L1-Äquivalentes eine mögliche Interpretation der gehäuften Verwendung von *nervös* in der Beschreibung von *Wut* in den LPG2-Berichten. Ferner lassen Äußerungen der LPG2 vermuten, dass ein Emotionswort gelernt werden kann ohne eine konzeptuelle Entsprechung im kognitiven Speicher des Lerners zu bilden (vgl. Dewaele und Regan 2001). Die Verwendung des Lexems *wütend* für die Beschreibung situativer Aspekte deutet darauf hin, dass der DaF-Sprecher formale Merkmale des Wortes internalisiert hat bzw. auf der Bedeutungsebene eine erregende Emotionskategorie damit assoziiert, jedoch den konzeptuellen Inhalt (und somit den passenden Verwendungskontext) nicht vollständig erschlossen hat.

4.4. Ich fühle mich über den Wolken: Indirekte Redemittel

Nicht zuletzt sind markierte Unterschiede in der Frequenz indirekter Redemittel zwischen den L1- und L2-Sprachdaten zu erkennen. Ähnlich zu den Ergebnissen in Rintell (1990) setzen Muttersprachler der vorliegenden Studie dreimal so häufig idiomatische Ausdrücke in ihren Aussagen ein, als die befragten DaF-Lerner der Studie. Auf die Frage, wie sich dieses Resultat erklären lässt, kann erneut nur eine hypothetische Antwort gegeben werden. Einerseits wird der Akzent im Rahmen des DaF-Unterrichtes in Ungarn überwiegend auf das Üben und Speichern von Einzellexemen gelegt, Mehrwortzusammensetzungen bzw. Phraseologismen geraten dabei in den Hintergrund (Reder 2009: 101). Andererseits stellen idiomatische Wendungen ebenfalls die Gefahr einer Gesichtsverletzung dar. Z.B. eine falsche metonymisch motivierte Bezeichnung der Emotionserfahrung – wie etwa *ich zitterte vor Traurigkeit* oder *es wurde mir warm um den Magen* – kann nicht nur zu Missverständnissen führen, sondern eine ggf. sehr innige Mitteilung über den Sprecher (oder dem Interlokutor) als sinnwidrig darstellen.

Die eingesetzten idiomatischen „Lernerwendungen“ in den Sprachdaten weisen jedoch auf bestimmte Fehlertypen in der indirekten L2-Emotionsbeschreibung hin. Die lernersprachlichen Phraseologismen und lexikalischen Konstruktionen fußen teilweise vermutlich auf negativem Transfer aus der L1: Z.B. die Wendung *unter sich sein* spiegelt eine wörtliche Übersetzung des ungarischen Ausdrucks *maga alatt van* (dt. wörtl. ‚er/sie ist unter sich‘) wider. Jedoch kommt in den Lernerwendungen auch intralingualer Transfer zum Vorschein: Hinter dem Ausdruck *sich über den Wolken fühlen* verbirgt sich möglicherweise die metaphorische Interpretation von *Freude* als Schwebestand (siehe Kövecses 2008: 136), die sich im Deutschen z.B. in der Wendung *auf Wolke sieben*

schweben niederschlägt und vermutlich die Grundlage für die lernersprachliche Formulierung bildet.

In den erhobenen Sprachdaten sind jedoch auch Gemeinsamkeiten in den drei Probandengruppen auszumachen. Die Emotionskategorie *Angst* haben sowohl die L1-, als auch die L2-Sprecher des Deutschen überwiegend mit Nominalphrasen sprachlich charakterisiert. Dieses Resultat mag einerseits daran liegen, dass die Kollokation *Angst haben* ebenfalls zum Grundwortschatz des Deutschen gehört und in der frühen L2-Lernphase eingeführt wird. Eine weitere mögliche Interpretation der relativ einheitlichen Sprachproduktion zur Gefühlsdomäne *Angst* ist in der Methodologie der Datenerhebung der vorliegenden Studie verankert. Emotionswörter, die eingesetzt wurden, um emotionsbezogene Selbstberichte zu elizitieren, wurden in der Nominalform vorgelegt. Demzufolge ist es nicht auszuschließen, dass die lexikalische Kategorie der Reizwörter die Sprachproduktion der Probanden zugunsten derselben Wortklasse beeinflusst hat. Dementsprechend sind Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit – insbesondere bezüglich Wortklassenzugehörigkeit – nicht als konklusive Schlussfolgerungen zu deuten.

Die Anzahl der Probanden dieser Studie und das Fehlen vergleichbarer Analysen, die Gefühlsäußerungen im Deutschen aus der Sicht der Lernautsprache evaluieren, erlauben keine unwiderlegbaren Folgerungen. Somit kann die geschilderte Bewertung der Ergebnisse nur hypothetische Erklärungen darstellen und lediglich ein kleines Segment der möglichen Fehlerursachen im Gebrauch des L2-Gefühlswortschatzes behandeln. Da sich eine außerordentliche Komplexität hinter zielsprachigen Gefühlsäußerungen zu verbergen scheint, sind weiterführende einschlägige Arbeiten erforderlich, um weitere Aspekte der L2-Emotionsdarstellung zu bewerten. Die Ergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass die verbale Darstellung gefühlsgeladener Erfahrung in der Zielsprache einen „Knackpunkt“ im Lernprozess bilden kann und sie dementsprechend didaktische Aufmerksamkeit erfordert. Die Förderung normgerechter Ausdrucksweisen der Emotionserfahrung im Fremdsprachenunterricht ist unter mindestens einem Gesichtspunkt besonders relevant: Die Fähigkeit, über Emotionen zu sprechen ist ein inhärenter Teilbereich der kommunikativen Kompetenz. Da die kommunikative Kompetenz in der L2 bekanntlich das Ziel des Fremdsprachenunterrichtes ist, gehört die effektive Förderung der verbalen Emotionsdarstellung in der Zielsprache zu den grundlegenden Aufgaben des institutionellen Sprachunterrichtes. Die Grundlage, auf der eine solche Förderung erzielt werden kann, ist eine genaue Kenntnis der Unterschiede im Gebrauch emotionsbezeichnender Ausdrücke zwischen L1- und L2-Sprechern, da diese uns ermöglichen, Schwierigkeiten von Fremdsprachenlernern zu benennen und sie gezielt zu beheben.

5. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit setzte sich zum Ziel, lernersprachliche Gefühlsäußerungen ungarischer DaF-Lerner kontrastiv zu ermitteln. Dabei wurde die Hypothese aufgestellt, dass *DaF-Lerner, die die Möglichkeit haben, ihre L2 in natürlichen Interaktionen im Zielland bzw. mit Muttersprachlern zu verwenden, Emotionen kompetenter versprachlichen als Lerner, die ihre Fremdsprache primär im gesteuerten Unterricht gebrauchen*. Da die Verknüpfung zwischen Sprache und Emotion bekanntlich vielfältig ist, erfolgte zunächst die Eingrenzung des Forschungsgegenstandes und die Differenzierung der sprachlichen Realisationsebene von Emotionen. Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche verbalen Mittel die Funktion erfüllen, die innere Verfassung des Sprechers zum Ausdruck zu bringen. Als theoretische Grundlage für die Formulierung der Hypothese dienten kontrastiv-linguistische Erkenntnisse, die darauf hindeuten, dass Sprachen in ihren sprachinternen Eigenschaften des verbalen Emotionsausdrucks bedeutende Unterschiede auf der lexikalischen Ebene aufweisen können. Obwohl die einschlägige Literatur keine etablierten Arbeiten zum deutsch-ungarischen Vergleich zur Verfügung stellt, konnte diese Schlussfolgerung mittels öffentlicher Korpora und Wörterbucheinträge auch im Bezug auf dieses Sprachpaar bestätigt werden.

Um die Ausgangshypothese der vorliegenden Arbeit zu prüfen, wurden emotionsbezogene Äußerungen von ungarischen DaF-Lernern bzw. Muttersprachlern des Deutschen erhoben. Die Datenerhebung erfolgte mittels Videoszenen, die jeweils eine emotionsgeladene Situation abbildeten bzw. mithilfe vorgelegter Gefühlslexemen, die eingesetzt wurden, um gefühlsbeschreibende Selbstberichte zu elizitieren. Die Auswertung der Sprachdaten hat teilweise die Annahme bestätigt, dass DaF-Lerner, die auch außerhalb des L2-Unterrichtes in natürlichen Kontexten in der Zielsprache interagieren, Emotionszustände kompetenter versprachlichen, als L2-Sprecher, die Deutsch primär in unterrichtlichen Kommunikationssituationen einsetzen. Diese Feststellung wurde insbesondere durch das Gesamtvorkommen und die Anzahl verwendeter Emotionsausdrücke unterstützt. Eine weitere Differenz konnte in der Frequenz emotionsbezeichnender Redemittel in senderbezogenen Berichten bzw. im Einsatz sprachlicher Modifizierungsmittel der Steigerung und Abtönung festgestellt werden. Es ist in den Ergebnissen zu erkennen, dass DaF-Lerner mit wenig natürlichem Kontakt zur L2 einen höheren Direktheitsgrad in ihren Aussagen anstreben. Die Analyse ausgewählter Emotionskategorien ergab Unterschiede in der sprachlichen Kodierung der Emotionsdomäne *Wut* zu Gunsten der DaF-Sprecher, die Deutsch auch außerhalb des institutionellen Kontextes verwenden. Mit Hinblick auf die Auswertung der Wahl lexikalischer Kategorien

konnte im Bezug auf nominale, adjektivische und verbale Benennungsformen kein wesentlicher Unterschied zwischen den Probandengruppen festgestellt werden. Die Ergebnisse der Analyse erlauben jedoch die Schlussfolgerung, dass idiomatische Bezeichnungen der Emotionalität in beiden DaF-Gruppen signifikante Differenzen zu muttersprachlichen Verwendungstendenzen indirekter Redemittel aufweisen. Sowohl unter quantitativem, als auch unter qualitativem Aspekt scheint die ermittelte lernersprachliche Verwendung indirekter Sprachelemente erheblich von der zielsprachigen Norm abzuweichen.

Die Interpretation der Ergebnisse führte zu der Schlussfolgerung, dass die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichtes insbesondere darin besteht, einen realitätsnahen und authentischen Aneignungs- und Verwendungskontext für die zielsprachige Emotionslexik zu schaffen. Die kontextgebundene Thematisierung des L2-Gefühlswortschatzes im Rahmen des DaF-Unterrichtes würde dazu beitragen, dass die in der vorliegenden Analyse zum Vorschein kommenden Fehlerquellen erkannt und effektiv behandelt werden können. Die im vorliegenden Aufsatz geschilderten Ergebnisse dienen als Grundlage für weiterführende Analysen, die sich der Frage widmen, welche Abweichungen und Fehlerursachen in der zielsprachigen Interaktion über Emotionen zu erkennen sind. Einschlägige Arbeiten würden nicht nur das Forschungsinteresse der Fremdsprachenerwerbsforschung mit einer bislang relativ unerkundeten Perspektive ergänzen, sondern auch eine solide Grundlage für Vorschläge für den DaF-Unterricht im Bezug auf die effektive Vermittlung und Verwendung emotionsbezogener L2-Lexik bilden. Empirisch gestützte Erkenntnisse sind für die Entwicklung adäquater Unterrichtsmaterialien, die die normgerechte verbale Emotionsrealisation im Deutschen als Fremdsprache fördern, von besonderer Bedeutung.

Bibliografie

- Barron, Anne (2003): *Acquisition in Interlanguage Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Dewaele, Jean-Marc (2008): The emotional weight of *I Love you* in multilinguals' languages. *Journal of Pragmatics* 40. S. 1753–1780.
- Dewaele, Jean-Marc und Aneta Pavlenko (2002): Emotion Vocabulary in Interlanguage. *Language Learning* 52(2). S. 263–322.
- Dewaele, Jean-Marc und Vera Regan (2001): The use of colloquial words in advanced French interlanguage. In: Susan H. Foster-Cohen und Anna Nizegorodcew (Hrsg.): *EUROSLA Yearbook*, Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 51–67.
- Ekman, Paul (1994): All Emotions are Basic. In: Paul Ekman und Richard J. Davidson (Hrsg.): *The Nature of Emotion*. New York/Oxford: Oxford University Press. S. 15–19.
- Eőry, Vilma (2007): *Értelmező szótár* („Bedeutungswörterbuch“). Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Foolen, Ad (1997): The expressive function of language: Towards a cognitive semantic approach. In: Susanne Niemeier und René Dirven (Hrsg.): *The Language of Emotions. Conceptualization, Expression and Theoretical Foundation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 15–31
- Fussel, Susan R. und Mallie M. Moss (1998): Figurative Language in Emotional Communication. In: **Susan R. Fussell und Roger J. Kreuz (Hrsg.): *Social and Cognitive Approaches to Interpersonal Communication***. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 113–141.
- Fraser, Bruce (2005): Whither Politeness. In: Robin T. Lakoff und Sachiko Ide (Hrsg.): *Broadening the Horizon of Linguistic Politeness*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 65–83.
- Fries, Norbert (1995): Emotionen in der Semantischen Form und in der Konzeptuellen Repräsentation. In: András Kertész (Hrsg.): *Sprache als Kognition - Sprache als Interaktion. Studien zum Grammatik-Pragmatik-Verhältnis*. Frankfurt: Peter Lang. S. 139–181.
- Gibbs, Raymond W. Jr., John S. Leggitt und Elizabeth A. Turner (2002): What's Special about Figurative Language in Emotional Communication? In: Fussel, Susan R. (Hrsg.): *The Verbal Communication of Emotions: Interdisciplinary perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 125–149.
- Goddard, Cliff (2002): Explicating Emotions across Languages and Cultures: A Semantic Approach. In: Fussel, Susan R. (Hrsg.): *The Verbal Communication of Emotions: Interdisciplinary perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 19–53.
- Harden, Theo und Dietmar Rösler (1981): Partikeln und Emotionen. Zwei vernachlässigte Aspekte des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs. In: Harald Weydt (Hrsg.): *Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikel für Lerner des Deutschen*. Heidelberg: Julius Groos Verlag. S. 67–80.
- Hessky, Regina (2007): *Magyar-német kézikönyvtár* („Ungarisch-deutsches Handwörterbuch“). Szeged: Grimm Kiadó.
- Johnson, Samuel (1905): The Life of Cowley. In: G. B. Hill (Hrsg.): *Lives of the English Poets*. Oxford: Clarendon Press.
- Konstantinidou, Magdalene (1997): *Sprache und Gefühl. Semiotische und andere Aspekte einer Relation*. Hamburg: Helmut Buske Verlag.
- Kagan, Jerome (1994): On the Nature of Emotion. In: Nathan A. Fox (Hrsg.): *The Development of Emotion Regulation. Biological and Behavioral Considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development 59. Chicago: The University of Chicago Press. S. 7–24.
- Kövecses, Zoltán (2008): The Conceptual Structure of Happiness. In: Heli Tissari, Anne Birgitta Pessi und Mikko Salmela (Hrsg.): *Happiness: Cognition, Experience, Language*. COLLeGIUM: Studies across Disciplines in the Humanities and Social Sciences, Vol. 3. Helsinki: Helsinki Collegium for Advanced Studies, University of Helsinki. S. 131–143.

- Kövecses, Zoltán (2002): Emotion Concepts: Social Constructionism and Cognitive Linguistics. In: Fussell, Susan R. (Hrsg.): *The Verbal Communication of Emotions: Interdisciplinary perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. S. 109–123.
- Kövecses, Zoltán (2000): *Metaphor and Emotion. Language, Culture, and Body in Human Feeling*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses, Zoltán (1995): Anger: Its language, conceptualization and psychology in the light of cross-cultural evidence. In: John R. Taylor und Robert E. MacLaury (Hrsg.): *Language and the Cognitive Construal of the World*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 181–196.
- Kövecses, Zoltán (1990): *Emotion Concepts*. New York: Springer Verlag.
- Matsuki, Keiko (1995): Metaphors of anger in Japanese. In: John R. Taylor und Robert E. MacLaury (Hrsg.): *Language and the Cognitive Construal of the World*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 137–149.
- Mees, Ulrich (1990): *Die Struktur der Emotionen*. Göttingen et al.: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Mesquita, Batja und Nico H. Frijda (1992): Cultural variations in emotions: A Review. *Psychological Bulletin* 112. S. 179–204.
- Pavlenko, Aneta (2008): Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition* 11(2). S. 147–164.
- Pavlenko, Aneta und Viktoria Driagina (2007): Russian Emotion Vocabulary in American Learners' Narratives. *The Modern Language Journal* 91(2). S. 213–234.
- Pavlenko, Aneta (2005): *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pohl, Kerstin (2003): *Emotionsbezogene Gespräche im Deutsch als Fremdsprache Unterricht. Welchen Raum erhält das Aussprechen von und über Emotionen? Antwortsuche anhand einer Lehrwerkanalyse*. Magisterarbeit, Philipps Universität Marburg. Online Dokument: <<http://www.dgss.de/fileadmin/Publikationen/Examensarbeiten/0003-pohl.pdf>> Abgerufen am 25.03.2013
- Reder, Anna (2009): Aktuelle Herausforderungen der Wortschatzdidaktik. In: Ilona Feld-Knapp (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz*. Budapest: UDV. S. 101–128.
- Rintell, Ellen M. (1990): That's Incredible: Stories of Emotion Told by Second Language Learners and Native Speakers. In: Robin C. Scarcella, Elaine Andersen und Stephen D. Krashen (Hrsg.): *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York: Newbury House. S. 75–94.
- Schwarz-Friesel, Monika (2007): *Sprache und Emotion*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 24(1). S. 587–606.
- Vester, Heinz-Günter (1991): *Emotion, Gesellschaft und Kultur. Grundzüge einer soziologischen Theorie der Emotionen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Wierzbicka, Anna (1999): *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, Anna (1998): "Sadness and "anger" in Russian: The non-universality of the so called "basic human emotion". In: Elzbieta Tabakowska und Angeliki Athanasiadou (Hrsg.): *Speaking of Emotions: Conceptualizations and Expression*. Berlin: Mouton de Gruyter. S. 3–28.
- Wierzbicka, Anna (1992): *Semantics, Culture and Cognition. Universal Human Concepts in Culture-Specific Configurations*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Willkop, Eva-Maria (1998): „Ach, du verstehst mich nicht!“ – Emotionalität funktional gesehen. In: Armin Wolff und Dietrich Eggers (Hrsg.): *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien*. Heft 47. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 66–80.

Korpora:

- Magyar Nemzeti Szövegtár*. Ungarisches Nationalkorpus. Ungarische Akademie der Wissenschaften. Institute für Linguistik. Budapest. Online Ausgabe. <http://corpus.nytud.hu/mnsz/secret/szovegtar_hun.html#> Abgerufen am 20.03.2013
- COSMAS II*. (Corpus Search, Management and Analysis System). Institut für Deutsche Sprache (IDS). Mannheim. Online Ausgabe. <<https://cosmas2.idsmannheim.de/cosmas2-web/menu.registration.login.do>> Abgerufen am 20.03.2013

Internetquellen:

- Duden – Deutsches Universalwörterbuch* (2006). Online Ausgabe. <<http://www.duden.de>> Abgerufen am 23.01.2013
- Zitat von Paul Valéry. <<http://zitate.woxikon.de/gefuehl/871>> Abgerufen am 02.04.2013