

Germanistik ohne Grenzen
Studien aus dem Bereich der Germanistik

Schriftenreihe des Lehrstuhls für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft
der Christlichen Universität Partium / Großwardein

Band 3

Herausgegeben von
Szabolcs János-Szatmári

Germanistik ohne Grenzen
Studien aus dem Bereich der Germanistik
Band 3

I. Internationale Germanistentagung
Germanistik ohne Grenzen

Großwardein / Oradea / Nagyvárad
15. – 17. Februar 2007

Herausgegeben von
Gizella Boszák

Siebenbürgischer Museum-Verein / Societatea Muzeului Ardelean



Partium Verlag / Editura Partium



Klausenburg – Großwardein
2007

Partium Verlag
Direktor: Szilárd Demeter

Siebenbürgischer Museum-Verein
Direktor: Gábor Sipos

Verantwortlicher Redakteur: Szabolcs János-Szatmári

Layout und Computersatz: István Horváth
Umschlaggestaltung: Gergő Mostis

Herstellung: Imprimeria de Vest, Oradea

Gedruckt mit Unterstützung der Christlichen Universität Partium
und der Landesregierung des Komitats Bihar

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

**GERMANISTIK OHNE GRENZEN. INTERNATIONALE
GERMANISTENTAGUNG (1 ; 2007 ; Oradea)**

**Germanistik ohne Grenzen : Studien aus dem Bereich der Germanistik :
I. Internationale Germanistentagung "Germanistik ohne Grenzen" : Oradea,
15.-17. Februar 2007 / herausgegeben von Gizella Boszák. - Cluj-Napoca : Societatea
Muzeului Ardelean ; Oradea : Partium, 2007.**

3 vol.

ISBN 978-973-8231-71-9

**Band 3. - 2007. - Bibliogr. - ISBN 978-973-8231-74-0 ;
ISBN 978-973-88639-0-3**

I. Szabolcs János-Szatmári (ed.)

811.112.2(063)

Inhaltsverzeichnis

Sprachwissenschaft

Lutz Gunkel:

Das Projekt *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich*

/9/

Gizella Boszák:

Abschlussbericht zum Projekt *Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht*

/23/

Elena Viorel:

Verben auf *-ieren* aus kontrastiver Sicht mit dem Rumänischen

/29/

Ildikó Szoboszlai:

Zu den Funktionen des deutschen Verbalpräfixes *be-*

/49/

Eszter Kukorelli:

Verwendung der Vergangenheitstempora Präteritum, Perfekt
und Plusquamperfekt in gesprochenen und geschriebenen Äußerungen

/63/

Jiří Pilarský:

Nullartikel und Artikellosigkeit

im Deutschen, Ungarischen und Rumänischen.

Ein kontrastiver Vergleich

/79/

Anna Molnár:

Grammatikalisierungsforschung an der Jahrtausendwende.

Ein kritischer Blick auf die Fachliteratur unserer Tage

/101/

Stefan Sassenberg:

Variation im siebenbürgischen Rumänisch

/111/

Ágnes Huber:

Identität und Sprachgebrauch der Ungarndeutschen

/121/

Thomas Schares:

Wörterbücher ohne Grenzen: Das *Goethe-Wörterbuch* und das
Deutsche Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm -
Aspekte ihrer deutsch-deutschen Geschichte

/133/

Daniela Vladu:

Die Auflösung der Narrativität in einsprachigen Wörterbüchern

/145/

Katalin Vincze:

Abkürzungen und Kurzwörter
in den Fachsprachen und in der Gemeinsprache

/153/

Csilla Ruff:

Einige Bemerkungen zum Gebrauch der Funktionsverbgefüge
in Fachtexten der Wirtschaft

/163/

Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts

Ellen Tichy:

Wir machen einen Film in Berlin - eine „furchterregende“
Sprachübung mit ungarischen Germanistikstudierenden

/177/

Mihaela Parpalea:

Interkulturelles Lernen - Eine Herausforderung für den DaF-Lehrer

/189/

Ute Michailowitsch:

Korrektes Deutsch? Das Problem mit authentischen Texten

/199/

Kálmán Kiss:

Deutschunterricht am Ludoviceum
zur Zeit der Österreichisch-Ungarischen Monarchie

/211/

Júlia Kósa-Oláb:

Buchpräsentation mit methodischen Überlegungen

/219/

Sprachwissenschaft

Lutz Gunkel (Mannheim)

Das Projekt *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich*

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.
(Goethe, Maximen und Reflexionen 1015)¹

1. Zielsetzungen, Grundlagen, Teilprojekte, zentrale Konzepte

Das Thema der Tagung *Germanistik ohne Grenzen* aufgreifend, möchte ich im Folgenden ein Projekt vorstellen, das tatsächlich über die Grenzen der traditionellen germanistischen Grammatikschreibung hinausgehen will, indem es versucht, die deutsche Grammatik explizit im Lichte der Typologie europäischer Sprachen zu verstehen und zu beschreiben. Gemeint ist das Projekt *Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich* – kurz: GDE-Projekt –, das seit einigen Jahren in der Abteilung Grammatik des *Instituts für Deutsche Sprache* unter der Leitung von Gisela Zifonun durchgeführt wird.²

Ziel des GDE-Projekts ist es, ein neues Verständnis der Grammatik des Deutschen durch Bezug auf sprachtypologische Erkenntnisse zu gewinnen. Grammatische Phänomene des Deutschen sollen dabei explizit aus sprachvergleichender Perspektive beleuchtet, analysiert und erklärt werden. Im Vordergrund steht dabei die Typologie europäischer Sprachen, wie sie insbesondere im Rahmen der *Eurotyp*-Projekte³ erarbeitet wurde.

Wir gehen dabei von einem festen Satz von Kontrastsprachen aus, die in alle grammatischen Untersuchungen obligatorisch einbezogen werden. Dies sind das Englische, Französische, Polnische und Ungarische. Die Menge der Kontrastsprachen kann aber je nach Relevanz für den gerade zu untersuchenden Bereich durch andere europäische Sprachen – ggf. auch durch außereuropäische – erweitert werden.

Im Zentrum der Projektarbeit steht zur Zeit die Grammatik des Nominals, genauer die Morphosyntax nominaler Einheiten. Der Abschluss dieses Teilprojekts ist für das nächste Jahr vorgesehen, so dass die Ergebnisse 2009 in Form des ersten Bandes der *Grammatik des*

Deutschen im europäischen Vergleich vorliegen können. Geplant ist, das Projekt dann mit den Teilprojekten der Grammatik des Verbs und der Verbalphrase sowie der Grammatik des komplexen Satzes fortzusetzen. Seit 2005 läuft parallel ein Teilprojekt zur Wortphonologie des Deutschen im europäischen Vergleich.

Die konzeptionellen Grundlagen des Projekts sind bereits in verschiedenen Publikationen von Gisela Zifonun dargestellt worden⁴, so dass ich mich hier auf einige wenige allgemeine Grundzüge beschränken kann: Zentral sind die Konzepte der *funktionalen Domäne* und des *Varianzparameters*, die der Sprachtypologie, insbesondere den Arbeiten von Givón⁵ und Frajzinger⁶ entnommen, aber für unsere Zwecke präzisiert worden sind.

Funktionale Domänen bilden das für den Sprachvergleich notwendige, übereinzelsprachliche *Tertium Comparationis*. Dieses wird in aller Regel durch allgemeine, sprachübergreifende pragmatische oder semantische Funktionen gebildet. Die einzelsprachliche Realisierung solcher Domänen variiert vor allem auf der formalen Seite. Sprachen unterscheiden sich z.B. darin, ob sie grammatische Funktionen wesentlich durch Kasus oder Adpositionen kennzeichnen. Sprachen können sich aber auch mit Blick auf die semantische Ausdifferenzierung solcher Domänen unterscheiden. Man denke nur daran, in welchem Ausmaß die Komplexität von Tempus- und Aspektsystemen variieren kann. Solche Variationen relativ zu bestimmten funktionalen Domänen werden in dem von uns verfolgten Ansatz durch sog. *Varianzparameter* erfasst. Varianzparameter zeigen auf, in welcher Hinsicht Sprachen in der Realisierung einer funktionalen Domäne variieren. Dabei werden natürlich nicht beliebige Variationen erfasst, sondern nur solche, die theoretisch relevant sind und damit die Grundlage für sprachübergreifende Erklärungen bieten können.

2. Funktionale Domänen und Varianzparameter der Nominalphrase

Um diese allgemeinen Überlegungen zu konkretisieren, wenden wir uns nun der Nominalphrase zu. Als funktionale Domäne der Nominalphrase lässt sich im Anschluss an die Sprachphilosophie, insbesondere die Sprechakttheorie, die Referenz, also das Bezugnehmen auf Gegenstände im weitesten Sinn verstehen. Dabei ist im Auge zu behal-

ten, dass diese Zuordnung prototypischen Charakter hat. Natürlich können Nominalphrasen in vielen Sprachen, wenn sie prädikativ verwendet werden, auch zur Prädikation dienen und damit eine andere funktionale Domäne realisieren. Aber sicher ist Prädikation nicht die dominante, prototypische Domäne von Nominalphrasen. Das sieht man auch daran, dass die prädikative Verwendung von Nominalphrasen in vielen Sprachen durch zusätzliche sprachliche Mittel – im Deutschen: die Kopulaverben – gekennzeichnet ist.

2.1. Funktionale Subdomänen der Nominalphrase

Im Folgenden soll nicht so sehr die Variation im grammatischen Verhalten von Nominalen als Ganzen interessieren, sondern vielmehr die Variation in der Struktur von Nominalen. Dazu sind zunächst funktionale Subdomänen zu bestimmen, die prototypisch bestimmten Teilen der Nominalphrase zugeordnet sind. Im Anschluss an verschiedene Arbeiten von Seiler⁷ nennen wir diese Subdomänen *Nomination*, *Modifikation* und *Determination*, vgl. Tabelle (1).

Unter der *Nomination* verstehen wir die begriffliche Einordnung von

(1)	Nomination	Begriffliche Einordnung durch Begriffswahl (Kernsubstantiv) Semantische Beschränkung des Referenzpotentials
	Modifikation	Begriffliche Einordnung durch Bildung komplexer Begriffe Semantische Beschränkung des Referenzpotentials
	Determination	Pragmatische Beschränkung des Referenzpotentials

Gegenständen, auf die mit Nominalphrasen referiert wird. Sie wird sprachübergreifend prototypisch durch Substantive realisiert. Will ein Sprecher auf einen Gegenstand bezugnehmen, so muss er zunächst einen Begriff auswählen, unter den der fragliche Gegenstand fällt. Durch die Wahl des geeigneten Substantivs, etwa *Rosen* gegenüber *Astern*, wird das Referenzpotential des Ausdrucks semantisch beschränkt: mit dem Substantiv *Rosen* kann man nicht über die gleichen Gegenstände sprechen wie mit dem Substantiv *Astern*.

Modifikation wiederum ist die begriffliche Einordnung von potentiellen Referenzobjekten durch die Bildung komplexer Begriffe. Komplexe Begriffe auf der Basis eines Substantivbegriffs können durch zwei Arten gebildet werden, einmal morphologisch durch *Wortbildung* und einmal auf der Ebene der Syntax durch *Attribution*. Viele – aber nicht alle – Sprachen verfügen zum Zweck der syntaktischen Modifikation, also der Attribution, über eine spezielle Wortart, nämlich die *Adjektive*. Durch einen komplexen Ausdruck wie *rote Rosen* wird das anvisierte Referenzobjekt begrifflich enger eingeordnet als durch *Rosen* allein, und das Referenzpotential des Gesamtausdrucks wird semantisch weiter beschränkt.

Die *Determination* schließlich zielt nicht auf die begriffliche, also die semantische Seite eines Ausdrucks, sondern auf die pragmatische: Durch die Wahl des einen oder anderen Determinativs wird ja nichts über das Referenzobjekt selbst mitgeteilt, sondern es wird angegeben, ob, in welcher Art und in welchem Maße es für den Hörer identifizierbar ist. Sind z. B. die fraglichen Gegenstände für den Hörer in der Sprechsituation identifizierbar, so liegt *definite Determination* vor, andernfalls *indefinite*. Zur nominalen Determination verwenden so gut wie alle bekannten Sprachen *Demonstrativa* oder *Indefinitpronomina*. Die Minderheit der Sprachen der Welt hat auch für diese Domäne eine spezielle Wortart ausgebildet, nämlich die *Artikel*.

2.2. Varianzparameter der Modifikation: Stellung von Attributen

Ich möchte nun einen speziellen Varianzparameter im Bereich der Modifikation herausgreifen, nämlich die Stellung von Attributen relativ zum Kernsubstantiv. Genauer gesagt werde ich mich dabei auf zwei Attributtypen beschränken, nämlich die Adpositional- bzw. Lokalkasusattribute einerseits und die Adjektivattribute andererseits.

2.2.1. Adpositional- und Lokalkasusattribute

Alle Vergleichssprachen kennen Adpositionalattribute. Im Ungarischen finden sich darüber hinaus Nominalattribute, die in bestimmten semantischen Kasus auftreten, die ich der Einfachheit halber unter dem Terminus „Lokalkasus“ zusammenfasse. Da diese Kasus den Adpositionen anderer Sprachen funktional äquivalent sind, werden Lokal-

(6) Ungarisch¹²

a. Virág nem akart lemenni a tó melletti házhoz
 V. nicht woll. 3SG.PRT geh.INF D.ART See neben.ADJ Haus.ALL
 ‘Virág wollte nicht zum Haus am See gehen.’

b. ez az utolsó pillantás a szántóra.
 DEM D.ART letzter Blick D.ART Feld.SUB
 ‘dieser letzte Blick über die Felder’

(7)	Adpositionalphrase / NP mit Lokalkasus	
	<i>dominant</i>	<i>markiert</i>
Deutsch	N PP	-
Norwegisch	N PP	-
Englisch	N PP	-
Französisch	N PP	-
Polnisch	N PP	PP N
Neugriechisch	N PP	PP N
Ungarisch	-	N NP[loc] ¹³

2.2.2. Adjektiv- und Partizipialattribute

Wenden wir uns nun den Adjektiv- und Partizipialattributen zu, die im Folgenden der Einfachheit halber zusammenfassend als Adjektivattribute bezeichnet werden. Wir beginnen mit solchen Attributen, die allein aus einem Adjektiv oder Partizip bestehen.

2.2.2.1. Einfache Adjektive und Partizipien

(8)	Adpositionalphrase / NP mit Lokalkasus	
	<i>dominant</i>	<i>markiert</i>
Deutsch	Adj N	-
Norwegisch	Adj N	-
Englisch	Adj N	N Adj
Französisch	N Adj	Adj N
Polnisch	Adj N	N Adj
Neugriechisch	Adj N	N Adj
Ungarisch	Adj N	-

Wie man in Tabelle (8) erkennen kann, steht das attributive Adjektiv in den germanischen Sprachen sowie im Ungarischen ausschließlich pränominal; einzige Ausnahme ist das Englische, wo bestimmte Adjektive auch postnominal stehen können. Was das Deutsche angeht, so gibt es gute Gründe, Fälle wie *Whisky pur*, *Sport brutal* oder *TV total* auszuklamern; hierbei handelt es sich nicht um reguläre Attributionsstrukturen.

Im Französischen steht das Adjektiv wie in allen romanischen Sprachen im unmarkierten Fall nach dem Kernsubstantiv; in bestimmten, lexikalisch determinierten Fällen kann es auch voranstellen. Genau umgekehrt verhalten sich das Polnische und Neugriechische, wobei das Neugriechische generell die größte Stellungsvariabilität von allen Kontrastsprachen aufweist.

Unter den vielen, teilweise auch idiosynkratischen Faktoren, die die Adjektiv-Substantiv-Wortstellung in den Sprachen mit zumindest teilweise variabler Stellung beeinflussen, greife ich zwei heraus, die übereinzelsprachlich relevant sind.

Zunächst findet sich eine Gruppe von Adjektiven, bei denen die Voran- und Nachstellung mit einem deutlichen wortsemantischen Unterschied einhergeht, vgl. (9)–(11). Dabei weisen die Adjektive in der unmarkierten Position sozusagen auch die unmarkierte Bedeutung auf, nämlich die Bedeutung, die sie auch bei prädikativer Verwendung haben.

(9) Englisch

- a. the *concerned* students
'die beunruhigten Studenten'
- b. the students *concerned*
'die betreffenden Studenten'

(10) Polnisch¹⁴

- a. *komiczny* aktor
'komischer Schauspieler'
- b. aktor *komiczny*
'Spieler komischer Rollen'

(11) Französisch

- a. *pauvre* homme
'bedauernswerter Mann'

- b. homme *pauvre*
'armer Mann'

Ein anderer Faktor, der sich übereinzelsprachlich findet, ist die Fokussierung des Adjektivs, d. h. dessen pragmatische Hervorhebung, durch die Positionierung in der jeweils markierten Position. Ein Beispiel aus dem Neugriechischen ist in (12) angeführt.¹⁵

(12) Neugriechisch¹⁶

- a. I án-a θél-i mj-a *ksanθjá* kúkl-a
the.NOM Anna-NOM wants-PRS:3SG a-ACC blond-ACC doll-ACC
me *γalan-á* mát-ja
with blue-ACC eyes-ACC
'Anna wants a blond doll with blue eyes.'
- b. I ána θéli mja kúkla *KSANΘJÁ* me mátja *ΓALANÁ*.
'Anna wants a BLOND doll with BLUE eyes.'

2.2.2.2. Graduell modifizierte Adjektive und Partizipien

Als weiteren Fall betrachten wir Attribute, die aus einem oder mehreren Adverbien plus Adjektiv oder Partizip bestehen. Dabei haben die Adverbien in der Regel eine graduierende oder intensivierende Funktion. In vielen Sprachen verhalten sich solche komplexen Adjektivattribute topologisch wie einfache Attribute. So müssen sie z.B. im Englischen nicht nachgestellt werden, im Polnischen und Neugriechischen stehen sie pränominal in unmarkierter Position, vgl. (13)–(16).

(13) Englisch

- a *much more interesting case*
'ein viel interessanterer Fall'

(14) Norwegisch (Bokmål)¹⁷

- de nylig ankomne flyktningene*
'the recently arrived refugees'

(15) Polnisch¹⁸

<i>nadzwyczaj</i>	<i>donioste</i>	mechanizmy
exceptionally	important	mechanisms

(16) Neugriechisch¹⁹

énas *ekseretiká iperífanos* ándras
extremely
'an extremely proud man'

2.2.2.3. Adjektiv- und Partizipialphrasen

Grundsätzlich anders verhalten sich ‚echte‘ phrasale Attribute, die sich topologisch oft gerade nicht wie einfache Adjektive verhalten. Prototypische Fälle von phrasalen Attributen – im hier intendierten Sinn – bestehen aus einem Adjektiv oder Partizip, das seinerseits durch eine Nominal- oder Adpositionalphrase in Komplement- oder Supplementfunktion begleitet wird.

Im Deutschen stehen solche phrasalen Adjektivattribute pränominal, unterscheiden sich also nicht von einfachen Adjektivattributen. Zu beachten ist, dass (17b) nur dann grammatisch ist, wenn man die Adjektivphrase nicht als Attribut, sondern als Apposition liest. Interessant ist das Norwegische, vgl. (18). Hier können zwar Adjektivphrasen nicht nachgestellt werden, aber sie werden in pränominaler Position generell vermieden, auch in der Schriftsprache. Sie klingen für norwegische Ohren ‚gestelzt‘ und ‚bürokratisch‘ oder einfach ‚deutsch‘. Im Englischen dagegen müssen solche Phrasen nachgestellt werden, wie Beispiel (19) zeigt. Im Französischen können sie übrigens unter keinen Umständen vorangestellt werden; generell sind hier Adjektivphrasen von der pränominalen Position ausgeschlossen. Fürs Polnische (vgl. (20)) und Neugriechische (vgl. (21)) gilt wiederum, dass die unmarkierte Stellung solcher Phrasen die Nachstellung ist; im Neugriechischen ist die Voranstellung stilistisch markiert und wirkt ‚gespreizt‘.

(17) Deutsch

- a. ein *auf seine Tochter stolzer* Mann
- b. ein Mann *stolz auf seine Tochter* (Apposition!)
- c. *ein Mann *auf seine Tochter stolz*

(18) Norwegisch²⁰ (Bokmål)
 ? de *av politiet etterlyste rømlingene*
 ‘the refugees wanted by the police’

(19) Englisch
 a. *a *proud of his daughter* man
 b. a man *proud of his daughter*

(20) Polnisch²¹
 a. człowiek *bogaty* *w* *doświadczenia*
 man rich in experience
 b. *bogaty* *w* *doświadczenia* człowiek
 rich in experience man
 ‘a human being rich in experience’

(21) Neugriechisch²²
 a. énas ándras *iperifanos* *ja to jo tu*
 a man proud for the son his
 b. énas *iperifanos ja to jo tu* ándras
 ‘a man proud of his son’

(22)		Adpositionalphrase / NP mit Lokalkasus	
		<i>dominant</i>	<i>markiert</i>
	Deutsch	AdjP N	-
	Norwegisch	-	AdjP N
	Englisch	AdjP N	-
	Französisch	N AdjP	-
	Polnisch	N AdjP	AdjP N
	Neugriechisch	N AdjP	AdjP N
	Ungarisch	AdjP N	-

2.2.3. Erklärungsansatz

Versucht man, diese übereinzelsprachlichen Variationen in der Stellung von Attributen zu ihren jeweiligen Kernsubstantiven zu erklären, dann bietet sich als erstes an, nach Korrelationen mit anderen grammatischen Phänomenen zu suchen. Eine solche Korrelation wird in der Sprachtypologie seit der bekannten Arbeit von Greenberg²³ aus dem Jahre 1963 in der unmar-

kiernten Stellung von Objekten zu ihren Prädikatsverben gesehen. Die Wortstellungstypologie unterscheidet (unter anderem) zwischen zwei Verbstellungstypen: dem SVO-Typ, auch VO-Typ genannt, und dem SOV-Typ, kurz OV-Typ. Beim VO-Typ steht das Prädikatsverb im unmarkierten Fall vor seinen Objekten, im OV-Typ dagegen danach. Die entsprechende Korrelation besagt dann: Bei VO-Stellung steht das Attribut präferiert hinter dem Kernsubstantiv, bei OV-Stellung steht es präferiert davor. Anders ausgedrückt: Die unmarkierte Stellung des Attributs in Bezug auf das Kernsubstantiv korreliert mit der unmarkierten Stellung des Objekts in Bezug auf das Prädikatsverb. Die zugrundeliegende Idee besteht darin, dass die Stellung von Dependienten in Bezug auf ihre Kerne dazu tendiert, kategorienübergreifend einheitlich zu sein.²⁴

(23)	Deutsch	VO/OV	Adj N	N PP
	Norwegisch	VO	Adj N	N PP
	Englisch	VO	Adj N	N PP
	Französisch	VO	N Adj	N PP
	Polnisch	VO unmarkiert	Adj N	N PP
	Neugriechisch	VO unmarkiert	Adj N	N PP
	Ungarisch	VO, OV	Adj N	(N NP[loc])

Werfen wir nun einen Blick auf Tabelle (23), um die Hypothese zur Korrelation zwischen Verbstellung und der Stellung der Attribute zu überprüfen. Zunächst zum Verbstellungstyp: Mit Ausnahme des Deutschen und Ungarischen sind alle Vergleichssprachen VO-Sprachen. Im Polnischen und Neugriechischen sind zwar grundsätzlich beide Stellungen möglich, doch ist die VO-Stellung gegenüber der OV-Stellung unmarkiert. Im Deutschen ist die VO-Stellung nur im Hauptsatz unmarkiert, denn für Nebensätze gilt ausnahmslos OV-Stellung. Ein Zweifelsfall ist das Ungarische; es ist hier nicht klar, ob OV-Stellung gegenüber VO-Stellung als markiert angenommen werden sollte.

Wir sehen nun allerdings, dass es zwar im Bereich der Adpositionalattribute eine Korrelation zur Verb-Objekt-Stellung gibt, nicht aber im Bereich der Adjektivattribute. Zumindest Norwegisch, Englisch, Polnisch und Neugriechisch laufen einer solchen Korrelation eindeutig entgegen.

Dies wird auch durch neuere sprachtypologische Untersuchungen bestätigt. In einer Untersuchung von Dryer²⁵, der 625 Sprachen zugrunde

liegen, wird gezeigt, dass es tatsächlich keinerlei Korrelation zwischen der Adjektiv-Substantiv-Wortstellung und der Verb-Objekt-Stellung gibt. Stattdessen macht Dryer die interessante Beobachtung, dass die unmarkierte Stellung des *phrasalen* Attributs in Bezug auf das Kernsubstantiv korreliert mit der unmarkierten Stellung des Objekts in Bezug auf das Prädikatsverb. Tatsächlich hatten wir ja gesehen, dass eine solche Korrelation für die Adpositionalattribute in den Vergleichssprachen gilt, denn solche Attribute sind ja phrasal. Betrachten wir nun Tabelle (24), dann sehen wir, dass im Englischen, Französischen, Polnischen und Neugriechischen die Verb-Objekt-Stellung positiv mit der Stellung der Kernsubstantive zu ihren phrasalen Adjektivattributen korreliert. Ausnahme scheint das Ungarische zu sein, aber hier sind Nominalphrasen ohnehin strikt linksverzweigend, d. h. alle Attribute stehen jeweils vor ihrem Kern. (Ausgenommen davon sind Relativsätze und die erwähnten, kontextuell stark beschränkten Adpositional- und Lokalkasusattribute.)

(24)	Deutsch	VO/OV	Adj N	N PP
	Norwegisch	VO	§ Adj N	N PP
	Englisch	VO	N AdjP	N PP
	Französisch	VO	N AdjP	N PP
	Polnisch	VO	N AdjP	N PP
	Neugriechisch	VO	N AdjP	N PP
	Ungarisch	VO, OV	AdjP N	(N NP[loc])

Interessant ist nun der Kontrast innerhalb der germanischen Sprachen, also zwischen Deutsch, Norwegisch und Englisch. Englisch und Norwegisch sind strikte VO-Sprachen, also müsste das phrasale Adjektivattribut *nach* dem substantivischen Kern stehen. Im Englischen ist das auch so, im Norwegischen ist jedoch die Nachstellung aus unabhängigen Gründen blockiert. Da auch die Voranstellung aufgrund des VO-Charakters blockiert zu sein scheint, werden phrasale Adjektivattribute im Norwegischen gemieden.²⁶

Auch im Deutschen gibt es keine Nachstellung von phrasalen Adjektivattributen. Deutsch ist aber keine strikte VO-Sprache, denn in Nebensätzen haben wir ja obligatorisch OV-Stellung. Das könnte zumindest ein relevanter typologischer Faktor sein, der die Voranstellung von Adjektivphrasen im Deutschen stabilisiert. Im Übrigen wird dieser Befund durch Daten aus dem Niederländischen und Friesischen gestützt, beides

Sprachen mit VO- und OV-Stellung – genau wie im Deutschen –, in denen komplexe Adjektivphrasen vor dem Kernsubstantiv auftreten können.

Dass weitere Faktoren in dem gerade erörterten Zusammenhang eine Rolle spielen, ist anzunehmen. Das ist fast immer so bei grammatischen Erklärungen. Aber selbst wenn manche Frage offen geblieben ist, hoffe ich, ein gewisses Interesse für den sprachvergleichenden Blick auf das Deutsche geweckt zu haben.

Anmerkungen

¹ Trunz, Erich (Hg.): *Goethes Werke. Hamburger Ausgabe in 14 Bänden*. München: Beck, 1981, (Band XII.), S. 508.

² Für hilfreiche Kommentare und Hinweise zu den sprachlichen Daten danke ich Christina Alexandris, Marek Konopka, Susan Schlotthauer und Gisela Zifonun.

³ Vgl. u. a. Siewierska, Anna (Hg.): *Constituent Order in the Languages of Europe*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1998; Plank, Frans (Hg.): *Noun phrase structure in the languages of Europe*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2002.

⁴ Vgl. Zifonun, Gisela: Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. *Acta Universitatis Wratislaviensis 2296. Studia Linguistica XX*, 2001, S. 171–186; Zifonun, Gisela: Neue Wege in der vergleichenden Grammatikschreibung. In: Ágel, V. – Herzog, A. (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2001*. Budapest/Bonn: Gesellschaft ungarischer Germanisten/DAAD., 2002, S. 143–155; Zifonun, Gisela: Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich – ein Projekt des Instituts für deutsche Sprache, Mannheim. In: DAAD (Hg.): *Germanistentreffen Deutschland – Großbritannien, Irland 30.09.–03.10.2004. Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Bonn: DAAD, 2004, S. 181–206.

⁵ Givón, Talmy: Typology and Functional Domains. *Studies in Language*, 5, 1981, S. 163–193.

⁶ Frajzyngier, Zygmunt: Domains of Point of View and Coreferentiality: System Interaction Approach to the Study of Reflexives. In: Frajzyngier, Zygmunt – Curl, Traci S. (Hg.): *Reflexives. Forms and Functions*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1999, S. 125–153.

⁷ Vgl. u.a. Seiler, Hansjakob: *Language Universals Research*. Tübingen: Narr, 2000.

⁸ In den Glossen werden die folgenden Abkürzungen verwendet: NOM Nominativ, ACC Akkusativ, ALL Allativ, SUB Sublativ, D.ART definiter Artikel, DEM Demonstrativ, ADJ Adjektivivierungsaffix, 1/2/3 1./2./3. Person, SG

Singular, PRT Präteritum, PRS Präsens, INF Infinitiv.

⁹ Vgl. Engel, Ulrich et alii: *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. 2 Bände. Heidelberg: Groos, 1999, S. 922, 929.

¹⁰ Vgl. Joseph, Brian D. – Philippaki-Warbuton, Irene: *Modern Greek*. London/New York: Routledge, 1987, S. 56.

¹¹ Vgl. Ruge, Hans: *Grammatik des Neugriechischen*. 3., erweiterte und korrigierte Auflage. Köln: Romiosini, 2002, S. 110. [Glossen ergänzt]

¹² Vgl. Schlotthauer, Susan: Deutsches Präpositionalattribut und ungarisches Lokalkasus- und Postpositionalattribut. In: Debski, Antoni – Fries, Norbert: *Deutsche Grammatik im europäischen Dialog. Beiträge zum Kongress Krakau 2006*. Kraków/Berlin, erscheint. [Beispiele aus: Bánk, Zsuzsa: *Az úszó*. Ford. Szalay Mátyás. Budapest: Kossuth, 2003, S. 160, 115.]

¹³ „loc“: beliebiger Lokalkasus

¹⁴ Vgl. Engel [Anm. 9], S. 926.

¹⁵ Fokussierung ist durch Großbuchstaben angezeigt.

¹⁶ Vgl. Lascaratou, Chryssoula: Basic characteristics of Modern Greek word order. In: Siewierska [Anm. 3], S. 165.

¹⁷ Vgl. Askedal, John Ole: Norwegian. In: König, Ekkehard – van der Auwera, Johan (Hg.): *The Germanic Languages*. London/New York: Routledge, 1994, S. 249.

¹⁸ Vgl. Siewierska, Anna – Uhlířová, Ludmila: An overview of word order in Slavic languages. In: Siewierska [Anm. 3], S. 136.

¹⁹ Vgl. Lascaratou [Anm. 16], S. 166.

²⁰ Vgl. Askedal [Anm. 17], S. 249.

²¹ Vgl. Siewierska / Uhlířová [Anm. 18], S. 135f.

²² Vgl. Lascaratou [Anm. 16], S. 165.

²³ Greenberg, Joseph H.: Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements. In: ders. (Hg.): *Universals of Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1963, S. 73–113.

²⁴ Vgl. Hawkins, John A.: *Word Order Universals*. New York, Academic Press, 1983.

²⁵ Dryer, Matthew S.: The Greenbergian word order correlations. *Language* 68, 1992, S. 81–138.

²⁶ Allerdings scheinen pränominale phrasale Adjektivattribute im Schwedischen möglich zu sein, obwohl Schwedisch, ebenso wie Norwegisch, eine strikte VO-Sprache ist.

Gizella Boszák (Oradea)

Abschlussbericht zum Projekt *Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht*

1. Einleitung

Thema dieses Beitrags ist eine kurz gefasste, aber umfassende Präsentation des bereits abgeschlossenen Forschungsprojekts *Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht*. 2004 entstand am Lehrstuhl für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft die Idee, das Sprachniveau unserer Germanistikstudenten zu steigern und vor allem die von ihnen begangenen morphologischen und syntaktischen Fehler auf ein Minimum zu reduzieren oder aus ihren Fremdsprachenkenntnissen, wenn möglich, vollkommen auszuklammern. Aus dieser Idee ist das zweistufige Projekt (2004-2005 und 2005-2006) erwachsen, das an der Christlichen Universität *Partium* durchgeführt und finanziell von der Stiftung *Sapientia* (Cluj) unterstützt wurde.

2. Kurze Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte des Faches Germanistik an der Christlichen Universität Partium, Oradea

Die Christliche Universität *Partium* ist eine der jüngsten Universitäten Rumäniens. Gründungsjahr der Universität, die ihre Entstehung der Reformierten Kirche zu verdanken hat, ist 1990, ein Jahr nach der politischen Wende in Rumänien. Im akademischen Jahr 1991-1992 öffnet der Studiengang Theologie-Germanistik zum ersten Mal für die Studenten seine Tore. Die junge nichtstaatliche Universität - damals noch Hochschule - bietet den Hörern in einer fünfjährigen Ausbildung ein vornehmlich praxisorientiertes, aber zugleich auch wissenschaftsbezogenes Studium. Im Jahre 2002 wird das Fach Theologie-Germanistik zweigeteilt in Theologie und Germanistik, letztere wird gleichzeitig auf ein vierjähriges Studium reduziert. 2005 erfolgt in der Geschichte der Germanistik eine weitere Umstellung, die als direktes Resultat des Bologna-Prozesses anzusehen ist. Die Studiengänge werden auf ein dreistufiges System umgestellt in der Hoffnung, dass die Anpassung an die Bologna-Reform auch für unsere Germanistikstudenten in dem geplan-

ten gemeinsamen europäischen Hochschulraum Mobilität, internationale Wettbewerbs- und Beschäftigungsfähigkeit gewährleistet.

3. Das Projekt *Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht*

3.1. Hintergrund des Projekts

Die Germanistikstudenten der Universität Partium gehören zu fast 100% der in Rumänien ansässigen ungarischen Minderheit an. Muttersprache (MS) dieser Studenten ist also das Ungarische. Gelegentlich ist aber auch das Rumänische oder das Deutsche vertreten. Diese Tatsache setzt voraus, dass das Deutsche für die Germanistikstudenten, die sich während ihres Studiums mit der deutschen Sprache und Literatur in ihren historischen und gegenwärtigen Erscheinungsformen auf einer theoretischen und praktischen Ebene sehr ausführlich und umfassend beschäftigen, bzw. für die Studenten anderer Sektionen der Universität *Partium*, die das Deutsche nur als Fremdsprache erlernen, die Zielsprache (ZS) repräsentiert. Die Germanistikstudenten verfügen in den meisten Fällen über fortgeschrittene und erweiterte Sprachkenntnisse. Trotzdem tauchen immer wieder Sprachfehler auf, obwohl sie im Rahmen der Vorlesungen zur deskriptiven Grammatik mit dem Regelsystem der deutschen Gegenwartssprache bekannt gemacht und in den traditionellen Grammatik- und Übungsseminaren mit begleitenden und sprachverbessernden Übungen konfrontiert werden. Die Studenten gehen aber oft davon aus: „Was in der Muttersprache funktioniert, das sollte auch im Deutschen funktionieren!“ Sprachliche Einheiten der Muttersprache werden häufig so verwendet, als ob sie gewöhnliche Konstruktionen des Deutschen wären. Diese falsche Einstellung der Studenten ist also in den meisten Fällen für die von ihnen realisierten Interferenzerscheinungen¹ „verantwortlich“.

Ein weiterer Faktor, der als Fehlerquelle dient, ist der areale Sprachkontakt. Diese Fehler sind durch eine geographische Nähe zum Rumänischen oder eventuell zum Ungarischen bedingt. Nicht nur Strukturen der Muttersprache werden wörtlich ins Deutsche übertragen, sondern sogar Konstruktionen einer anderen Fremdsprache (des Ungarischen, des Rumänischen). (Das ist z.B. der Fall, wenn ein ungarischer Student eine für das Rumänische typische Struktur ins Deutsche zu übertragen versucht). Interferenzen entspringen also sehr oft der Mehrsprachigkeit.

Um diese Interferenzen und die aus der Sprachkontaktsituation stammenden Fehler beseitigen zu können, mussten wir uns die folgenden Fragen stellen:

- Welchem Materialkorpus sollten die sprachlichen Erscheinungen entnommen werden?
- Welche Typen der Fremdsprachenfehler begehen überhaupt die Studenten?
- Gibt es Regelmäßigkeiten unter den entdeckten Fehlern?, demzufolge: lassen sich diese Fehler gruppieren?
- Welche theoretische Erklärung gibt es bei den jeweiligen Fehlern?
- Wie können diese Fehler erklärt bzw. korrigiert werden?
- Mit welchen Methoden sollten wir arbeiten?
- Welche Anwendungsbereiche soll die Konfrontation haben?

3.2. Ziele

So entstand das Projekt unter dem Titel *Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht* mit den Zielen:

- die von den Studenten am häufigsten begangenen und typischsten Fehler zu sammeln und zu gruppieren,
- einen adäquaten theoretischen Hintergrund für die Interferenzerscheinungen zu schaffen,
- zu den thematisierten Problemen theoretische und praktische Lösungsvorschläge zu machen, sowie
- die Zusammenstellung einer umfangreichen Übungssammlung, die ausgesprochen kontrastiv konzipiert und eigentlich für die mehrsprachigen Studenten Rumäniens abgefasst werden sollte.

3.3. Theoretischer Hintergrund

Die bei den Studenten festgestellten Fehler waren in den meisten Fällen auf den Einfluss der Muttersprache auf das Deutsche zurückführbar, so stand der theoretische Hintergrund für die Untersuchungen sofort fest, sie sollten im Rahmen der kontrastiven Linguistik durchgeführt werden. Dieser Teilbereich der Sprachwissenschaft ist von Rein folgendermaßen definiert worden:

„Kontrastive Linguistik“, auch „kontrastive Grammatik“, ist kurz definiert „eine vergleichende sprachwissenschaftliche Beschreibungs- und Analyse-methode, bei deren möglichst detaillierten ‚Vergleichen‘ das Hauptinteresse nicht auf den Gemeinsamkeiten, sondern auf den Abweichungen oder ‚Kontrasten‘ zwischen den beiden – oder mehreren – verglichenen Sprachsystemen bzw. Subsystemen liegt.“²

3.4. Forschungsmethode

Abweichungen haben wir bei den Studenten im Laufe der Datenerhebung (eigene Erfahrung, Tests) auf der phonetischen, morphologischen, syntaktischen, lexikalischen Ebene und auf der Textebene diagnostizieren können.

Nach der Datenerhebung stellte sich heraus, dass sich die gefundenen Fehler um bestimmte sprachliche Erscheinungen gruppieren lassen. So entstanden die theoretischen kontrastiven Beiträge³ zu unterschiedlichen Schwerpunkten des deutschen Sprachsystems, die eine Antwort auf die deutsch-rumänisch-ungarischen Interferenzerscheinungen zu liefern versuchten.

In der zweiten Phase der Arbeit entstanden die kontrastiv konzipierten Übungen zu den bereits erwähnten Sprachebenen. Die Übungen stützten sich auf die theoretischen Ergebnisse der Beiträge zur deutsch-rumänisch-ungarischen Fehlertypologie. Bei jeder Übung wurde nach einem *tertium comparationis* gesucht, während die Interferenz-Erscheinung bzw. die Fehlerquelle ganz genau angegeben wurden.

Die Übungssammlung ist im Sinne des Strukturalismus konzipiert und aufgebaut worden, d. h. kleinere sprachliche Einheiten bilden größere. So fängt die Übungssammlung bei der Phonetik an und hört bei Text bzw. Lexikologie auf. Bei der Formulierung der Übungen haben wir uns an die von Helbig und Buscha verwendete Terminologie gehalten.

4. Auswertung

Das Forschungsprojekt behandelt also wichtige theoretische Fragestellungen aus dem Bereich der kontrastiven Linguistik bzw. weist ganz systematisch auf die Unterschiede zwischen der Ziel- und Muttersprache

hin. Da wir in einer dreisprachigen Region leben, war es für uns wichtig diese Systemabweichungen zwischen den drei Sprachen den Studierenden bewusst zu machen, damit sie sich ein noch höheres Sprachniveau aneignen können. Die festgelegten Ziele haben wir durch kontrastive Vorstudien bzw. für einen breiten Adressatenkreis angefertigte Übungssammlung erreichen können.

5. Ausblick

Die zwei Bände sollten ein Hilfsmaterial nicht nur für die Germanistikstudenten sondern sogar für die Lehrkräfte unterschiedlicher Universitäten Rumäniens sein, die von Tag zu Tag unter den Hörern mit solchen und ähnlichen Interferenzerscheinungen konfrontiert sind.

Anmerkungen

¹ Unter Interferenz wird der hemmende Einfluss der Muttersprache auf die Fremdsprache verstanden. Vgl.: Sternemann, Reinhard: *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Von einem Autorenkollektiv unter Leitung von Reinhard Sternemann. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1983, S. 17.

² Rein, Kurt: *Einführung in die kontrastive Linguistik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1983, S. 1.

³ Boszák, Gizella: *Einführung in die kontrastive Linguistik*; Benedek, Andrea: *Fragstellungen und Ansätze zum Thema Fehlertypologie in der Zweitspracherwerbsforschung*; Viorel, Elena: *Grammatik für Germanistikstudenten: ein Beitrag zur Hochschuldidaktik*; Viorel, Elena: *Falsche Freunde in deutsch-rumänischer Relation*; Pilarský, Jiří: *Zu den phonetischen Fehlern im DaF-Unterricht an Rumänisch- und Ungarischsprechende*; Boszák, Gizella: *Interferenzerscheinungen im DaF-Unterricht an Studenten mit ungarischer Muttersprache. Ein morphosyntaktischer Abriss*. Vor Erscheinen.

Elena Viorel (Oradea)

Verben auf *-ieren* aus kontrastiver Sicht mit dem Rumänischen

1. Einleitende Bemerkungen

Die lexikalische Subklasse der Verben auf *-ieren* wird sowohl in den älteren als auch in den neueren Grammatiken des Deutschen als eine gesonderte Kategorie innerhalb der verbalen Suffixableitungen kaum beachtet. Für Deutsch Lernende Rumänen stellen aber diese Verben eine lexikalisch, morphologisch und semantisch interessante Gruppe dar, die m. E. auch kontrastiv ergiebig ist. Im Laufe meiner Lehr-, Übersetzungs- und Forschungstätigkeit bin ich des Öfteren auf diese Verben gestoßen und habe mir Gedanken über ihre rumänischen Äquivalente gemacht, weil sie von romanischen Basen sehr leicht ableitbar sind und in der Regel in beiden Sprachen existieren, aber auch weil ich bei meinen Studenten viele kreative Lehnbildungen an das Rumänische gehört habe, die es im Deutschen nicht gibt, wie : **absentieren*, **assistieren* (im Sinne von *hospitieren*), **forcieren* (erzwingen), **sich deskurkieren* (*sich zurechtfinden*) **invitieren* (einladen), **konspektieren* (exzerpieren), **resolvieren* (erledigen). Außerdem habe ich die Beobachtung gemacht, dass viele solche Verben auch in der deutschen Sprache der Gegenwart sehr leicht abgeleitet werden können, darunter auch solche, die es im Rumänischen nicht gibt. Erstaunlich ist auch die Leichtigkeit mit der in der Gemein- und Fachsprache Verben aus Substantiven überhaupt abgeleitet werden können, z.B. auch *-ieren*- Verben. Andererseits gibt es Beispiele wie *finassieren*, *boisieren*, *ranzonieren*, die heute veraltet und nicht mehr unbedingt verständlich sind.

Andererseits sind Verben wie *zieren*, *verzieren* keine *-ieren*-Verben in unserem Sinne, da hier das Morphem *-ier* zur Basis gehört und kein Ableitungssuffix darstellt.

In der ZEIT vom 20. Dezember 2006¹ veröffentlicht die Schriftstellerin Eva Menasse einen autobiografischen Essay, *Im Bann der Sternzeichen*, in dem sie sich an einen besonders hartnäckigen Fall in ihrer Familie erinnert, und leitet für einen ganz spezifischen Prozess im Sinne

der Tendenz zur Ökonomie in der Sprache ein zutreffendes transitives Verb auf *-ieren*, *horoskopieren*, vom Substantiv *Horoskop* ab, wobei zu bemerken ist, dass dieses Verb hier eine negative Konnotation besitzt, „jemanden mit etwas belästigen“ etwa „jemandem ein Horoskop aufschwätzen“:

Diese jungen, meist sehr schönen und selbstbewussten Frauen laufen dann mit großen Büchern und Tabellen herum, inzwischen auch mit Taschencomputern, und *horoskopieren* überfallartig jeden, der ihnen begegnet.

Für die Übersetzung dieser Einmalbildung braucht man im Rumänischen eine Wortgruppe „a dori cu orice preț să faci horoscopul cuiva“.

In demselben Essay erscheinen auch andere Verben auf *-ieren*: *reagieren*, *irritieren*, *protestieren*, *infizieren*, *argumentieren*, *alarmieren*, *instruieren*, *intrigieren* (*Ränke schmieden*), *debattieren* auch von substantivischen Basen abgeleitet, die aber in der deutschen Sprache der Gegenwart keine Novität darstellen, da sie in vielen anderen Texten stehen könnten und auch im Rumänischen eine Entsprechung haben.

Zugleich sind die von romanischen Basen abgeleiteten Verben auf *-ieren* auch als eine sehr produktive sich im Trend befindende Kategorie anzusehen, die in den Medien- und Fachsprachen gerne verwendet werden (*lackieren*, *grundieren*, *schattieren*, *hypnotisieren*, *psychotherapieren*, *galvanisieren*, *regularisieren*). Unter den fremdwörtlichen Bildungen neuerer deutscher Mediensprache, vor allem im politischen, sozial- oder kulturwissenschaftlichen Diskurs gibt es oft solche *-ieren*-Verben (*profitieren*, *recherchieren*, *stagnieren*, *modellieren*, *markieren*, *blockieren*, *stimulieren*).

Von der deutschen Sprache wird mit Recht als von einer „Wortbildungssprache“, als von einer Sprache, in der die Wortbildungsmöglichkeiten schier unbegrenzt zu sein scheinen, gesprochen. Die vielfältigen Möglichkeiten im Bereich der Wortbildung, vor allem bei den Hauptwortklassen, den so genannten „offenen Wortklassen“: Verb, Substantiv, Adjektiv lassen uns Auslandsgermanisten immer wieder „Aha-Effekte“ erleben.

Eine gründliche Untersuchung der deutschen Wortbildungsmöglichkeiten kann eine vergleichende europäische Wortbildungsforschung etablieren, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der europäischen Einzelsprachen besser erkennen lässt. Es gibt in der Wortbildung oft

Parallelformen im Englischen und Deutschen, aber auch in anderen europäischen Sprachen, z. B. im Rumänischen oder in einer anderen romanischen Sprache und im Deutschen. Ein Beispiel für ein solches kontrastives Unterfangen könnten auch die Verben auf *-ieren* mit ihrer Form, Valenz und Semantik im Deutschen und Rumänischen liefern, die in beiden Sprachen auf ein gemeinsames lateinisches Ethymon zurückzuführen sind und bei denen nicht selten die Gefahr von „falschen Freunden“ lauert.

2. Verben auf *-ieren* in den gängigen Grammatiken des Deutschen

Was die Wortbildung des Verbs anbelangt, so möchte ich hervorheben, dass dieses Kapitel nur in wenigen Grammatiken der deutschen Gegenwartssprache fungiert, obwohl ich der Meinung bin, dass die Wortbildung mit der Morphologie des Verbs eng verknüpft ist und dass sie zusammen gehören. Engel² bildet eine Ausnahme und unterscheidet in seiner *Deutschen Grammatik* folgende drei Wortbildungsmodelle des Verbs: Stammbildungen (*Erde - erden*); wenn Präfixe oder Suffixe an die Basis treten, liegen Ableitungen vor (*erlernen, verlernen, abschreiben, zusehen, modernisieren*); verbinden sich zwei ursprünglich selbstständige Wörter, so ergibt sich eine Zusammensetzung (Komposition) (*binausgehen, kennen lernen*). Die Verben auf *-ieren* zählen zu den Ableitungen.

Vom Nomen unterscheidet sich das Verb wortbildungsmäßig durch seine Armut an Suffixen im Gegensatz zu seinem Reichtum an Verbalpräfixen. Im Vergleich zu den Ableitungen mit trennbaren oder/und untrennbaren Präfixen bilden die verbalen Suffixbildungen auf *-ieren* eine Randerscheinung, die aber angesichts ihrer Häufigkeit in den Grammatiken des Deutschen und in der DaF-Praxis durchaus einen festen Platz einnehmen sollten.

Das Verbalsuffix *-ieren* kennt zwei Varianten: *-isieren* und *-ifizieren*, die Weiterbildungen von *-ieren* darstellen und sich nur von fremden Basen ableiten lassen (*elektrifizieren, entnazifizieren, automatisieren, polemisieren*). Wie bei *-ieren* wird auch bei den Varianten die vorletzte Silbe des Infinitivs betont.

Die Variante *-isieren* begegnet uns seit dem 17. Jh. und wird bei neueren Bildungen bevorzugt.

Die Variante *-ifizieren*, entstanden aus lateinischen Verben wie *aedificare* „bauen“, *beatificare* „glücklich machen“ kommt nur bei wenigen desubstantivischen Verben vor: *exemplifizieren*, *klassifizieren*, *personifizieren*.

Das einzige, deutlich strukturierte und einigermaßen häufig gebrauchte Formans *-(ier)en* mit der Variante *-isier-en* ist ein Lehnsuffix, das im 12. Jh. aus dem Französischen übernommen worden ist und sich vor allem bei fremdwörtlichen Verben im Deutschen – weit über die Verwendung im Altfranzösischen hinausgehend (vgl. z. B. mhd. *walopieren/galopieren*, zu afrz. *galoper*) – durchgesetzt hat, weil es durch das französische Suffix *-ier* (lat. *-arius*) der Nomina agentis gestützt wurde. In der Folge sind auch zahlreiche lateinische Verben mit *-ieren* eingebürgert worden (vgl. *informieren*, *reformieren* aus lat. *informare*, *reformare*) und schließlich wurden seit dem 14. Jh. sogar eine Reihe heimischer Basen mit *-ieren* verbunden („hybride Bildungen“): *hausieren*, *hofieren*, *gastieren*, *sinnieren*, *stolzieren*. Die Zahl dieser hybriden Bildungen bleibt bis in die Gegenwartssprache niedrig.

Die Masse der heute gebräuchlichen Verben auf *-ieren* hat eine fremdsprachige Basis. Diese ist im Deutschen nicht immer als Wort geläufig, sondern als wortartenindifferentes Konfix zu bestimmen, vgl. *Disput* – *disputieren*, aber *informieren*.³

Es ist eine bekannte Tatsache, dass der gewaltige Einfluss, den die französische Sprache im Zeitalter des Rittertums auf die deutsche Sprache ausgeübt hat, sich nicht nur auf Übertragung einer großen Anzahl ritterlicher und höfischer Ausdrücke beschränkte, sondern auch tiefere Spuren auf dem Gebiet der Wortbildung hinterlassen hat. Hier tauchen schon bald nach dem Einsetzen des französischen Einflusses neue Suffixe auf, von denen einige bald wieder verschwunden, andere aber bis auf den heutigen Tag erhalten geblieben sind und sich einer mehr oder weniger großen Verbreitung und Beliebtheit erfreuen. Zu diesen gehört auch das Verbalsuffix *-ieren*. Die Zahl dieser Verben war um die Mitte des 12. Jhs. anscheinend noch gering. Erst im 13. Jh. werden sie gebräuchlicher. Sie können in diesem Zeitabschnitt schon in drei Gruppen eingeteilt werden: lateinische Verben mit Vertauschung der Infinitivsuffixe gegen *-ieren*; Ableitungen aus einem anderen Fremdwort; Ableitungen aus einheimischen Wortstämmen.

Neben den zahlreicheren desubstantivischen gibt es auch deadjektivische Ableitungen aus entlehnten Basen (*quittieren, fanatisieren*), die erst im 17.-18. Jh. häufiger werden. Im Neuhochdeutschen kommt es zur systematischen Nutzung denominaler (desubstantivischer und deadjektivischer) *-ieren*-Bildungen, die heute etwa 23% aller Verbableitungen ausmachen.

Hermann Paul spricht im 5. Bd. seiner *Deutschen Grammatik*^A von einem zunächst in Fremdwörtern aufgenommenen Suffix *-ieren*, das in der Blütezeit des Rittertums aus dem Französischen eingeführt wurde, und im Laufe der Zeit immer produktiver geworden ist. Eine Anzahl davon hat sich bis heute erhalten, während andere wieder untergegangen sind. Die folgende Zeit hat dann weitere Lehnwörter aus dem Französischen gebracht, darunter viele Lehnwörter des Französischen aus dem Lateinischen. Diese konnten dann innerhalb des Deutschen auch in unmittelbare Beziehung zu den lateinischen Grundwörtern gesetzt werden. Dies hatte die Wirkung, dass die Aussprache und auch die Schreibung sich meist näher an das Lateinische als an das Französische anschloss (vgl. *korrigieren, konferieren, ignorieren, präparieren, ästimieren*). So bildete sich allmählich die Gewohnheit, auch Verben, die direkt aus dem Lateinischen übernommen wurden, die Endung *-ieren* zu geben. Weiterhin bildete man auch ohne Vorgang des Französischen oder Lateinischen aus Fremdwörtern Verben auf *-ieren*. So wuchs die Zahl dieser Bildungen in der Gelehrtensprache, von wo viele in die allgemeine Verkehrssprache übergegangen sind. So ist es dazu gekommen, dass einige Verben mit dem Suffix *-ieren* auch aus echt deutschen Basen gebildet wurden, einige davon schon in mittelhochdeutscher Zeit: *amtieren, buchstabieren, drangsalieren, gastieren, grundieren, halbieren, hausieren, hofieren, schattieren, stolzieren*. Dazu kommen noch *probieren*, auch wenn *Probe* ein Lehnwort ist, *hantieren* aus franz. *hanter*, erst durch Volksethymologie an *Hand* angelehnt, ferner *kutschieren* zu dem aus dem Polnischen stammender *Kutsche*.

In der 10. neu bearbeiteten Auflage der „Deutschen Grammatik“ von W. Jung⁵ erscheint neben den verbalen Ableitungssuffixen *-en, -eln, -ern, -igen* auch *-ieren*. Ähnlich wie Hermann Paul, bemerkt Jung, dass dieses Suffix von Lehnwörtern des 13. Jahrhunderts ausgeht. Es wird zunächst bei vorwiegend lateinischen Fremdwörtern und gelehrten Bildungen verwendet (*addieren, disputieren, hospitieren*), schließlich aber auch

mit heimischen Substantiven und Adjektiven (*amtieren, buchstabieren, grundieren, halbieren, stolzieren*) verbunden. Einfache Verben stehen meist mit Bedeutungsunterschied neben der Bildung auf *-ieren*: (lat. *dictare*) *dichten - diktieren*, (lat. *operari*), *opfern - operieren*, (lat. *spendere*) *spenden - spendieren*. Gelegentlich treten daneben Rückbildungen auf: *lackieren/lacken; schraffieren/schraffen; parkieren/parken*.

In der DUDEN-Grammatik, Bd. 4⁶ werden im Kapitel „Wortbildung“ unter „Verbableitung“ folgende Verbalsuffixe genannt: *-en* (die einfachste Möglichkeit der Verbbildung); *-igen, -eln* und bei Verben fremdsprachiger Herkunft *-ieren*, bzw. die Suffixerweiterung *-isieren*.

Verben auf *-ieren* erscheinen in der DUDEN-Grammatik neben den anderen verbalen Suffixableitungen unter folgenden semantischen Klassen:

Typ 1: Verben des verglichenen Tuns, des Nachahmens und der Nebentätigkeit, aus Substantiven abgeleitet: *spionieren, jdn. tyrannisieren, etw. lektorieren*.

Typ 2: Übergangsverben (Mutativa) bezeichnen den Übergang des Subjekts in einen anderen Zustand. Das Basiswort ist ebenfalls ein Substantiv: *gelieren, (sich) kristallisieren, karamellisieren*.

Typ 3: Effizierende Verben haben als Basis abstrakte Substantive, die in den Entsprechungssätzen als effiziente Objekte erscheinen, also das Resultat eines Prozesses bezeichnen: *bagatellisieren, tabuisieren, idealisieren, heroisieren, jdn. porträtieren, parodieren*.

Typ 4: Ornative Verben haben als Basis Substantive und drücken aus (mit etwas versehen, ausstatten). Das sind in der Regel dreiwertige Verben: *etw. emaillieren, bronzen, jdn. respektieren, lackieren, grundieren, elektrifizieren, automatisieren, asphaltieren, kanalisieren, motorisieren*.

Typ 5: Privative Verben bilden das Gegenstück zu den ornativen Verben. Hier erscheinen kombinierte Ableitungen mit anderen fremden Präfixen (*-de, -des, -dis*): *jdn. demaskieren, desillusionieren, demobilisieren, desorganisieren, disqualifizieren*.

Typ 6: Instrumentative Verben. Bezeichnet wird, dass Jemand (Subjekt) etwas (Objekt) mit einem Gerät, einem „Instrument“ tut: *etw. filtrieren, zentrifugieren, harpunieren, torpedieren*.

Typ 7: Lokative Verben. Als Basis dienen Substantive, denen eine orts- oder richtungsbezogene Angabe zugrunde liegt: *jdn. kasernieren, inbaptieren*.

Auch hier erscheinen kombinierte Ableitungen mit Verbalpräfixen.

Typ 8: Faktitiva mit einem Adjektiv als Basis: *halbieren, blondieren, amerikanisieren, mythologisieren, jdn. fanatisieren*. In den letzten drei Beispielen wird das Suffix *-isch* vom Adjektiv getilgt.

Typ 9: Verhaltenscharakterisierende Verben. Das Ausgangsadjektiv charakterisiert ein Verhalten nach Art eines Adverbs: *jdn. brüskieren, stolzieren, moralisieren, ironisieren, kokettieren*.⁷

Das Suffix *-isieren* verbindet sich vorwiegend mit entlehnten Lexemen und leitet ausschließlich transitive Verben ab: *kritisieren, konkretisieren, organisieren*. Bei einigen dieser Verben ist eine resultative Komponente in der Bedeutung mit enthalten (*man atomisiert, pulverisiert*).

In der Textgrammatik von H. Weinrich⁸ steht diese Subklasse der Verben auf *-ieren* im Kapitel *Suffix-Derivation beim Verb*. Weinrich geht näher auf diese Subklasse der verbalen Suffixableitungen ein und gibt eine Einteilung in *einheimische* und *entlehnte* Ableitungsformen. Er bespricht zuerst die Lehnaffixe, da sie die produktivere Klasse bilden und bemerkt dazu:

Die Lehnaffixe *-ier, -isier* und *-ifizier* kommen besonders häufig vor. Sie gehen auf alte französische Infinitiv-Flexive zurück, die bei Entlehnung zahlreicher Derivate mit ins Deutsche übernommen wurden und nunmehr in Kombination mit deutschen Verbflexiven zur Verbalisierung von Sprachzeichen dienen können. Produktiv geworden sind diese Suffixe vor allem bei Ableitungen von Nomina und Adjektiven.⁹

Das Suffix *-ieren* kommt in dieser Funktion am häufigsten vor und leitet Verben sowohl von entlehnten als auch von einheimischen Lexemen ab. Dabei ist aber zu bemerken, dass die Zahl der entlehnten Basen viel größer ist als die der einheimischen:

Entlehnte Lexeme:¹⁰

Von ihrer Arbeit in Politik und Gesellschaft *profitieren* viele Menschen...¹¹

Ergebnisorientiert setzt der Mann mit dem Schnauzbart, der zuvor in den USA die Chrysler-Sparte *saniert* hatte, auch sich selbst in Szene.¹²

Anbauverbände und Bio-Ketten *etablierten* sich...¹³

Über 23 Millionen Frauen und Männer betreuen Kinder und Senioren, *trainieren* Jugendliche im Sportverein oder *organisieren* Spenden.¹⁴

Die deutschen Leserinnen und Leser des Magazins „Readers Digest“ *votierten* bei der Wahl zum „Ehrenamt des Jahres“ 2006 für die Kinderbetreuerin.¹⁵

1984 trat Ebeling den Grünen bei und *profilerte* sich als Realpolitikerin im Frankfurter Römer.¹⁶

„Der Weg des geringsten Widerstandes ist nur am Anfang *asphaltiert*.“¹⁷

Wir brauchen ein Europäisches Parlament und eine europäische Regierung, die aus der Sicht des einzelnen Bürgers solche Einsätze *legitimiert*.¹⁸

All das wird hier sehr aufmerksam *registriert*.¹⁹

Sie *engagierte* sich für Kinder in Afghanistan.²⁰

Einheimische Lexeme:

Demokratie *buchstabiert* sich nicht für jeden gleich.

Diesmal *amtiert* der Vorstand mehrere Sitzungsperioden.

Aus der Studentenbewegung von einst *formierten* sich die Grünen.²¹

Die Variante *-ifizieren* ist relativ selten und kommt in transitiven Bildungen wie: *identifizieren, mystifizieren, falsifizieren, qualifizieren, infizieren, prognostizieren* vor. Diese Verben haben eine ähnlich resultative Bedeutung wie die Verben auf *-isieren*.²²

3. Morphosyntaktische Merkmale der verbalen Suffixableitungen auf *-ieren*

Alle verbalen Ableitungen auf *-ieren, -isieren, -ifizieren* gehören dem schwachen Konjugationstyp an.

Infolge der Betonung auf der vorletzten Silbe bekommen sie kein *-ge* im Partizip II (*profitiert, mobilisiert, elektrifiziert*).

Manche Verben auf *-ieren* und den Varianten können sich mit heimischen trennbaren Präfixen (*ab-, ein-, auf-, fort-, um-*) kombinieren und

zu hybriden Bildungen führen (*abreagieren, einmassieren, aufoktroieren, einkalkulieren, fortexistieren, umstrukturieren, umformulieren*).

Zu den heimischen untrennbaren Präfixen, mit denen sich *-ieren*-Verben verbinden und zu hybriden Bildungen führen können, gehören: *ent-* (*entmythologisieren, entnazifizieren*), mit dessen Hilfe privative Verben entstehen; *in-* (*inbaftieren*), *ver-* (*etw. verbarrikadieren*)

Die *-ieren* Verben können sich auch mit fremden, dann immer untrennbaren Präfixen kombinieren, wobei die am häufigsten vorkommenden *de-, des-, dis-, ko-, re-* sind: (*denaturalisieren, dezentralisieren, desintegrieren, desillusionieren, disqualifizieren, kooperieren, koordinieren, resozialisieren, revalorisieren*).

Verben auf *-ieren* verfügen über die Valenzmerkmale der anderen Verben, die meisten sind transitiv (*finanzieren, organisieren, registrieren, demontieren, respektieren, kontaktieren, legitimieren, stornieren*), einige intransitiv (*florieren, stationieren, promovieren*) oder reflexiv (*sich engagieren, sich interessieren, sich profilieren, sich etablieren*). Sie können sich auch mit einer festen Präposition verbinden (*avancieren zu mit D., profitieren von mit D., appellieren an mit Akk., disputieren über mit Akk., experimentieren mit mit D., intrigieren gegen mit Akk., protestieren gegen mit Akk., sich engagieren für mit Akk., harmonisieren mit mit D., sich interessieren für mit Akk., logieren bei mit D., debütieren mit mit D., kokettieren mit mit D., moralisieren über mit Akk., stolzieren über mit Akk., sinnieren über mit Akk., rebellieren gegen mit Akk., sich summieren auf mit Akk., votieren für mit Akk.*)

Partizipien I und II können auch als Attribute oder Substantivierungen fungieren. Dazu einige Beispiele aus dem zitierten Deutschland-Magazin:

In den Feuilletons wurde gegrübelt, ob die Dichterin aus dem Internet vielleicht nur einen *kalkulierten Coup* landen wollte...²³

Jetzt ist die Vielseitige, die auch als Zeichnerin, Regisseurin und Dichterin arbeitet, als erste Frau mit der mit 50 000 Euro *höchstdotierten* Skulpturen-Auszeichnung Europas geehrt worden.²⁴

Wir sprachen mit Leuten, die Brücken bauen in einer *globalisierten* Welt...²⁵

Sie hat Geld, ist gut *informiert* und *interessiert* an neuen Produkten.²⁶

Jeder zehnte *Studierende* kommt aus dem Ausland.²⁷

Von Verben auf *-ieren*, *-isieren*, *-ifizieren* können in der Regel Nomina actionis auf *-ierung*, *-isierung*, *-ifizierung* abgeleitet werden.

Es gibt aber auch nur scheinbar deverbale nominale Bildungen unter den fremdwörtlichen Bildungen neuerer deutschen Mediensprache, viele Nomina actionis auf *-ierung*, *-isierung*, *-ifizierung*, deren Basisverben nicht oder kaum üblich sind, wie z. B. bei dem neuerdings sehr beliebten Programmwort *Globalisierung*. Viel häufiger als die finiten Formen des Verbs *globalisieren* ist das Partizip II als Attribut (*in einer globalisierten Welt*) und das Nomen actionis *Globalisierung* anzutreffen. Jedenfalls basieren nicht wenige neu gebildete Nomina actionis semantisch eher auf nichtverbalen, also nominalen Bestandteilen, d.h. sie scheinen an Basisadjektive oder Basissubstantive anzuschließen, folgen aber als Prozessbezeichnungen dem üblichen Strukturmuster der Verbalsubstantive vom Typus *-(isier)ung*, wobei morphologische Reduktion der Basis eintreten kann wie *Euphemisierung*, *Kreolisierung* oder *Reempirisierung*. Dies ist aber nicht nur in fachsprachlichen Äußerungen zu beobachten, wo auch Übernahme oder Nachbildung eines fremdsprachlichen Terminus (engl. *creolization*) möglich ist. Weitere solche Beispiele, deren Basen nicht auf ein *-ieren*- Verb zurückzuführen sind, zitiert Johannes Erben aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ): *Entkommunistisierung*, *Pornographisierung der Gesellschaft*, *Musicalisierung der Oper*, *Intrigantisierung der Universität*, *Jelzinisierung der Tschechischen Republik*.²⁸ In Wirklichkeit stammen solche Nomina actionis entweder von einer substantivischen oder adjektivischen Basis, oft mit morphologischer Reduktion (*kommunistisch*, *Pornographie*, *Musical*, *Intrigant*, *Jelzin*).

Das Suffix *-isierung*, mit dessen Hilfe Substantive von Verben auf *-isieren* abgeleitet werden können, ist mit negativen Konnotationen beladen, wie auch in den Beispielen: *Balkanisierung*, *Finlandisierung*, *Tschernobylisierung*.

Es gibt auch Scheinpartizipien II, von denen es keine Infinitivverben und keine finiten Formen mehr gibt und die als Lexikalisierungen aufzufassen sind: *talentiert/talentat*; *routiniert/rutinat*; *degagiert/degajat* (im Deutschen aber veraltet: *von einer Verbindlichkeit befreit*); *introvertiert/introvertit*; *extravertiert/extravertit*; *emeritiert/emerit* (nur im Rumänischen lexikalisiert, im Sinne von *verdient*, „*verdienter Künstler*“); *maniert* (gekünstelt, unnatürlich)/*manierat* (gesittet, fein, wohl erzogen). Dem rumänischen *manierat* entspricht also nicht *maniert*, son-

dern ein anderes Lexem *manieristisch/manierlich*. Da ist Vorsicht geboten, um falsche Freunde zu vermeiden; *prononciert* (veraltet für deutlich ausgesprochen, scharf betont); *pronuntat* (stark betont in übertragener Bedeutung).

4. Tendenz zur Rückbildung bei den Verben auf -ieren

Im dritten Band aus der Reihe *Der Genitiv ist dem Dativ sein Feind* macht der bekannte Sprachkritiker Bastian Sick auf eine Tendenz zur Ökonomie im heutigen Deutsch, die gerade bei Verben auf -ieren im Gange zu sein scheint: die Reduktion dieses Suffixes auf -en:

Markieren wird zu *marken*
Kampieren wird zu *campen*
Schockieren wird zu *schocken*
Blockieren wird zu *blocken*

Sicks Anmerkungen zu diesem Prozess:

Im Deutschen enden zahlreiche Verben auf -ieren. Sie sind größtenteils lateinischen oder französischen Ursprungs. Das Wort *mokieren* zum Beispiel kommt vom Französischen *moquer* und hat nichts mit dem deutschen *mucken* zu tun. Sich über jemanden mokieren (nicht: muckieren) heißt: sich über jemanden lustig machen. Die französische Endung -er (gesprochen wie ein langes e) wurde bei der Übernahme ins Deutsche zu -ieren. In jüngerer Zeit wurde diese Endung bei manchen Wörtern abgeschliffen. Das ist vermutlich ein natürlicher Vorgang in der Umgangssprache, der sich mittlerweile auch in der Schriftsprache niederschlägt. Meistens geschieht das unter dem Einfluss des Englischen, das für seine Knappheit berühmt ist.²⁹

In manchen Fällen gibt es regionalbedingte oder semantische Unterschiede zwischen der langen und der reduzierten Form: Das in der Schweiz und in Österreich noch sehr geläufige Verb *kampieren* wird in Deutschland fast nur noch im militärischen Sinne gebraucht; in der Bedeutung „im Freien zelten“ wird eher *campen* verwendet: „In der Schweiz kennt man übrigens auch noch die entzückenden Verben *parkieren* für *parken* und *grillieren* für *grillen*.“³⁰

Oft besteht aber zwischen der langen Form auf *-ieren* und der reduzierten Form auf *-en* ein Bedeutungsunterschied: *fixieren/fixen; flankieren/flanken; elektrisieren/elektrifizieren*.

Bombardieren wird zu *bomben* reduziert; hier mag auch die Analogie zu den früher gebildeten Präfixverben *ausbomben, zerbomben* eine Rolle gespielt haben.

Diese sich unter dem Einfluss des Englischen etablierende Tendenz zur Rückbildung bei den Verben auf *-ieren* hat meiner Meinung nach keine Chancen sich durchzusetzen, höchstens in seltenen Fällen, wo dadurch eine semantische oder regionale Unterscheidung gemacht wird, wie etwa bei *parken*, in der schweizerdeutschen Variante *parkieren*.

5. Verben auf *-a, -iza, -ifica* in der rumänischen Gegenwartssprache

Im Rumänischen gibt es eine ältere Schicht solcher Verben von Substantiven oder Adjektiven mit Hilfe der Suffixe von romanischen Basen abgeleitet, die, wie im Deutschen, meistens aus dem Französischen, aber auch direkt aus dem Lateinischen ins Rumänische eingedrungen sind.

Daneben gibt es eine neuere Schicht solcher Verben, die in den letzten 50 Jahren aus dem Französischen entlehnt oder von rumänischen Basen (Substantiven oder Adjektiven) abgeleitet wurden. Florica Dimitrescu bemerkt dazu, dass die Zahl der einheimischen Bildungen mit den genannten Suffixen doppelt so groß ist wie die der Entlehnungen.³¹

Die Autorin zeigt, dass in ihrem 1982 erschienenen *Dicționar de cuvinte recente*, die vor allem Neubildungen der 60er und 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts umfassen, von 3000 Eintragungen 124 Verben darstellen. Davon sind 112, was Form und Bedeutung anbelangt, völlig neue Verben. Der Rest von 12 Verben stellen bereits im Rumänischen bekannte Verben dar, deren Semantik erweitert oder modifiziert wurde. Zu diesen zählen: *a mobiliza*, (Med.) „a face un bolnav să meargă/einen Kranken dazu bringen, dass er sich fortbewegen kann“. *a se confrunța (cu)* „a avea obligația de a face față unei greutăți, unei probleme/einer Schwierigkeit standhalten“, *a problematiza*, „aus etwas ein Problem machen/viel herumsprechen“, *a sistematiza*“, „den Stoff systematisieren“, (Unterricht), *a realiza*, das in letzter Zeit sowohl im Deutschen als auch im Rumänischen unter dem Einfluss des Englischen neue Bedeutungen angenommen hat, darunter auch „einer Sache bewusst werden“, *a rigidi-*

za „a face să devină rigid sau mai rigid/rigide (steif) werden lassen“. Diese Verben gehören entweder dem Fachwortschatz an oder sie stellen die übertragene Bedeutung alter Verben dar.

Florica Dimitrescu stellt fest, dass die neu gebildeten oder entlehnten Verben auf *-a, -iza, -ifica* fast ausnahmslos zur ersten Konjugationsklasse von Verben (solchen, die auf *-a* enden) gehören und meistens transitiv und reflexiv verwendet werden: *a ironiza (ironisieren), a contempla (bewundern), a adapta (adaptieren), a (se) documenta (dokumentieren), a denunta (denunzieren), a proclama (proklamieren), a confrunta (konfrontieren), a automatiza (automatisieren), a robotiza (Roboter einsetzen)*.

Die meisten einheimischen Bildungen wurden von Substantiven oder Adjektiven abgeleitet: *a apologiza (apologie), a simultaneiza (simultan), a etapiza (etapa), a foldoriza (föclor), a hiperboliza (hiperbola), a igieniza (igiena), a repertoriza (repertoriu), a robotiza (robot), a autohtoniza (autohton), a intimiza (intim), a obscuriza (obscur), a problematiza (problematic), a rigidiza (rigid)*.

Diese von Substantiven oder Adjektiven abgeleiteten Neubildungen zeigen eine Vorliebe für das Suffix *-iza*.

Einige entstehen mit Hilfe einer regressiven Derivation, einer Rückbildung: *a antologa (antologie), a alterna (alternanta), a autoservi (servire), a dezeroiza (erou), a vernisa (vernisaj)*.

Es gibt wie im Deutschen auch kombinierte Bildungen solcher Suffixableitungen mit Präfixen (*dez-, re-, sub-, supra-, de-*) oder Präfixoiden (*auto-, semi-*): *a deactualiza, a dezinforma, a readclimatiza, a decoperta, a supratraversa, a subtraversa; a autoadapta, a autodenunta, a semiindustrializa*.

Von den Entlehnungen sind die aus dem Französischen am zahlreichsten: *a alegoriza, a cibernetiza, a erotiza, a melancoliza, a vermutiza, a transplanta*.

Es folgen Entlehnungen aus dem Englischen: *a computeriza (komputerisieren), a involva (involvieren), a reflectoriza*.

Dazu kommen noch Verben mit doppelter Ethymologie, aus dem Französischen oder Englischen: *a prospecta, a miniaturiza, a optimiza, a realiza*.

Aus den Beispielen ist ersichtlich, dass das Suffix *-iza* am produktivsten ist und dass von den entlehnten Verben nicht alle gleich bekannt und häufig sind. Von vielen solchen Verben gibt es auch den sog. „infinitiv lung“, d. h. eine Substantivierung auf *-are*, die in manchen Fällen vor dem betreffenden Verb entstanden ist: *alunizare, depoluare, lecturare, autoincendiere, etapizare, intimizare*.³²

Selten gibt es für dasselbe Verb synonyme Suffixe ohne Bedeutungsunterschied: *-a, -iza: a coregrafia/coregrafiza, a surdina/surdiniza, a apunta/a apuntiza.*

Die meisten entlehnten oder neu gebildeten Verben benennen verschiedene Zweige der modernen Wissenschaften und zeugen von einer lexikalischen Internationalisierung der rumänischen Sprache. Die Lexik des Rumänischen kannte im letzten halben Jahrhundert eine dynamische Entwicklung, die meistens unabhängig von den Sprechern/Schreibern der betreffenden Sprache geschieht, die sich dessen nicht bewusst sind, dass sie selber zu Neuschöpfungen beitragen.

6. Formale und semantisch-pragmatische Gemeinsamkeiten und Unterschiede Deutsch/Rumänisch

Verben mit dem Suffix *-ieren* existieren meist in den beiden Sprachen, aber die automatische Übertragung der rumänischen Form, Valenz und Bedeutung ins Deutsche und der deutschen ins Rumänische ist manchmal fehlerhaft, da sich in solchen Fällen die formale und semantische Sphäre dieser in der Regel polysemen Verben nur partiell oder gar nicht deckt. Dafür einige Beispiele, die bei Deutsch Lernenden Rumänen oder bei Übersetzern für Interferenzfehler sorgen. Meistens handelt es sich um eine Erweiterung der Bedeutung durch das Rumänische.

Das Verb *konsultieren*: einen Fachmann/Arzt konsultieren; *a consulta un specialist, un medic* kennt im Rumänischen eine Erweiterung: eine Zeitschrift, ein Buch, eine Bibliographie *konsultieren* (statt in einer Zeitschrift nachschlagen) nach „*a consulta o revistă, carte, bibliografie*“.

Ähnlich ist es bei *arrangieren*: ein Fest arrangieren; *a organiza o serbare* kennt drei Erweiterungen: die Schüler in die Bänke arrangieren (statt: die Schüler in die Bänke einweisen) nach „*a aranja elevii în bănci*“; die Bücher in der Bibliothek arrangieren (statt: in Ordnung bringen, ordnen) nach „*a aranja cărțile în bibliotecă*“; sich (gut) arrangieren (statt: einrichten).

Im Rumänischen bedeutet *a reclama* nur *anzeigen*, während es im Deutschen auch vom Fremdwort *Reklame/reklamieren* (für ein Produkt werben) abgeleitet werden kann. Von *reclama* (*Werbung*) kann im Rumänischen kein Verb abgeleitet werden, so dass das deutsche Verb von Rumänen im Sinne von *anzeigen* falsch dekodiert werden kann.

Auch (*sich*) *engagieren/a (se) angaja* kennt neben den gemeinsamen Semen mit dem Rumänischen: „Mitarbeiter anstellen, einstellen“; „sich binden, sich festlegen“; „sich für etwas einsetzen“ im Deutschen das zusätzliche Sem: „eine Dame (einen Herrn) engagieren - zum Tanz auffordern“.

Manipulieren/a manipula kennt neben den gemeinsamen Semen: „jemanden/jemandes Verhalten steuern, jemanden beeinflussen, ohne, dass er es merkt“; „geschickte Handgriffe tun“ zwei zusätzliche Seme im Deutschen: „mit Werkzeugen/Instrumenten manipulieren-handhaben“; „Felle (Kürschnerei) zurichten, färben und sortieren“.

Meistens unterscheiden sich also die entsprechenden Paare nur durch einzelne Seme, die in den zwei Sprachen differieren können:

(*sich*) *manifestieren/a (se) manifesta* kennt im Rumänischen das zusätzliche Sem „an einer Manifestation (Kundgebung) teilnehmen“.

promovieren (den Dokortitel erlangen). Diese Bedeutung gibt es im Rumänischen nicht.

a promoiva (aufsteigen, befördern, versetzen, vorrücken). Diese Bedeutungen teilt das Rumänische mit dem Schweizerdeutschen.³³ Für *promovieren* stehen schweizerisch die Verben *dissertieren, doktorieren*.

Aber auch innerhalb derselben Sprache gibt es Paare von einer gemeinsamen Basis abgeleitete *-ieren*-Verben mit einer leicht veränderten Form meistens zur semantischen Differenzierung:

Elektrisieren/a electriza: elektrische Ladungen in etwas erzeugen und auf jemanden oder etwas übertragen.

elektrifizieren/a electrifica: auf elektrischen Betrieb umstellen.

instrumentieren/a instrumenta: ein Musikstück für Orchesterinstrumente einrichten; mit (techn.) Instrumenten ausstatten.

a instrumenta: Verträge schließen, Protokolle aufnehmen, andere offizielle Papiere von Juristen aufstellen lassen; selten; ein Musikstück arrangieren.

instrumentalisieren/a instrumentaliza: jemanden/etwas zu einem Instrument machen; manipulieren.

zensieren: benoten; auf unerlaubte Inhalte prüfen. Diese Form mit der entsprechenden Semantik gibt es im Rumänischen nicht. „a da note, a aprecia o lucrare, un răspuns“.

zensurieren/a cenzura: österreichisch, schweizerisch für prüfen, beurteilen. Im Rumänischen steht es in derselben Bedeutung und wird von „Zensur“ abgeleitet.

fluorieren/fluoridieren: mit Fluor anreichern/rum. „a adăuga fluor“.

Das Verb auf *-ieren* und die Variante auf *-idieren* stehen fachsprachlich in derselben Bedeutung:

feminieren/feminisieren: im Rumänischen nur *a feminiza*

rationalisieren: zweckmäßiger und wirtschaftlicher gestalten. *a raționaliza* steht in derselben Bedeutung

rationieren: einteilen, in relativ kleinen Mengen zuteilen; rum. *a porționa*.

a rationa: denken, selten auch im Sinne des deutschen Paronyms.

passieren: vorübergehen, durchqueren, überqueren, geschehen; rum. *a traversa*

Gastronomie „durch ein Sieb drücken“ (rum. *a pasira*),

Tennis: den Ball am Gegner vorbei schlagen (rum. *a pasa*, vor allem aber beim Fußball)

In diesem Fall ist der Bedeutungsumfang von *passieren* im Deutschen größer als im Rumänischen

emeritieren, emeritiert: in den Ruhestand versetzen: „emeritierter Hochschulprofessor“ (profesor universitar pensionat), aber „artist emerit“: verdienter Künstler

honorieren: freiberufliche Arbeit bezahlen, vergüten

a onora (cu prezența): etwas dankbar anerkennen; ehrenhaft vertreten sein. *Honorierung/honorig*: veraltend für ehrenhaft.

Eine interessante Bildung ist im Deutschen *randalieren*, von „die Randalen, -n“ veraltet für Lärm, Gejohle, eigentlich eine Kontamination von „Skandal“ und „Rant“ (von rinnen).

Andererseits gibt es im Rumänischen in der Regel reflexive Verben auf *-iza*, denen im Deutschen oft Adjektive aus derselben Basis mit dem Verb *werden* entsprechen:

a se isteriza/hysterisch werden

a se maturiza/reif werden

a se formaliza/formell handeln, sich beleidigt fühlen

a se scandaliza/sich aufregen

a se formaliza: formal darstellen; formalisieren: fr. in strenge Form bringen

Manchen Verben auf -isieren entsprechen im Deutschen Verben auf -ieren: *a se coaliza/koalieren*; anderen entsprechen im Rumänischen Verben auf -a: *inventarisieren/a inventaria*

Es gibt im Rumänischen viel häufiger den reflexiven Gebrauch als im Deutschen, bzw. wo es im Deutschen das Verb nur transitiv stehen kann, wird es im Rumänischen sowohl transitiv als auch reflexiv verwendet. So steht *dokumentieren* im Deutschen nur transitiv (etwas beurkunden, beweisen, mit Dokumenten belegen), im Rumänischen hingegen nur reflexiv *a se documenta* (Daten sammeln für eine Arbeit, sich informieren); *a(se) realiza/realisieren*, im Deutschen nur transitiv, im Rumänischen auch reflexiv. Florica Dimitrescu vergleicht das sich in der letzten Zeit mit vielen neuen Bedeutungen angereicherte Verb *a (se) realiza* mit *a face*.³⁴

Die aktuelle semantische Struktur von *a realiza* zeigt wichtige Änderungen: „a alcătui, a elabora“, „a lucra, a fabrica“, „a produce“, „a se stabili“, „a publica“, „a efectua“, „a duce la capăt, la bun sfârșit“. Dazu noch zwei Kollokationen: *a realiza un interviu (a intervieva)*, *a realiza un spectacol, film*.

Unter dem Einfluss des Englischen sind sowohl im Rumänischen als auch im Deutschen zwei neue Seme dazugekommen: „a înțelege, a sesiza“ (Am realizat prea târziu ce mi-a spus.), „a-și da seama (Nu am realizat că a trecut atât de mult timp.)“.

Vgl. *realisieren/a realiza* im Vergleich zum Englischen *realize* (fr. *realiser* zu *real*), wo es im Neudeutschen eine Lehnbedeutung vorliegt, ähnlich wie im Rumänischen: *a realiza ceva/etwas realisieren/etwas verwirklichen*, aber auch *etwas bemerken, sich einer Tatsache bewusst sein*: A realizat târziu că e bolnavă.

Außerdem gibt es unterschiedliche Seme von *realisieren* im Deutschen und im Rumänischen: im Deutschen in Geld umwandeln, gegen bares Geld verkaufen; im Rumänischen: schaffen, vollenden; reflexiv sich vollenden, seine Fähigkeiten entfalten; etwas erreichen, etwas gewinnen.

6. Schlussfolgerungen

Der Großteil der Verben auf *-ieren/-a* stammen in beiden Sprachen aus dem Französischen. In „Dictionarul de neologisme“ der rumänischen Sprache wird aber bei drei Verben eine deutsche Ethymologie, meist neben einer anderen möglichen, angegeben: *a tipiza* von deutsch *typisieren*, italienisch *tipizzare*; *a gratula* (selten; aus dem deutschen *gratulieren*); *a panorama* aus dem Deutschen *panoramieren* „durch langsames Schwenken der Filmkamera ein Panorama vermitteln“.

In beiden Sprachen bilden die abgeleiteten Verben auf *-ieren*, *-isieren*, *-ifizieren*, bzw. auf *-a*, *-iza*, *-ifica* in der Gegenwartssprache eine produktive Gruppe von Verben. Viele davon sind in den Fachsprachen, aber auch in der Mediensprache anzutreffen.

Diese Verben sind in beiden Sprachen von Substantiven oder Adjektiven abgeleitet, sind in der Regel polysem, wobei die Polysemie in der einen Sprache entwickelter ist als in der anderen. Daher ergibt sich die Gefahr der partiellen falschen Freunde in rumänisch-deutscher, aber auch in deutsch-rumänischer Relation.

Auch die Form dieser Verben kann zu einem falschen Gebrauch führen (vgl. etwa Verben mit „h“ im Anlaut im Deutschen, im Rumänischen ohne „h“: *harmonieren/a armoniza*; *homologieren/a omologa*; *honorieren/a onora*).

Von einer Liste von 215 Verben auf *-ieren*, aufgestellt nach Gerhard Hellwigs Kleinwörterbuch *Kennen Sie die neuesten Wörter*²³⁵, die ich zu kontrastiven Forschungszwecken ins Rumänische übersetzt habe, fehlen bloß 15 Direktentsprechungen im Rumänischen. Es handelt sich um spätere Entlehnungen aus dem Französischen, die ins Rumänische nicht eingedrungen sind:

abreagieren, affrontieren, bilanzieren, dementieren, düpieren, flanieren, grassieren, reüssieren, reberchieren, detterieren, dilettieren, diplomieren, exhibieren, lädieren, probibieren, sanieren, tradieren, valutieren, zensieren

Mit dem vorliegenden Versuch einer Typologie der Verben auf *-ieren* sind Übersetzer/Dolmetscher, aber auch Deutschlehrer/Deutschlerner zu sensibilisieren, den abgeleiteten Verben auf *-ieren* die gebührende Aufmerksamkeit zu schenken und sie als eine gesonderte Gruppen zu behandeln, da sie neben

den vielen Analogien im Deutschen und Rumänischen auch manche „Anomalien“ aufweisen können. Sie bieten sich dem Übersetzer leicht an, sind aber u.U. verführerisch und bilden potentielle falsche Freunde in zwischensprachlicher Relation. Daher sind kontrastive Anmerkungen wertvolle Hinweise für Übersetzer, Dolmetscher, Lexikographen.

In einem zukünftigen *Eurolateinischen Wörterbuch der Verben* müsste auch auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Form dieser Verben auf *-ieren* und vor allem in ihrer Semantik - Pragmatik in den verschiedenen europäischen Sprachen hingewiesen werden.

Anmerkungen

¹ Menasse, Eva: Im Bann der Sternzeichen. *DIE ZEIT*, 2006/52, S. 59.

² Engel, Ulrich: *Deutsche Grammatik*. Neubearbeitung. München: Iudicium-Verlag, 2004, S. 228.

³ Fleischer, Wolfgang – Barz, Irmhild: *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Neufassung, Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1995, S. 311.

⁴ Paul, Hermann: *Deutsche Grammatik*. 1920, S. 124.

⁵ Jung, Walter: *Grammatik der deutschen Sprache*. 10. Auflage. Bearbeitet von Günter Starke. Leipzig/München: Enzyklopädie Verlag/Langenscheidt Verlag, 2000, S. 416.

⁶ DUDEN – *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. 5. Auflage, Mannheim: Duden Verlag, 1995, Bd. 4, S. 457.

⁷ Vgl. dafür die DUDEN-Grammatik [Anm. 6] und Fleischer – Barz [Anm. 3], S. 312 ff.

⁸ Weinrich, Harald: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Mannheim: Olms, 1993, S. 1070.

⁹ Ebd.

¹⁰ Dafür einige Beispiele aus dem Magazin „Deutschland“, 2006/5.

¹¹ Deutschland [Anm. 10], S. 10.

¹² Deutschland [Anm. 10], S. 22.

¹³ Deutschland [Anm. 10], S. 25.

¹⁴ Deutschland [Anm. 10], S. 26.

¹⁵ Deutschland [Anm. 10], S. 29.

¹⁶ Deutschland [Anm. 10], S. 32.

¹⁷ Deutschland [Anm. 10], S. 34.

- ¹⁸ Deutschland [Anm. 10], S. 38.
- ¹⁹ Deutschland [Anm. 10], S. 39.
- ²⁰ Deutschland [Anm. 10], S. 45.
- ²¹ Deutschland [Anm. 10], S. 32.
- ²² Weinrich [Anm. 8], S. 1071.
- ²³ Deutschland [Anm. 10], S. 54.
- ²⁴ Deutschland [Anm. 10], S. 55.
- ²⁵ Deutschland [Anm. 10], S. 3.
- ²⁶ Deutschland [Anm. 10], S. 9.
- ²⁷ Deutschland [Anm. 10], S. 5.
- ²⁸ Vgl. Johannes Erben: Zur Frage der Ableitungsbasen von scheinbar deverbalen Bildungen. *Zeitschrift für deutsche Sprache*, 2005/2, S.127 ff.
- ²⁹ Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Folge 3. Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer et. Witsch, 2006, S. 136.
- ³⁰ Ebd.
- ³¹ Vgl. Florica Dimitrescu: *Dinamica verbelor neologice din româna actuală. Dinamica lexicului românesc*. Cluj: Editura Clusium. Logos, 1995, S. 213.
- ³² Ebd., S. 216.
- ³³ Ammon, Ulrich (Hg): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York: De Gruyter-Verlag, 2004, S. 594.
- ³⁴ Vgl. Florica Dimitrescu: Un „verbum vicarium”: a realiza. In: Dimitrescu, Florica: *Dinamica verbelor neologice din româna actuală. Cluj-Napoca: Clusium-Logos Verlag*, 1995, S. 220 ff.: „Verbul a realiza a cucerit un loc de seamă în limba actuală: folosit cu măsură, cu discernământ, el impune o serie de semnificații pe care predecesorii noștri nu le cunoșteau; dicționarul este astăzi obligat să consemneze această polisemie, fie și numai cu titlu documentar, până ce evoluția ulterioară a limbii va determina separarea sensurilor durabile de cele efemere.“
- ³⁵ Hellwig, Gerhard: *Kennt Sie die neuesten Wörter?* München: Humboldt TB Verlag, 1973.

Zu den Funktionen des deutschen Verbalpräfixes *be-*

1. Gegenstand und Ziele

Im Beitrag werden die Funktionen des deutschen Verbalpräfixes *be-* aus der Sicht des ungarischen Muttersprachlers untersucht. Die Präfigierung ist sowohl im Deutschen als auch im Ungarischen ein produktives Mittel der Wortbildung. In beiden Sprachen können Verben aus Adjektiven, Substantiven und präfixlosen Verben abgeleitet werden. Das Präfix *be-* ist an der Verbbildung zu ca. 25% beteiligt, so ist dieses Präfix der Duden-Grammatik¹ nach das zweitproduktivste Präfix im Deutschen. Unter den Funktionen des Präfixes *be-* ist also die wortbildende Funktion an erster Stelle zu erwähnen. Da sich die Wortart bei den deverbale Bildungen nicht verändert und zwischen dem *be-*Verb und seinem Basisverb nicht immer wesentliche semantische Unterschiede zu beobachten sind, wird diese Gruppe ausführlicher behandelt. Es muss nämlich u. E. bei den *be-*Verben auch nach anderen Funktionen des Präfixes (z. B. nach den aktionsart- und nach den valenzverändernden Funktionen) gesucht werden. Es wird die semantische Relation zwischen *be-*Verben und Basisverben auch im Kontext untersucht.

2. Korpus

Im Duden Universalwörterbuch (UWB) gibt es mehr als 500 Verben mit dem Präfix *be-*, aus denen 502 Verben zum Korpus der Untersuchung gesammelt wurden, nur diejenigen sind außer Acht gelassen, die mit den Bezeichnungen *Papierdeutsch*, *veraltet*, *fachsprachlich*, *schweizerisch*, *österreichisch* versehen sind. Die 502 Verben werden hier danach gruppiert, aus welcher Wortart sie abgeleitet sind (Diagramm 1). Die deverbale Bildungen betragen 65% der Gesamtbelege (z. B. *laden*, *beladen*: *rak*, *megrak*), 22% der Bildungen sind aus Substantiven abgeleitet (*beampeln*: *közlekedési lámpákkal lát el*), 7% betragen die Derivate aus Adjektiven (*berubigen*: *megnyugtat*), die Verben der Restgruppe (6% der Gesamtbelege) haben in der heutigen Sprache keine Bedeutungsbeziehung mehr

zu ihrer Basis. Viele Verben in dieser Gruppe könnten nur etymologisch analysiert werden. Von einer etymologischen Analyse wird aber hier abgesehen.

2.1. Derivate aus Adjektiven

Die aus Adjektiven abgeleiteten deutschen *be*-Verben und auch ihre ungarischen Entsprechungen sind Faktitiva (z. B. *befreien: meg-/felszabadít; begleichen: kiegyenlít; bereichern: gazdagít; beunruhigen: nyugtalanít*). Die ungarischen Äquivalente dieser Adjektivderivate werden am häufigsten mit den Suffixen *-ít, -tat, -tet* ausgedrückt, die sowohl ohne Präfixe, als auch zusammen mit den Präfixen *meg, fel, ki-* auftreten können.

2.2. Adnominale *be*-Verben

Die meisten Verben in dieser Gruppe sind Ornativa (68,2%), die angeben, dass die als Objekt genannte Sache mit etwas versehen, ausgerüstet, ausgestattet wird (z. B. *beflaggen, fellobogóz; beflügeln: szárnyakkal ellát; beschildern: közlekedési táblákkal ellát; bewaffnen: felfegyverez; beziffern: számokkal ellát, megszámoz; usw.*). Einige Ornativa drücken aus, dass etwas mit einem Stoff bzw. mit Pflanzen versehen wird (z. B. *begasen: elgázósít, bewalden: erdősít; usw.*). Eine weitere Gruppe der Ornativa bilden die Verben, die angeben, dass etwas einer Person zugefügt oder gegeben wird (z. B. *bekleiden: ruház, öltöztet, ruhával ellát; benachrichtigen: értesít; beurlauben: szabadságot; usw.*). Es kann etwas oder jemand auch mit Personen versehen werden (z. B. *bemannen: személyzettel ellát; bevölkern: benépesít, beweiben: megnősít; usw.*). Die sogenannten Vergleichsverben betragen 6% der adnominalen Derivate. Sie entstehen vor allem aus Substantiven, die eine Person einer Rolle oder Handlungsweise nach bezeichnen (z. B. *becircen/bezirzen: wie eine Circe verführen: elcsábít, elbűvöl; befänden: ellenségeskedik; bemuttern: anyáskodik; usw.*). Es gibt wenige instrumentative Verben (2,3%, z. B. *beurkunden: hitelesít, okmánnyal igazol; bebobeln: legyalul*), und ebenfalls 2,3% betragen die lokativen Verben (z. B. *beerdigen: elföldel, eltemet; beseitigen: elhárít, félretol*). Die sonstigen adnominalen Verben (21,2%) können in semantischer Hinsicht in keine einheitliche Gruppe eingereiht werden (z. B. *beeinflussen: befolyásol; beinhalten: tartalmaz; bemängeln: hiányol; bemänteln: elpalástol; usw.*). Die ungarischen Äquiva-

lente der adnominalen Verben sind nicht immer Präfix- oder Suffixbildungen, vielmehr Umschreibungen, besonders die Ornativa werden oft mit der Wortgruppe *ellát valamivel* ausgedrückt.

2.3. Deverbale Bildungen

Die Zahl dieser *be*-Verben ist 322. Ihre ungarischen Entsprechungen zeigen ein heterogenes Bild. Sie können im Ungarischen mit verschiedenen Präfixen (*meg*, *be*, *le*, *ki*, *rá*, *el*, *fél*, *tele*, *össze*, *át*, *végig*, seltener mit einfachen Verben, Suffixen und Umschreibungen ausgedrückt werden. Die Häufigkeit der obigen Mittel zeigt das Diagramm 2.

3. Funktionen des Präfixes *be-* in den deverbale Bildungen

Eine allgemeingültige Auffassung über die Präfixe ist, dass sie dazu dienen, die mit den Verben bezeichneten Handlungen auf verschiedene Weise semantisch zu differenzieren. Der Inhalt eines richtungsbestimmenden Präfixes kann leicht bestimmt werden, aber *be-* hat keine auf die Richtung der Handlung beziehbare Bedeutung, deshalb muss nach anderen bedeutungsmodifizierenden Funktionen gesucht werden. Obwohl das Präfix *be-* überwiegend keine richtungsbestimmende Funktion hat, kommt es jedoch manchmal vor, dass das Derivat gemeinsam mit seinem Objekt auch eine Richtung ausdrückt, z. B. *das Zimmer betreten/ins Zimmer treten*. Die Richtungsbezeichnung ist trotzdem keine typische Funktion dieses Präfixes. Im Allgemeinen ist es bedeutungsleer und hat eine transitivierende Funktion, z. B. *antworten auf die Frage/beantworten die Frage*. Da aber oft auch das Basisverb transitiv ist (z. B. *gucken/begucken etwas*), muss das Präfix *be-* auch weitere Funktionen haben. J. Grimm hat dem Präfix *be-* zwei Hauptfunktionen zugewiesen:

[*Be-*] hat meist verstärkende kraft, oft unmerkliche, selten beraubende [...].
Es liegt in dem *be-* die viel- oder allseitige einwirkung, die ganze und volle bewältigung.²

Auch bei Günther finden wir eine ähnliche Feststellung: „Das Präfix bewirkt eine Intensivierung des Verbbegriffs, wodurch das ganze Objekt erfasst wird“, z. B. *sehen/besehen die Statue*.³

Der gegenwärtigen Terminologie nach handelt es sich hier darum, dass ein *be*-Verb die Intensität oder die Totalität der Handlung ausdrücken kann. Mit diesen Begriffen sind wir zu den Aktionsarten von Verben gelangt. Die intensiven Verben gehören zu den durativen Verben, wenn aber ein Verb die Totalität der Handlung ausdrückt, soll es ein perfektives Verb sein.⁴ Wir müssen also auch die Problematik untersuchen, inwiefern die Basisverben und die *be*-Verben der Dichotomie *durativ/perfektiv* entsprechen. Darüber sind die Meinungen in der Fachliteratur kontrovers. Wir zitieren G. Zifonuns Meinung:

Die so genannte perfekte Aktionsart wird durch diese Unterscheidungen nicht erfasst, denn in all diesen Fällen wie z. B. *x besteigt y*, *x bekämpft y* handelt es sich aktionsartlich um einen gleichen Gebrauch von Basis- und Präfixverb in den SP-Sätzen. Man ist nur deshalb auf die perfekte Aktionsart der Derivate gekommen, weil die Basen bei einwertigem Gebrauch auch durativ im herkömmlichen Sinne gebraucht werden können: *die Temperatur steigt*. Da in unserem Rahmen das Präfixverb mit diesem Gebrauch der Basis gar nicht vergleichbar ist, erübrigt sich diese Unterscheidung.⁵

Unter SP-Sätzen versteht Zifonun „Satzpaar-Sätze“ und im Anhang führt sie solche Belege an, in denen es keinen aktionsartigen Unterschied gibt, z. B. *der Vater hütet seine Kinder*, *der Vater behütet seine Kinder*.⁶ Im Gegensatz zu Zifonuns Meinung führt Eroms auch solche Belege an, in denen die Verbpaaire auch aktionsartige Unterschiede ausdrücken:

Ich reinige die bekritzelte Wand.

*Ich reinige die Wand, auf der die Kinder den ganzen Tag gekritzelt haben.*⁷

Im ersten Satz kann das Partizip II als Attribut nur aus *bekritzeln* gebildet werden. Im zweiten Satz aber steht das Perfekt des durativen Verbs *kritzeln*.

Wir vertreten die Meinung, dass das Präfix *be* – wie andere Präfixe – zum Ausdruck von bestimmten Aktionsarten dienen kann. Das Basisverb mit seinem *be*-Verb wird manchmal in der Fachliteratur als Verbpaar bezeichnet. Sie sind aber gar keine solchen Paare wie die Aspektpaare von Verben in den slawischen Sprachen. Auch ihrer Aktionsart nach bilden sie systemhaftig keine Paare, in denen das Basisverb

immer durativ und das *be*-Verb immer perfektiv ist. Es gibt auch *be*-Verben, die durative Handlungen bezeichnen, z. B. *beharren*. Da ich in diesem Beitrag auch die Synonymität und Austauschbarkeit von diesen Verbpaaren untersuchen werde, nehme ich an, dass das Basisverb und das *be*-Verb in einem Satz nur dann ausgetauscht werden können, wenn auch ihre aktionsartigen Unterschiede im gegebenen Satz verblasst werden.

Von H. Weinrich wird eine andere Funktion des Präfixes *be* hervorgehoben, – die auch aus dem Gesichtspunkt unserer Untersuchung relevant ist – die valenzverändernde Funktion.

Eine Subjekt-Partner-Valenz wird zu einem Subjekt – Objekt – Valenz:

Am besten folgt man den Ratschlägen des Reisebüros.

*Befolgen Sie die Ratschläge des Reisebüros.*⁸

Die obigen Sätze haben u. E. eine ähnliche Bedeutung, sie können in einer gegebenen Situation ausgetauscht werden. Mit der Untersuchung der Bedeutungsähnlichkeit und Austauschbarkeit von Wörtern, Wortgruppen und Sätzen beschäftigt sich die Synonymie, deshalb werden wir auch unsere Analyse in diese Richtung weiterführen.

4. Zum Problem der Synonymität von *be*-Verben und Basisverben

Unter Synonymie wird die Sinnverwandtschaft von lexikalischen, phraseologischen, morphologischen bzw. syntaktischen Einheiten einer gegebenen Sprache verstanden. Dementsprechend gibt es in jeder Sprache lexikalische, phraseologische und grammatische Synonyme. Innerhalb der grammatischen Synonyme können morphologische und syntaktische Synonyme unterschieden werden. Das Wesen der Synonymie besteht nämlich darin, dass zwei oder mehrere sprachliche Einheiten innerhalb einer Sprache verschiedene Formseiten, aber eine ähnliche Inhaltsseite und ähnliche Funktionen haben. Das kann auf jeder Ebene der Sprache vorkommen. Da das abstrakte Schema der syntaktischen Synonyme genau dasselbe ist wie das abstrakte Schema der lexikalischen Synonyme (*x* hat die Bedeutung *z*, *y* hat auch die Bedeutung *z*), stützen wir uns hier auf die Arbeiten von Gauger (1972, Lyons 1989)⁹ und

Harras (1996).¹⁰ Lyons' Meinung nach „ist es unmöglich die Bedeutung eines Wortes anzugeben, ohne es in einen Sinnzusammenhang zu stellen“.¹¹ Die Bedeutungsnuancen von Synonymen müssen ebenfalls im Sinnzusammenhang untersucht werden. Gauger betont, dass wir in der Bedeutung von Synonymen nicht nur das Gemeinsame, sondern auch die Unterschiede, wenigstens minimale Unterschiede, finden müssen.¹²

Auf die Frage, ob die Synonymie eine Eigenschaft des Lexikons, also eine Systemeigenschaft oder eine Eigenschaft der individuellen Sprachverwendung ist, gibt Harras die folgende Antwort:

Zwei Ausdrücke sind dann als Synonyme füreinander disponiert, wenn sie einen semantischen Aspekt gemeinsam haben, und dies ist eine Eigenschaft des Lexikons. Füreinander ersetzbar sind sie dann, wenn der Kontext, in dem sie ersetzt werden sollen, genau auf diesen semantischen Aspekt zugeschnitten ist, und dies ist eine Sache der je individuellen Sprachverwendung.¹³

Totale Synonyme sind in der Sprache kaum zu finden. Ihre Austauschbarkeit hängt vom Kontext ab und die Austauschbarkeit kann nicht immer durchgeführt werden. Wir vertreten die weitere Auffassung über die Synonymie: zwei Ausdrücke können also auch dann als Synonyme betrachtet werden, wenn sie nicht in jedem Kontext ausgetauscht werden können. Bei der Untersuchung ihrer Ersetzbarkeit müssen wir also auf jeder Ebene auch ihren Kontext untersuchen und oft muss nicht nur der sprachliche Text, sondern auch die ganze Sprechsituation in Betracht gezogen werden.

4.1. Wortbildungssynonyme von *be*-Verben

Die *be*-Verben haben oft auch solche Synonyme, die denselben Stamm haben und sich voneinander nur in den Wortbildungsmorphemen unterscheiden. Sie heißen Wortbildungssynonyme: *berühren/anrühren*, *befeuchten/anfeuchten*, *loben/beloben/belobigen*. Sie können aber nur in dem Falle als Synonyme betrachtet werden, wenn ihre syntaktische Valenz und auch die semantische Realisation der Valenz genau dieselbe ist:

Er hat den Schlafenden leicht an der Schulter berührt/angerührt.

Sie hat sich die Lippen befeuchtet/angefeuchtet.

Sie hat ihn überschwänglich gelobt/belobt.

Die Verben *loben* und *beloben* sind nicht in jedem Kontext austauschbar. *Beloben* gilt nämlich heute schon als etwas veraltet.¹⁴

Unserem Thema entsprechend beschäftigen wir uns im Weiteren mit anderen präfigierten und suffigierten Wortbildungen von *be*-Verben nicht, wir beschränken uns nur auf die Untersuchung von *be*-Verben und ihren Basisverben. Damit sie als Wortbildungssynonyme betrachtet werden können, müssen sie dieselbe syntaktische und semantische Valenz haben: *ängstigen/beängstigen*, *strafen/bestrafen*:

Ein unheimlicher Traum ängstigte/beängstigte ihn.

Der stilistische Wert ändert sich mit dem Verb *beängstigen*, weil es schon veraltet ist.¹⁵

Wegen dieser Tat wurde er mit 2 Jahren Freiheitsentzug gestraft/bestraft.

Im letzten Beleg können sowohl *strafen*, als auch *bestrafen* verwendet werden, weil das Akkusativobjekt eine Person ist. Wenn aber das Akkusativobjekt ein Abstraktum ist, kann nur das präfigierte Verb auftreten (*den Ungehorsam bestrafen*, *einen Diebstahl mit Gefängnis bestrafen*): *Diese Frechheit muss bestraft werden*.¹⁶

Das Verb *strafen* tritt mit Abstrakta nur sehr selten auf, z. B. *ein Unrecht strafen*.¹⁷ Es ist sehr wichtig darauf hinzuweisen, dass durch die Präfigierung mit *be-* oft ein Objektwechsel von der Sache zur Person eintritt, deshalb können die folgenden Sätze mit den Verben *stehlen/bestehlen*, *rauben/berauben*, *erben/beerben* nicht als synonyme Sätze betrachtet werden:

Man stiehlt eine Uhr. Aber: Man bestiehlt einen Menschen.

Man raubt Geld. Aber: Man beraubt einen Menschen.

Man erbt ein Haus. Aber: Man beerbt einen Onkel.

Es gilt ebenfalls auch für die ungarischen Entsprechungen: *Pénzt rabol*. De: *Kirabol egy embert, egy bankot*. In den synonymen Sätzen müssen also die Verben nicht nur über dieselbe syntaktische, sondern auch über dieselbe semantische Valenz verfügen.

4.2. Das Verhältnis von *be*-Verben und ihren Basisverben bei Objektrealisierung

Wenn das *be*-Verb eine andere syntaktische Valenz hat als seine Basis – mit derselben semantischen Realisation – entstehen synonyme Strukturen, deren Synonymität auf der Ebene der Syntax zur Geltung kommt, deshalb können die Strukturen für syntaktische Synonyme gehalten werden. Es handelt sich hier nämlich nicht um die Synonymität von Verben, wie z. B. *antworten/beantworten*, sondern um die Synonymität von Sätzen wie z. B. *Ich habe auf den Brief schon geantwortet./Ich habe den Brief schon beantwortet./Válaszoltam már a levélre./Megválaszoltam már a levelet*. Bei den *be*-Verben muss das Akkusativobjekt obligatorisch realisiert werden, deshalb können sie mit ihren Basisverben ohne Objekte nicht verglichen werden. Die Basisverben können zwar auch ohne Objekte in einem Satz auftreten (z. B. *Er antwortet.*), aber die *be*-Verben nicht (**Er beantwortet*). Im Ungarischen können die obigen zwei Sätze für syntaktische Synonyme gehalten werden, im Deutschen aber nicht immer. Die stärkere Intensität des Verbs *beantworten*, bzw. der Unterschied zwischen *antworten* und *beantworten* ist im folgenden Beleg zu beobachten: „*Eines ist auf eine Frage antworten, ein anderes, eine Frage beantworten*“ (Lessing im Streit mit dem Hauptpastor Goetze, zit. nach Schmitz¹⁸). Der Intensitätsunterschied kommt in den Verben *steigen auf etw./besteigen etw.* adäquat zum Ausdruck: *Wir stiegen auf einen Berg. Wir bestiegen einen Berg*. Derselbe Unterschied besteht zwischen den ungarischen Entsprechungen: *Hegyet másztunk. Megmásztunk egy hegyet*. Der Intensitätsunterschied ergibt sich daraus, dass der erste Satz offen lässt, wie weit wir hinaufgestiegen sind. Dagegen besagt der zweite Satz, dass wir ihn ganz, bis zum Gipfel bestiegen haben.¹⁹ Aber dieses intensive, resultative Merkmal fühlt man nur dann, wenn es um einen Berg oder um einen Turm geht, d. h. dann, wenn die Verbbedeutung auch durch die Bedeutung *etw. überwinden* ergänzt werden kann. In den folgenden Belegen von Eroms kommt der Intensitätsunterschied kaum zum Ausdruck: *Der Ritter stieg auf sein Roß./Der Ritter bestieg sein Roß.*²⁰

4.3. Die konverse Relation bei dreistelligen Verben

Es können viele *be*-Verben, – die zwar im Vergleich zu ihren Basisverben verschiedene syntaktische Valenz haben, – nicht ohne Bedenken zu den syntak-

tischen Synonymen gerechnet werden, weil die semantische Realisierung ihrer Valenz umgekehrt erfolgt wie bei ihren Basisverben. Sie sind aber auch keine echten Konversionen im herkömmlichen Sinne dieses Begriffs. Die traditionellen Konverse enthalten nämlich auch Antonyme und die konverse Relation betrifft das Subjekt-Prädikat-Verhältnis. Bei den *be*-Verben bleibt das prädikative Verhältnis unverändert, die Konversion betrifft die Objekte. Sie können u.E. nur als ein Spezialfall der Konversion, aber zugleich auch als ein Spezialfall der syntaktischen Synonyme betrachtet werden.

In den folgenden Belegen kommt die totalisierende Funktion des Präfixverbs so stark zum Ausdruck, dass die Sätze trotz ihrer Ähnlichkeit auch einen Bedeutungsunterschied aufweisen:

*Er legt Bücher auf den Boden. Er belegt den Boden mit Büchern.
Man pflanzt Bäume auf die Wiese. Man bepflanzte die Wiese mit Bäumen (= die ganze Wiese).*

Die ungarischen Äquivalente haben ebenfalls diesen Bedeutungsunterschied:

Fákat ültetnek a rétre. A rétet jákkal ültetik be.(= az egész rétet).

In den folgenden Belegen ist dieser Bedeutungsunterschied in beiden Sprachen ein bisschen verblasst:

*Das Kind kleckert Brei auf den Tisch. Das Kind bekleckert den Tisch mit Brei.
A gyerek az asztalra keni a kását. A gyerek kásával keni össze az asztalt.*

Mit den Verben *liefern jm. etw./beliefern jn. mit etw., schenken jm. etw./beschenken jn. mit etw.* können wir solche Sätze bilden, die in einer bestimmten Sprechsituation austauschbar sind:

Nikolaus schenkt den braven Kindern Spielzeug, Bücher und Schokolade./Nikolaus beschenkt die braven Kinder mit Spielzeug, Büchern und Schokolade.

Ebenfalls im Ungarischen:

A Mikulás játékokat, könyveket és csokoládét hoz a jó gyerekeknek./ A Mikulás játékokkal, könyvekkel és csokoládéval ajándékozza meg a jó gyerekeket.

Meistens hängt aber die Wahl zwischen *be*-Verben und Basisverben vom Thema eines Gesprächs ab:

Wenn etwa Thema eines Gesprächs eine alte hässliche Vase und deren Verbleib ist, dann ist folgende Auskunft angemessen: *Ach, die habe ich Anna geschenkt/an Anna verschenkt*. Wenn dagegen Thema eines Gesprächs Anna und deren Geburtstag ist, dann ist folgende Auskunft angemessen: *Ach, die habe ich mit der alten hässlichen Vase beschenkt*.²¹

Bemerkenswert ist, dass der Gebrauch der entsprechenden Präfix- und Basisverben (*ajándékoz, elajándékoz, megajándékoz*) auch im Ungarischen vom Thema des Gesprächs abhängt.

5. Fazit

Das Präfix *be-* spielt eine sehr wichtige Rolle in der deutschen Wortbildung. Aus kontrastivem Aspekt sind die deverbalen Bildungen am interessantesten. In diesen Bildungen hat das Präfix eine Valenzverändernde, d. h. eine transitivierende Funktion, die auch eine gewisse Bedeutungsveränderung verursacht. Deshalb ist über das semantische Verhältnis zwischen den *be*-Verben und ihren Basisverben Folgendes festzustellen:

Die Synonymität von Verben steht im engen Zusammenhang mit ihrer Valenz.

Die sinnverwandten Verben und die Wortbildungssynonyme haben immer dieselbe syntaktische Valenz und die gleiche semantische Realisation dieser Valenz.

Die Akkusativvalenz der *be*-Verben muss unbedingt realisiert werden, sonst können sie keinen Satz bilden. Sie können also mit ihren Basisverben nur bei der Objektrealisation der Verbaare verglichen werden. Es geht also bei diesen Verben nicht um die Synonymität von Verben, sondern um die Synonymität von syntaktischen Strukturen, deshalb können sie syntaktische Synonyme genannt werden. Als Spezialfall dieser Synonyme müssen die konversen Strukturen erwähnt werden, in denen die semantische Realisation der Valenz von Verbaaren umgekehrt ist.

Die Ersetzbarkeit von synonymen und konversen Strukturen hängt auf jeder Ebene der Sprache vom Text, bzw. von der Sprechsituation ab.

Was die aktionsartverändernde Funktion betrifft, ist fraglich, ob das Präfix *be-* eine perfektive Aktionsart allein ausdrücken kann. Diese Funktion soll ebenfalls in Sätzen untersucht werden, weil die perfektive Wirkung der Handlung oft im Zusammenspiel vom Tempus des *be-* Verbs, von der Adverbialbestimmung oder vom Objekt zu Stande kommt.

Diagramm 1.

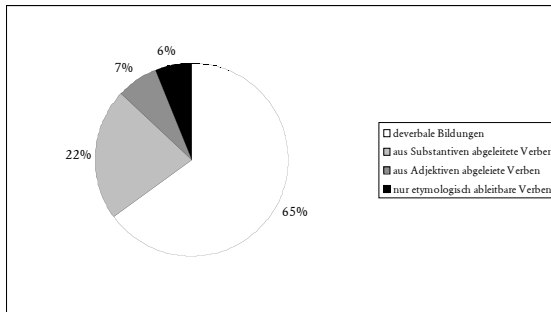
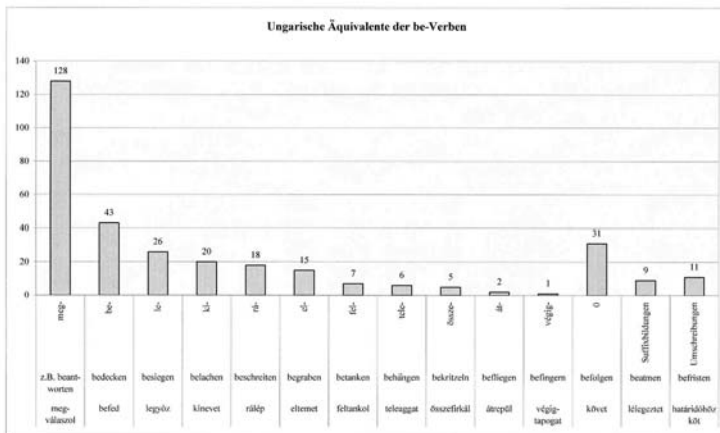


Diagramm 2.



Anmerkungen

- ¹ Drosdowski, Günther (Hg.): *Duden-Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut, 1984, S. 421.
- ² Grimm, Jakob: *Deutsche Grammatik*. Zweiter Theil, Göttingen, 1826, S. 798, zit. nach Eroms, Hans-Werner: *Be-Verb und Präpositionalphrase: ein Beitrag zur Grammatik der deutschen Verbalpräfixe*. Heidelberg: Winter, 1980 (Monographien zur Sprachwissenschaft 9), S. 15.
- ³ Günther, Hartmut: Das System der Verben mit be- in der deutschen Sprache der Gegenwart. Ein Beitrag zur Struktur des Lexikons der deutschen Grammatik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1974 (Linguistische Arbeiten 23), S. 9.
- ⁴ Helbig, Gerhard - Buscha, Joachim: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig/Berlin/München et. alii: Langenscheidt Verlag, 1999 (Linguistische Arbeiten 23), S. 72.
- ⁵ Zifonun, Gisela: *Zur Theorie der Wortbildung am Beispiel deutscher Präfixverben*. München: Hueber, 1973, (Linguistische Reihe 13), S. 146.
- ⁶ Ebd., S. 169.
- ⁷ Eroms [Anm. 2], S 47.
- ⁸ Weinrich, Harald: *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Mannheim/Leipzig/Wien et. alii: Olms, 1993, S. 1059.
- ⁹ Gauger, Hans-Martin: *Zum Problem der Synonyme*. TBL 9. Tübingen: Narr Dr. Gunter, 1972; Lyons, John: *Einführung in die moderne Linguistik*. München: Beck, 1989 (Lyons, J.: *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge, 1968).
- ¹⁰ Harras, Gisela: sprechen, reden, sagen - Polysemie und Synonymie. In: Harras, Gisela - Bierwisch, Manfred (Hg.): *Wenn die Semantik arbeitet. Klaus Baumgärtner zum 65. Geburtstag*. Tübingen: Niemeyer, 1996, S. 191-216.
- ¹¹ Lyons [Anm. 9], S 419.
- ¹² Gauger [Anm. 9], S 19-20.
- ¹³ Harras [Anm. 10], S 211.
- ¹⁴ *Duden Deutsches Universalwörterbuch*. Hg. und bearb. vom Wissenschaftlichen Rat und den Mitarbeitern der Dudenredaktion. [Red. Bearb.: Matthias Wermke ...]. 3., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag, 1996, S. 233.
- ¹⁵ Ebd., S. 213.
- ¹⁶ Ebd., S. 246.
- ¹⁷ Ebd., S. 1477.
- ¹⁸ Schmitz, Werner: *Übungen zu Präpositionen und synonymen Verben Ismaning*.

München: Hueber, 1967, 1978, S. 69.

¹⁹ Ebd., S. 70.

²⁰ Eroms [Anm. 2], S 19.

²¹ Zifonun, Gisela et al.: *Grammatik der deutschen Sprache*. Bd. 1-3 Berlin/New York: Walter de Gruyter 1997 (Schriften des Instituts für Deutsche Sprache 7), S. 1316.

Eszter Kukorelli (Budapest)

Verwendung der Vergangenheitstempora Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt in gesprochenen und geschriebenen Äußerungen

1. Einleitung

Ziel des vorliegenden Beitrags ist, gesprochene und geschriebene Äußerungen der deutschen Gegenwartssprache in Bezug auf die Verwendung der Vergangenheitstempora Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt miteinander zu vergleichen. In diesem Zusammenhang wird als erster Schritt auf die Frage der Abgrenzbarkeit gesprochener und geschriebener Sprache (im Weiteren: GSS und GSCHS) eingegangen. Es werden einige wichtige Ansätze, die auf die Unterscheidung der GSS und GSCHS abzielen, kurz vorgestellt und ihre Haltigkeit kritisch geprüft. Anschließend wird der Tempusgebrauch in einem selbst zusammengestellten Korpus analysiert, das aus den mündlichen und schriftlichen Äußerungen derselben Personen besteht. Nach der Darstellung des Korpus wird der Versuch unternommen, Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede hinsichtlich des Gebrauchs der Vergangenheitstempora aufzudecken und zu beschreiben. Es muss aber angemerkt werden, dass im Rahmen des vorliegenden Beitrags – wegen der Auswahl der Vergleichsperspektive und des Umfangs der Korpora – keine allgemeinen Schlussfolgerungen hinsichtlich der beiden Sprachbereiche gezogen werden können. Die an dem Untersuchungsmaterial gewonnenen Ergebnisse betreffen lediglich die vorliegenden Korpora der GSS vs. der GSCHS, nicht die gesamte deutsche Gegenwartssprache.

2. Unterscheidung der GSS und GSCHS

Bei einem Vergleich gesprochener und geschriebener Äußerungen muss als erster Schritt die Frage geklärt werden, wie sich diese beiden unterscheiden. GSS und GSCHS werden meistens in zweifacher Hinsicht, im Sinne der Medialität, d. h. der verschiedenen Realisierungsformen der Äußerungen und im Sinne der Konzeptionalität, d. h. „in welchem kommunikativen

Duktus [...] Äußerungen produziert und rezipiert werden“¹ definiert und beschrieben. Dabei gehen die meisten Ansätze auf das Modell von Koch/Oesterreicher² zurück, in dem die Medialität eine strenge Dichotomie der graphischen und phonischen Codes darstellt, während die Konzeptionalität als ein Kontinuum mit zahlreichen Abstufungen zwischen den beiden Endpolen der „Sprache der Nähe“ und der „Sprache der Distanz“ aufgefasst wird, die durch verschiedene Kommunikationsparameter und daraus resultierende Versprachlichungsstrategien gekennzeichnet sind. Obwohl zwischen dem phonischen Kode und der konzeptionellen Nähe bzw. dem graphischem Kode und der konzeptionellen Distanz Affinitäten bestehen, sind phonisch realisierte distanzsprachliche Äußerungen bzw. graphisch realisierte nächsprachliche Äußerungen durchaus möglich.

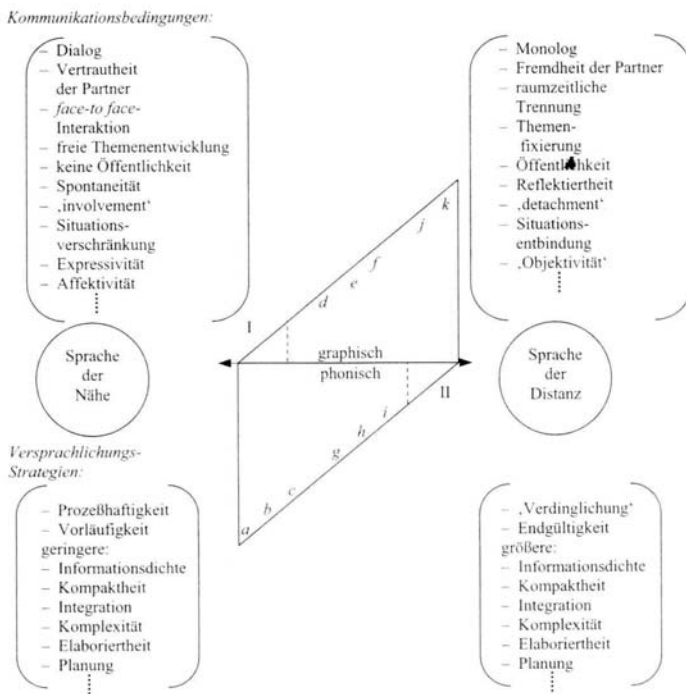


Abbildung 1: Das Nähe-Distanz-Modell von Koch – Oesterreicher

Ágel/Hennig³ entwickeln diesen Ansatz weiter, basierend auf den Grundideen des Koch/Oesterreichischen Modells. Die Grundstruktur des Modells repräsentiert folgende Übersichtsskizze:

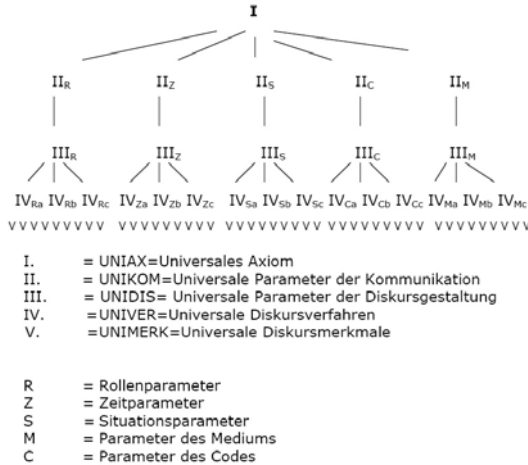


Abbildung 2: Das Nähe-Distanz-Modell von Ágel/Hennig

Das Nähe-Distanz-Modell von Ágel - Hennig⁴ arbeitet mit 5 voneinander abhängigen Hierarchieebenen (universales Axiom, universale Parameter der Kommunikation, universale Parameter der Diskursgestaltung, universale Diskursverfahren, universale Diskursmerkmale), die im Rahmen der folgenden 5 Parameter beschrieben werden: Rollenparameter, Zeitparameter, Situationsparameter, Parameter des Codes und Parameter des Mediums. Ziel des Modells ist, den Zusammenhang zwischen den in Äußerungen empirisch vorfindbaren grammatischen Merkmalen und den Kommunikationsbedingungen ihres Entstehens sichtbar zu machen. Durch die Rückführung der grammatischen Merkmale über die einzelnen Hierarchieebenen auf die Grundkonstellation der Nähe- und Distanzkommunikation wird die relative Nähesprachlichkeit einzelner Äußerungen bestimmt und dadurch ihre Einordnung in das Nähe-Distanz-Kontinuum ermöglicht.

In den Ansätzen von Koch - Oesterreicher⁵ und Ágel - Hennig⁶ geht es um die prototypische Modellierung der Nähe- und Distanz-

sprache, die aber zugleich einen Ansatzpunkt für die Verortung nicht prototypischer Äußerungsformen im Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bietet. Dabei ist also die Konzeption der Äußerungen entscheidend, der Parameter des Mediums wird nicht für distinktiv gehalten.

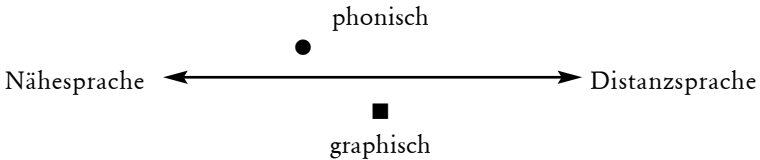
Meiner Meinung nach wird aber die Konzeptionalität einer Äußerung von ihrer Medialität beeinflusst, sodass die phonische Realisierung bestimmte nächsprachliche Merkmale verlangt, während bei der graphischen Realisierung bestimmte distanzsprachliche Merkmale unausweichbar sind. Demzufolge erfolgt die Verschriftung, d. h. die rein mediale Umsetzung einer phonischen Äußerung ins graphische Medium, – mit Ausnahme einiger mechanischer Prozesse, z. B. Diktieren – Hand in Hand mit dem Prozess der Verschriftlichung, d. h. der konzeptionellen Verschiebung der Äußerung in Richtung der Distanzsprache. Ausgehend von der Annahme, dass bestimmte konzeptionelle Merkmale an das Medium gebunden sind bzw. die Verwendung eines Mediums bestimmte konzeptionelle Merkmale mit sich bringt, vermute ich, dass die schriftliche Fassung einer phonischen nächsprachlichen Äußerung bereits durch die Verwendung des anderen Mediums, durch die Umsetzung in graphische Codes die Äußerung unvermeidlich in Richtung der Distanzsprache verschiebt. Aus diesem Grunde gehe ich davon aus, dass bei der Unterscheidung der GSS und GSCHS die mediale Achse und das konzeptionelle Kontinuum in gleichem Maße in Betracht gezogen werden müssen.

3. Erstellung der Korpora

Die empirische Untersuchung besteht aus dem Vergleich der mündlichen und schriftlichen Äußerungen derselben Personen über dieselben Themen. Ich habe Interviews und persönliche Gespräche mit SchülerInnen aus Heidelberg aufs Band aufgenommen, in denen sie über ganz alltägliche Themen, über sich selbst, über prägende Erlebnisse in ihrer Vergangenheit usw. erzählten.⁷ Wenige Tage nach den Aufnahmen formulierten die Versuchspersonen das mündlich Erzählte schriftlich. Dabei wurden sie angeleitet, den Inhalt und den Umfang der mündlichen Erzählung möglichst beizubehalten, haben aber keine Instruktionen dazu bekommen, welchen Kriterien das Geschriebene entsprechen sollte.

Damit wurde eine Verschriftung der Gespräche angestrebt, die Verschriftlichung konnte aber nicht vermieden werden. Obwohl die Gespräche immer spontan abgelaufen sind, haben alle (!) interviewten Personen die Frage gestellt, welche Textsorte sie beim Schreiben verwenden sollten, bzw. welchen Kriterien das Geschriebene entsprechen sollte.

Aufgrund der Ansätze von Koch/Oesterreicher⁸ und Ägel/Hennig⁹ habe ich versucht, die Korpora in das Nähe-Distanz-Kontinuum einzutragen:



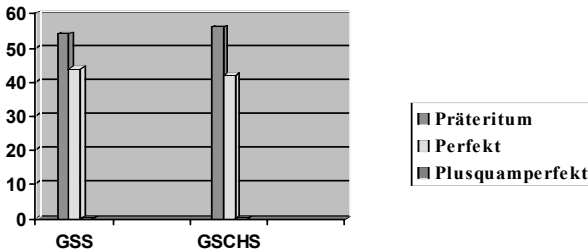
Wie der Abbildung entnommen werden kann, weichen die analysierten Korpora der GSS und GSCHS in ihrer Konzeptionalität nicht weit voneinander ab, da in den schriftlichen Korpora zahlreiche nähesprachliche Merkmale¹⁰ im Sinne von Koch - Oesterreicher¹¹ zu finden sind. Aus den oben ausgeführten Gedanken folgt, dass es trotzdem nicht um einen rein medialen Unterschied gehen kann. Der Medienwechsel bedeutet nämlich zugleich auch eine Verschiebung in der Konzeptionalität. Bei dem Vergleich der GSS und GSCHS beschränke ich mich also nicht - wie es u. a. in Hennig¹² vorgeschlagen wird - auf prototypische Texte, d. h. Texte, die möglichst viele Merkmale der konzeptionellen Nähe- bzw. Distanzsprache aufweisen. Mich interessiert eher das Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Durch den Vergleich der schriftlichen und mündlichen Formulierungen derselben Geschichten habe ich versucht, den Zusammenhang der Verschriftung und Verschriftlichung in Bezug auf den Gebrauch der Vergangenheitstempora zu bestimmen, und Unterschiede in der Tempusverwendung festzustellen, die ausschließlich durch die (mündliche oder schriftliche) Realisierung des Textes verursacht wird. Die Untersuchung betrifft nur die Verwendung der Vergangenheitstempora, auf weitere Aspekte der Unterschiede zwischen den sprech- und schriftsprachlichen Äußerungsformen kann im Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht eingegangen werden.

4. Tempusverwendung

4.1. Makroanalyse

In der folgenden Übersicht wird die Vorkommenshäufigkeit der Tempora Präteritum, Perfekt und Plusquamperfekt statistisch dargestellt:

	GESPROCHENE SPRACHE		GESCHRIEBENE SPRACHE	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Präteritum	435	54%	151	56%
Perfekt	356	44%	114	42%
Plusquamperfekt	5	0,0062%	1	0,0037%
Alle Vergangenheitsformen	796	100%	266	100%

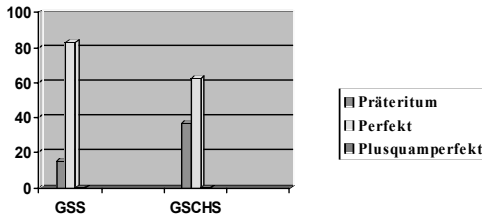


Die Tabelle und das Diagramm zeigen, dass es fast keine Unterschiede zwischen der GSS und GSCHS in quantitativer Hinsicht gibt. Präteritum und Perfekt treten in beiden Bereichen zu fast gleichen Anteilen auf, wobei das Präteritum gegenüber dem Perfekt in beiden Fällen überwiegt. Der Anteil des Plusquamperfekts ist im Vergleich dazu gering.

Hennig¹³ und Sieberg¹⁴ stellen aber fest, dass die Verben *haben* und *sein*, die Modalverben und die Passivkonstruktionen aus morphosyntaktischen Gründen zum Präteritumgebrauch neigen. Im Falle der Verben *haben* und *sein* resultiert die Produktivität der Präteritumformen daraus, dass „bei der Perfektbildung das Auxiliar das gleiche Verb wie das Vollverb [ist]“.¹⁵ Bezüglich der Modalverben und der Passivkonstruktionen hängt der überwiegende Präteritumgebrauch nach Sieberg mit der Sprachökonomie zusammen, „weil die Imperfektkonstruktionen eine »Einsparung sprachlicher Mittel« gegenüber den entsprechend umfangreichen Perfektkonstruktionen ermöglichen“.¹⁶ Wegen der Präteritumneigung der genannten Verben und Konstruktionen scheint eine zweite, getrennte Aus-

zählung, ohne diese Verben und Konstruktionen, erforderlich zu sein, um ein genaueres Bild über die Verteilung der anderen Verbformen bekommen zu können. Nach der zweiten Auszählung verschiebt sich das Ergebnis folgendermaßen:

	GESPROCHENE SPRACHE		GESCHRIEBENE SPRACHE	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Präteritum	65	15,66%	59	37,1%
Perfekt	345	83%	99	62,26%
Plusquamperfekt	5	0,12%	1	0,0062%
Alle Vergangenheitsformen	415	100%	159	100%



Es ist auffällig, dass zwischen dem Präteritum und dem Perfekt ein entgegengesetztes Verhältnis besteht, sodass das Perfekt gegenüber dem Präteritum sowohl in der GSS als auch in der GSCHS überwiegt. Wenn also die Modalverben, die Verben *haben* und *sein* bzw. die Passivkonstruktionen das Präteritum vorziehen, besteht eine Tendenz zum Perfektgebrauch bei den Verben, bei denen keine morphosyntaktischen Restriktionen vorliegen, wobei diese Tendenz in der GSS deutlicher zu sehen ist. Es ist daher offensichtlich, dass die statistische Gegenüberstellung an sich nicht aussagekräftig genug ist. Aus diesem Grunde muss die Verwendung der Tempora auch anhand von Textbeispielen überprüft werden.

4.2. Mikroanalyse

4.2.1. Perfekt und Präteritum

In den folgenden Textausschnitten werden die gesprochenen und geschriebenen Formulierungen einer Erzählung über ein vergangenes Ereignis jeweils von derselben Person kontrastiv dargestellt. Die Textbeispiele sind

weder individuumspezifisch (d. h. können nicht dem spezifischen Stil des jeweiligen Sprechers oder Schreibers zugeschrieben werden), noch sind sie Einzelercheinungen, (d. h. die in den Beispielen illustrierten Phänomene könnten mit weiteren Textausschnitten aus der GSS und GSCHS untermauert werden).

Präteritum und Perfekt werden am häufigsten sowohl in der GSS als auch in der GSCHS abwechselnd gebraucht. Im Präteritum stehen vor allem die Verben *haben, sein* und die Modalverben, aber vereinzelt können auch andere Präteritumbelege gefunden werden, die zusammen mit Verben im Perfekt zur Wiedergabe vergangener Ereignisse verwendet werden:

Beispiel (1):¹⁷

Gesprochene Sprache

*„Also, ja was ganz lustig **war**, dass ich **war** zwei Jahre eben in der Gruppe dabei, [...] und dann **kam** halt immer meine Trainerin und **hat** sie **gemeint** dass ich eigentlich richtig gut kann und so und ob ich Lust habe (...) zu werden, das ist halt so eine Solotänzerin. Und noch mit einer anderen Freundin von mir, mit der Iwa und dann **waren** wir so ein Tanzpaar und dann **hatten** wir unseren ersten Auftritt und sie **war** Katze und ich **war** Maus und sie **war** auch anderthalb Köpfe größer als ich also **wir** haben ganz / später **haben** wir oft Bonny und Clyde oder bayrische Paartanz **gemacht** und da **war** sie halt immer der Mann. Und auf jeden Fall bei diesem Katz und Maus das **war** ganz schlimm weil ich **war** so aufgeregt weil ich noch nie alleine auf der Bühne **stand** und dann **waren** wir hinter der Bühne und wir wurden schon angesagt [...] ok und ich **bin** halt **ausgehüpft** und ich **habe** mich auch in meine Position **gesetzt** und **hat** die Musik **angefangen** und ich **hatte** einfach einen vollen Blackout und dann **habe** ich kurz **gewartet** und **hat** dann alles einfach so **funktioniert**.“*

Geschriebene Sprache

*„Am schönsten **war** es immer wenn wir eine Aufführung **hatten** und ich mit meiner Tanzpartnerin hinter der Bühne **stand**. Dann **haben** wir uns immer **angeschaut** und **wollten** noch einige Schritte besprechen, aber wir beide **wussten** plötzlich nicht mehr wie unser Tanz geht, geschweige denn wie die Anfangsposition ist. Mein erster Solotanz (wir **waren** Katze und Maus) **war** besonders schrecklich, weil ich mich selber so verrückt **gemacht habe** und den ganzen Tanz **vergessen habe**. Aber als dann die vertraute Musik **begann**, **habe** ich besser **getanzt** als jemals im Training zuvor“*

Feste Unterscheidungskriterien für die Verwendung von Perfekt und Präteritum sind aber schwer zu finden. Der traditionelle Erklärungsversuch ausgehend von der Bedeutung der Tempora, nach dem das Perfekt „gegenwartsbezogen“ sei, im Unterschied zum Präteritum, das „Abgeschlossenheit“ bezeichne, scheint in diesen Fällen an Kraft zu verlieren, da es sich innerhalb der Schilderung des gleichen Ereignisses – also eines Ereignisses, das entweder Gegenwartsrelevanz hat oder nicht – um mehrfachen Tempuswechsel handelt. Die Unterscheidung von Weinrich¹⁸, nach der das Perfekt ein besprechendes, das Präteritum ein erzählendes Tempus sei, und der Unterschied zwischen den beiden in der Sprechhaltung und der Sprechperspektive liege, bietet auch keine befriedigende Rechtfertigung für den beliebigen Tempuswechsel. Ein möglicher Erklärungsversuch für den häufigen Perfektgebrauch wäre noch das Phänomen des oberdeutschen Präteritumschwundes, nach dem im oberdeutschen Sprachgebiet ausschließlich das Perfekt als Vergangenheitstempus verwendet wird, während das Präteritum langsam aus der GSS verschwindet. Auf die Frage, inwieweit Dialekte in der Tempuswahl eine Rolle spielen, kann im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht eingegangen werden; diese Frage könnte als Gegenstand einer weiteren, eigenständigen Arbeit dienen. Beachtenswert ist allerdings die Feststellung von Leiss¹⁹, dass der Präteritumschwund nicht mehr auf das süddeutsche Sprachgebiet begrenzt sei, sondern die Grenzen des Präteritumschwundes sich immer mehr nördlich verschieben. So „ist ein Rückgang des Präteritums in der gesprochenen deutschen Gegenwartssprache ganz allgemein festzustellen“.²⁰ Ein Rückgang des Präteritums ist in den Korpora eindeutig spürbar, sogar in der GSCHS, was sich auch darin zeigt, dass an manchen Stellen sowohl in der GSS als auch in der GSCHS außer der Modalverben und der Verben *haben* und *sein* alle anderen Verben im Perfekt auftreten:

Beispiel (2):

Gesprochene Sprache

*„Ja, ich **war** mal 5 Wochen in Australien. Es **war** schön. Also wir **waren** 4 Wochen in der Schule dort, ich **war** mit noch jemand aus meiner Klasse da, und wir **waren** 4 Wochen in der Schule, (...) bei der Gastfamilie, und das **war** halt ganz anders die Schule, weil wir **hatten** nur 6 Fächer, man **musste** nicht mehr Mathe machen, und*

dann **haben** wir so Modedesign **gemacht** oder Surf lifesaving also **waren** wir so am Strand, **sind** dann **geschwommen**, also es **war** komplett anders als die Schule hier, weil dort wird nicht wirklich gelernt, wie hier, wo wir jeden Tag 6 Fächer haben, da **war** dann noch eine Woche, wo wir im Regenwald **waren**, und dann **haben** wir uns **umkehrt**, dann **haben** wir auch so Ausflüge **gemacht**, (...) und das Klo **war** ganz weit von den Häusern entfernt, es **waren** so Hütten wo wir **waren**, und immer wenn man in der Nacht aufs Klo **musste**, dann **war** immer eine fette Spinne im Weg und **musste** man darüber durchkrabbeln. Und wir **durften** auch nur 2 Minuten duschen, es war sehr schlimm. (...) aber sonst **war** Australien voll schön. [...] die **hat-****ten** einen kleinen Sohn, und der **hatte** ADS, und der **war** schon ein bisschen nervig die ganze Zeit, aber (...) und die Mutter **war** auch super lieb, wir **durften** auch immer abends mal weggehen, der Vater **ist** mit uns in den Wald **gegangen**.“

Geschriebene Sprache

„Ich **war** auch schon mal mit einem Austauschprogramm fünf Wochen in Australien. Wir **waren** davon in einer Schule und **haben** bei einer Gastfamilie **gewohnt** und die letzte Woche **waren** wir im Regenwald in einem Camp. Dort **hat** es mir aber nicht **gefallen**, für meinen Geschmack **waren** da einfach zu viele Tiere und nachts wenn man aufs Klo **musste**, **musste** man unter Spinnen durchkrabbeln. Das Leben in Australien ist entspannter wie hier, dort lässt man alles mehr auf sich kommen, auch die Schule ist nicht so anstrengend. Ich **hatte** Fächer wie Modedesign und Surf lifesaving. Und meine Gastfamilie **war** super lieb und **hat** sich auch toll um mich und meine Freundin **gekümmert**. Nur der Sohn unserer Gastfamilie **war** ziemlich anstrengend. Er **hatte** ADS.“

Aufgrund dieser Beispiele lässt sich die von Hennig²¹ aufgestellte These bestätigen, laut welcher das Perfekt sich in der GSS als einfaches Erzähltempus etabliert hat, was sich meines Erachtens – wie die Korpusanalysen bewiesen – auch in der GSCHS immer mehr durchsetzt.

Es ist aber auffällig, dass im Gegensatz zur GSS in der GSCHS an gewissen Stellen eine auffällige Bestrebung nach einem Präteritumgebrauch beobachtet werden kann. Manchmal wird nämlich in der GSCHS eine zusammenhängende Geschichte ausschließlich (oder mit einer Ausnahme) im Präteritum erzählt, während in der gesprochenen Variante des öfteren das Perfekt gebraucht wird, das Präteritum mit Ausnahme der Modalverben und der Verben *haben* und *sein* nur mit einem Beleg erscheint:

Beispiel (3):

Gesprochene Sprache

„Also, das einzigste, was für mich so ein Erlebnis **war**, **war** in der 10. Klasse, also vor etwa 2 Jahren jetzt ein halbes Jahr in Frankreich **war**, da **habe** ich einen Austausch **gemacht** und **habe** dort halt paar Monate **gewohnt** bei einer Gastfamilie und im Internat. [...] Ja, das **war** also übers Oberschulamt, und ja ich **wollte** halt gerne, also in der 10 Klasse hat man die / moment, ist das die 10. Klasse, ne, die 11 Klasse, hat man die Möglichkeit ins Ausland zu gehen, weil das halt noch vorm Abi ist, und dann **habe** ich mir **gedacht**, dass ich das gerne machen würde, und ich **dachte** halt englisch, kann man / kann ich halt Englisch recht gut und ich würde auch halt endlich mal Französisch gerne lernen und so **habe** ich mich halt für Frankreich **entschieden** und dann **war** ich halt / unter der Woche **war** ich halt in dem Internat und am Wochenende bei meiner Gastfamilie (...) und das **war** halt ganz anders als hier der Unterricht zum Beispiel, weil die Lehrer sind viel strenger, da darf man im Unterricht gar nicht sprechen und das ist alles viel geregelter, und die Schüler finde ich haben viel mehr Respekt vor dem Lehrer als in Deutschland, und das halt auch ziemlich anders **war**, **war** einfach, dass man jeden Tag bis 4 Uhr oder noch sogar bis 5 Schule **hatte**, und dementsprechend **war** es halt ziemlich anstrengend. Also, es ist schon Unterschied. Und dann **musste** man eben am Abend Hausaufgabe machen, und das **war** halt in so einem Raum, wo halt die **haben** da die ganze Zeit **bewacht** und **geguckt** dass man Hausaufgabe macht und nicht anderes und dass **war** ziemlich streng. Aber trotzdem **war** es eine total schöne Erfahrung [...].
Man lernt die Sprache, und ich denk mal das kannst du es auch nachvollziehen, weil du jetzt halt auch in Deutschland bist, und dann einfach mit / eine andere Sprache zu können, das macht halt Spaß finde ich, das zu sprechen, ich mag halt Sprachen auch total gerne. [...] Ja, also, wir sind halt, also das, ich **war** in der Bretagne, das ist im Westen von Frankreich, und also direkt am Meer, und dann **sind** wir halt mit meinen Gasteltern an der Küste entlang **gefahren**, oder nach Paris oder nach Nor, das ist die nächstgrößere Stadt und **haben** uns da halt ein bisschen so **rumgeschaut**, aber, ja, so.“

Geschriebene Sprache

„2004 **war** ich für ein knappes halbes Jahr in Frankreich. In der elften Klasse hat man die Möglichkeit eine Zeit im Ausland zu verbringen und so **entschied** ich mich

*für Frankreich, da ich die Sprache sehr schön finde. Es **war** eine sehr schöne, interessante aber auch schwierige Zeit. Unter der Woche **lebte** ich im Internat und am Wochenende war ich bei meiner Gastfamilie untergebracht. Manchmal **war** es sehr schwer sich zurecht zu finden. Ich **konnte** die Sprache nicht so gut, und die Lehrer **batten** oft wenig Verständnis. Sie **benoteten** mich, wie die anderen. Das Leben im Internat war sehr streng geregelt. Meistens **batten** wir bis 5 Uhr Schule und **mussten** danach von 19:30 – 21:30 Hausaufgaben machen und lernen. Auf der anderen Seite **hatte** ich auch viel Spaß. Die Schule **befand** sich direkt am Strand und in den Nächten **machten** meine Freundinnen und ich immer lustige Parties. Dabei **mussten** wir immer aufpassen, dass uns die Aufpasser nicht **erwischten**. Meine Gasteltern **unternahmen** viele Ausflüge mit uns. Sie **zeigten** uns die ganze Bretagne und wir **jubren** sogar einmal nach Paris. Abschließend lässt sich sagen, dass ich froh bin diese Erfahrung gemacht zu haben.“*

Diese konsequente Verwendung des Präteritums als Erzähltempus in der GSCHS entspricht der in der Dudengrammatik definierten Regel, nach der „in der geschriebenen Standardsprache das Präteritum als Grundtempus des chronologischen Erzählens [dient] [...] Das Präsensperfekt wird daher als reihendes Erzähltempus in geschriebener Sprache eher vermieden“.²² Ich nehme an, dass der höhere Präteritumanteil in den schriftlichen Korpora mit der graphischen Realisierung der Äußerungen und mit der damit zusammenhängenden konzeptionellen Verschiebung in Richtung der Distanzsprache zusammenhängt. Man orientiert sich in der medial graphischen GSCHS trotz des Einflusses der konzeptionellen Nähesprache automatisch in stärkerem Maße an der schriftsprachlichen Norm.

4.2.2. Plusquamperfekt

Das Plusquamperfekt ist in beiden Korpora mit relativ wenigen Belegen vorzufinden, 5 mündliche Belege stehen einem einzigen schriftlichen Beleg gegenüber. Die statistische Vorkommenshäufigkeit zeigt keine gravierenden Abweichungen zwischen der GSS und GSCHS, ein Unterschied besteht eher in der Verwendung. Der schriftliche Beleg repräsentiert die typische Verwendungsweise des Plusquamperfekts, „in diesem Sinne lässt es sich als typisches Tempus der Vorvergangenheit bezeichnen. Es erscheint dementsprechend vor allem in präteritaler Umgebung“²³:

Beispiel (4):

Geschriebene Sprache:

*Außer diesen Winterurlaub **war** ich letztes Jahr noch für vier Wochen ohne meine Eltern in den USA, [...], wo ich Freunde von meinen Großeltern **besuchte**, diese **hatte** ich zuvor erst einmal bei einem Abendessen **getroffen**, als sie mich zu sich **einluden**, **sagte** ich sofort zu*

Im Falle der mündlichen Belege scheint die präteritale Umgebung für die Verwendung des Plusquamperfekts keine Voraussetzung zu sein und meistens lässt sich der Bezug auf eine Vorvergangenheit nur aus dem Kontext erschließen:

Beispiel (5):

Gesprochene Sprache:

*und das hat eigentlich wunderbar geklappt, weil ich habe / also ich kenn das ja, ich **hatte** ja schon auch selber Aufführungen **gemacht**, und weiss wie es sie mit uns gemacht haben, (...) und dann habe ich versucht so gut zu machen wie möglich, und ich denke das hat auch einem gefallen*

In diesem Beispiel besteht zwischen der Perfektform *gemacht haben* und der Plusquamperfektform *hatte gemacht* kein zeitlicher Unterschied. Daraus folgt, dass die Grenze zwischen Plusquamperfekt und Perfekt in der GSS nicht mehr exakt gezogen werden kann. Vielmehr wird das Plusquamperfekt in der GSS zusammen mit dem Präteritum und dem Perfekt als einfaches Vergangenheitstempus verwendet.²⁴

5. Zusammenfassung und Ausblick

GSS wie GSCHS müssen unbedingt in zweifacher Hinsicht, im Sinne der Medialität und im Sinne der Konzeptualität definiert werden, wobei die Medialität einen Einfluss auf die Konzeptionalität ausübt, d. h. die Verschriftung (Umsetzung ins graphische Medium) von Äußerungen diese Äußerungen in Richtung der Distanzsprache verschiebt. Der

Einfluss der Medialität auf die Konzeptionalität zeichnete sich meines Erachtens auch in der Verwendung der Vergangenheitstempora in den ausgewerteten Korpora ab: während die GSCHS an den traditionellen Normen des Tempusgebrauchs in stärkerem Maße festhält, sind die Grenzen in der GSS zwischen den Vergangenheitstempora fließend.

Es muss aber angemerkt werden, dass manche wichtigen Aspekte der GSS-GSCHS-Forschung und der Tempusforschung in diesem Beitrag nicht in Betracht gezogen wurden, sodass die Untersuchung nicht als repräsentativ betrachtet werden kann. Durch die Bearbeitung der Korpora aus einem textgrammatischen Gesichtspunkt, durch die Berücksichtigung des gesprochenen Dialekts und durch die Ausdehnung der Analyse auf das Feld der Temporalität könnte die Arbeit ergänzt werden, um ein genaueres Bild über die Tempusverwendung bekommen zu können.

Anmerkungen

¹ Oesterreicher, Wulf: *Verschriftung und Verschriftlichung* im Kontext medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit. In: Schaefer, Ursula (Hg.): *Schriftlichkeit im frühen Mittelalter*. Tübingen: Narr, 1993, S. 267-292.

² Koch, Peter - Oesterreicher, Wulf: Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 1985, S. 15-43.

³ Ágel, Vilmos - Hennig, Mathilde: *Grammatik aus Nähe und Distanz*. Tübingen: Niemeyer, 2006.

⁴ Ebd.

⁵ Koch - Oesterreicher [Anm. 2].

⁶ Ágel - Hennig [Anm. 3].

⁷ Die Aufnahmen erfolgten mit dem Einverständnis der Sprecher; das Untersuchungsthema war aber ihnen nicht bekannt, damit sie davon nicht beeinflusst wurden.

⁸ Koch - Oesterreicher [Anm. 2]

⁹ Ágel - Hennig [Anm. 3]

¹⁰ z. B.: „Vertrautheit der Partner“, „freie Themenentwicklung“, „Spontaneität“, „geringe Planung“

¹¹ Koch - Oesterreicher [Anm. 2]

- ¹² Hennig, Mathilde: Können gesprochene und geschriebene Sprache überhaupt verglichen werden? In: Ágel, Vilmos – Herzog, Andreas (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2000*. Budapest/Bonn: DAAD, 2001, S.105–125.
- ¹³ Hennig, Mathilde: *Tempus und Temporalität in geschriebenen und gesprochenen Texten*. Tübingen: Niemeyer, 2000 (Linguistische Arbeiten 421).
- ¹⁴ Sieberg, Bernd: *Perfekt und Imperfekt in der gesprochenen Sprache. Untersuchung zu Gebrauchsregularitäten im Bereich gesprochener Standard- und rheinischer Umgangssprache mit dem Erp-Projekt als Grundlage der Korpusgewinnung*. Bonn: Universität Bonn, 1984.
- ¹⁵ Hennig [Anm. 13], S. 63.
- ¹⁶ Sieberg [Anm. 14], S. 95.
- ¹⁷ Die Beispiele zur GSS und GSCHS sind wörtlich übernommen.
- ¹⁸ Weinrich, Harald: *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart: Kohlhammer, 1964–1971 (Sprache und Literatur 16).
- ¹⁹ Leiss, Elisabeth: *Die Verbalkategorien im Deutschen: ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorisierung*. Berlin/New York: de Gruyter, 1992 (Studia linguistica Germanica 31).
- ²⁰ Ebd., S. 277.
- ²¹ Hennig [Anm. 13].
- ²² Duden: *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Hg. von Wissenschaftlichem Rat der Dudenredaktion. Mannheim: Dudenverlag, (2005), 519f.
- ²³ Dudengrammatik [Anm. 22], S. 518.
- ²⁴ Hennig [Anm. 13], S. 66.

Jiří Pilarský (Debrecen)

Nullartikel und Artikellosigkeit im Deutschen, Ungarischen und Rumänischen. Ein kontrastiver Vergleich

1. Problemstellung

Trotz des anhaltenden Interesses, dessen sich die Problematik des Artikels (A) und der Determinative (D) überhaupt in der Fachliteratur der letzten Jahrzehnte bei Vertretern unterschiedlicher theoretischer Ausrichtungen erfreut, zeichnen sich in diesem Bereich gewisse Lücken und Widersprüche ab, die nicht unbedingt auf konzeptuelle und/oder terminologische Abweichungen zurückzuführen sind. Auf ein derartiges Problem habe ich in einer meiner früheren Studien aufmerksam gemacht¹, wo ich auch eine mögliche Lösung skizziert habe. Es handelt sich um die Termini *Nullartikel* (NA) und *Artikellosigkeit* (AL), deren Definition, Funktion, Distribution und gegenseitiges Verhältnis in Quellen aller Art (sowohl in wissenschaftlich ausgerichteten deskriptiven bzw. enzyklopädischen Werken als auch in gängigen Lehr- und Nachschlagewerken im DaF-Bereich) recht unterschiedlich aufgefasst werden, was in Lehre und Forschung gleichermaßen nicht wenig Unsicherheit stiftet.

Im vorliegenden Aufsatz soll, ausgehend von den in der obigen Abhandlung dargestellten theoretischen Positionen, der Versuch eines kontrastiven Vergleichs beider oben erwähnten Erscheinungen in deutsch-ungarisch-rumänischer (im Weiteren dt.-ung.-rum.) Relation angestellt werden, was sich sowohl aus der Sicht eines kontrastiv gestützten Grammatikunterrichts für Ungarisch- und Rumänischsprechende als auch für weitere kontrastive Untersuchungen in der benannten Relation als gewinnbringend erweisen kann. Als *tertium comparationis* soll dabei die Distribution von Artikelformen und AL in solchen Konstruktionen der ung. und rum. Sprache dienen, wo im Dt. der NA bzw. AL üblich ist.

2. Intensionale Bestimmung und extensionale Abgrenzung des Artikels. Sein Stellenwert im Wortklassenspektrum

Im Einklang mit dem Gros der modernen Grammatikkonzeptionen verstehe ich die einzelnen Artikelformen als eine Subklasse, die unter die Lexemklasse *Determinative* bzw. *Determinantien* zu subsumieren ist. Zu den Systemmerkmalen dieser letzteren Klasse gehören insbesondere folgende:

- die flexematische Kongruenz mit dem Kernnomen in Genus, Numerus und Kasus,
- die Fähigkeit, Nomina in einen Wirklichkeitsrahmen einzuordnen und sie situationsgebundene Größen bezeichnen zu lassen,
- die Tatsache, dass sie als unmittelbare Konstituenten zu Nomina NP-begründend wirken,
- die Eigenschaft, koordinative Verbindungen mit anderen Elementen der eigenen Klasse zu blockieren (was u. a. als Abgrenzungsprinzip gegen Adjektive relevant erscheint) sowie einzelsprachlich auch
- die auf potenzielle Adjektive ausgeübte Rektion, die die Selektion eines konkreten Deklinationstyps / einer Kombination mehrerer solcher Typen erzwingt.

Was den Umfang dieser Klasse betrifft, teile ich im Grunde den Standpunkt der meisten gängigen Konzeptionen, dem zufolge den D außer der Subklasse A verschiedene andere Elemente zuzuordnen sind, die traditionell unter die Pronomina subsumiert wurden, jedoch unter der strengen Bedingung, dass sie die obigen Systemmerkmale aufweisen und somit mit den einzelnen eigentlichen Pronominalklassen kontrastieren. Als besonders beachtenswert im Hinblick auf die Bestimmung der Extension der in Rede stehenden Klasse erweist sich m.E. die Herangehensweise der IDS-Grammatik², wo diesbezüglich zwischen einem „harten Kern“ (Übereinstimmung in den Merkmalen Flexion, NP-Bildung, Rektion und Distribution) und peripheren Elementen (die nur unter eine Submenge dieser Kriterien fallen) unterschieden wird.

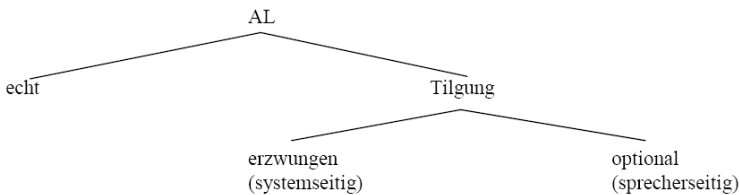
Trotz der relativ konturscharfen Abgrenzung der Lexemklasse D erweist sich als angebracht, die A innerhalb dieser etwas heterogenen Klasse angesichts ihrer relativen semantischen und funktionellen Autonomie als besondere Subklasse zu behandeln. Worin besteht nun die Spezifik der Subklasse A innerhalb der überdachenden Oberklasse D?

Ihre Eigenart erblicke ich in Anlehnung an Engel³ in der Tatsache, dass der A zwar im Rahmen seiner Hauptfunktion ähnlich wie die übrigen Elemente der Klasse D einem Nomen einen Wirklichkeitsbezug verleiht (d. h., das Nomen zu einer NP erhebt), **ohne jedoch semantisch spezifische Bezüge** (wie etwa Quantifizierung, Deixis, Possessivität u. a.) zu stiften.

3. Die innere Gliederung der Subklasse A: Nullartikel und Artikellosigkeit

Was den Umfang und die innere Gliederung der Subklasse A anbelangt, bieten die derzeit vorhandenen Quellen ein kunterbuntes Bild von mehreren Konfigurationen.⁴ Während die Systemglieder DA und IA keinen besonderen Anlass zur Diskussion geben, herrscht in puncto NA und AL eine große Konfusion, wobei diese Kategorien u. U. entweder einfach als synonyme Bezeichnungen verwendet werden oder ihre Differenzierung (wenn überhaupt vorhanden) auf keine handfeste theoretische Basis Bezug nimmt (vgl. ebenda). Dass es für die Einführung der beiden disparaten Kategorien NA und AL gute Gründe gibt, steht allerdings außer Zweifel, zumal sich die Nullform der Formklasse A organisch in das allgemein-linguistische Konzept einer Nullkategorie integriert, das sich innerhalb unterschiedlichster linguistischer Ansätze und Disziplinen im Laufe der Zeit etabliert hat und bis dato breite Anwendung findet. In diesem kontrastiv orientierten Beitrag will ich mich auf keine theoretischen Überlegungen für das Postulat eines vom Fakt der AL unterschiedlichen NA einlassen und verweise hierfür den Leser auf meinen eben zitierten Aufsatz.⁵

An dieser Stelle sei nur kurz auf die drei Erscheinungsformen der AL hingewiesen.



Zur grafischen Unterscheidung des NA von den einzelnen AL-Typen mache ich von folgender Zeichenkonvention Gebrauch:

- (1) *Peter trinkt ∅ Cola.* (NA)
- (2) *Wir treffen uns vor dem Kino √ Orion.* (echte AL)
- (3) *⊗ Uganda ist ein Agrarland.* (erzwungene AL)
- (4) *↗ Baby lag in Wäschekorb.* (optionale AL)

Die Opposition NA ~ AL sowie die Typenbildung im Rahmen der AL scheinen universal für alle Sprachen mit ausgebildeter Subklasse A, d. h. mit grammatikalisierten Artikelformen zu sein. Mehr oder weniger tief greifende Unterschiede gibt es hypothetischerweise nur in der Distribution der einzelnen Subsystemglieder, was die vorliegende Untersuchung in der Relation Dt.-Ung.-Rum. eben verifizieren soll.

4. NA vs. AL im Dt., Ung. und Rum.

In diesem Abschnitt wird die Distribution des NA und der einzelnen Erscheinungsformen der AL im Dt. beschrieben und mit der Sachlage in den Vergleichssprachen Ung. und Rum. konfrontiert werden. Die Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; es geht mir dabei keineswegs um die Ermittlung eines kompletten Inventars, vielmehr soll dieses Kapitel nur einen summarischen, aber gleichzeitig möglichst repräsentativen Überblick über die typischen Anwendungsbereiche der einzelnen Nullformen bieten, ohne störend tief ins Detail zu gehen. Die Tatsache, dass dabei vom Stand im Dt. ausgegangen wird und die beiden osteuropäischen Sprachen nur als sekundäre Vergleichssprachen fungieren, ist durch die überwiegend didaktische Zielsetzung der Analyse gerechtfertigt, deren Ergebnisse zugegebenermaßen vor allem im kontrastiv orientierten Grammatikunterricht Dt. im Rahmen der universitären Auslandsgermanistik in Rumänien bzw. teilweise auch in Ungarn zum Einsatz kommen sollen. Die kontrastiven Kommentare für die Vergleichssprachen werden im Weiteren mit den Symbolen U und R vor-gezeichnet.

4.1. Der Nullartikel (∅)

a) zählbare Pluralnomina und Kontinuativa (d. h. Stoffnamen und Abstrakta) im Singular, u.z. bei dem Merkmal [-determiniert]:

*Hier werden ∅ Autos verkauft.
 Man kann dort auch ∅ sehr cremigen Honig kaufen.
 Ohne ∅ Spaß muss ∅ Arbeit doch die Hölle sein.*

U Dto.:

*A kiállításon ∅ méregdrága és tuningolt kocsikat láttunk.
 Ajándékba ∅ mézet vettem neki.
 ∅ Humor nélkül már kibalt volna az emberiség.*

R Der NA ist nur bei Pluralnomina und Kontinuativa üblich, die in Fokusposition vorkommen:

*În India am văzut ∅ mașini mai ieftine de 4.000 de euro, dar ...
 Am folosit ∅ miere în loc de zahăr pentru ceaiul copiilor mei.
 În rolurile negative am descoperit ∅ umor și situații extreme.
 Pur și simplu este ∅ noroi pe trotuare.
 Se lasă ∅ ceață.*

Außer Fokusstellung tendieren solche Nominalphrasen je nach der Determinierung zum DA / IA. Der NA ist in diesem Fall selten, vor allem im Singular⁶:

*∅ Fulgi cad din cer.
 ∅ Sărăcie este peste tot.*

b) zählbare Pluralnomina und Kontinuativa im Singular mit dem Merkmal [+generalisiert]:

*∅ Katzen⁷ können nicht verstehen, was du ihnen erzählst.
 ∅ Bast⁸ ist eine Art dicker Faden unter der Rinde mancher Bäume, der zum Flechten verwendet wird.*

U **R** Beide Vergleichssprachen lassen hier nur den DA zu⁹:

*A macskák nem értik, amit mesélsz nekik. – Pisicile nu înțeleg ce le povestești.
 A bálna egyes fás növények kérge alatti vastag szál, melyet fonásra használnak. – Rafia este o fibră groasă aflată sub scoarța unor copaci, care se folosește la confecționarea unor obiecte împletite.*

c) Prädikatsnomina mit dem Merkmal [+Klasse] (bei Personenbezeichnungen mit der Variante „etablierte Sozialklasse“) ohne *ad-hoc*-Attribute; hierher zählen auch Nomina in prädikativen Appositionen, die auf einfache Prädikationen zurückzuführen sind:

*Meine erste Freundin war ∅ Italienerin und ∅ Katholikin.
 Einer von seinen Söhnen ist ∅ Totengräber geworden.
 Die nachstehenden Bedingungen sind ∅ Bestandteil des Mietvertrags.*

Helmut Kohl, Ø Bundeskanzler und Ø Parteivorsitzender der CDU, signalisierte weitere Unterstützung für die Hauptstadt.

U Dto., gilt aber generell für alle prädikativen Nomina ohne semantische Einschränkungen:

Ø Igazi arab és Ø fundamentalista volt a fickó.

Felesége civilben egyébként Ø védőnő volt, majd Ø informatikus lett.

*Laura mindig is Ø szószátyár volt. vs. Laura war schon immer **eine** Schwatzbase.*

*Aki Ø jó művész, nem biztos, hogy Ø jó igazgató is. vs. Wer **ein** guter Künstler ist, muss nicht unbedingt auch **ein** guter Direktor sein.*

Miklós, Ø újságíró és Ø politikus, született 1848-ben.

R Dto.:

Valeri Gherghiev a fost Ø dirijor și Ø director de teatru la St. Petersburg. Bucătarul șef este Ø italian și instruieste personalul in spiritul acestei renumite bucătării.

Moshe Dayan, Ø ofițer și Ø om politic israelian, moare în anul 1981 la Tel Aviv.

4.2. Echte AL (√)

a) in NPs, die als nicht-satzförmige Äußerungen außerhalb des Satzverbandes fungieren (Anreden, Befehle, Ausrufe, Inschriften u.Ä.):

Hallo, √ Petra!

√ Lieber Günter!

√ Vorsicht, √ Stufe!

√ Wartesaal (als Inschrift an einer Tür)

U Dto.:

Szia, √ Csilla!

√ Kedves Szabolcs!

√ Vigyázat, √ új vírus!

√ Műtő (Inscription an einer Tür)

R Dto.:

Salut, √ Răzvan!

√ Stimată doamnă director!

√ Atenție, √ oameni la lucru!

√ Gbenă de gunoi (Inscription an einer Tür)

Manche maskulinen Appellativa und Personennamen werden dennoch in einer Vokativform mit dem DA verwendet:

domnule director!

Radule!

Ionescule!

Den gleichen Status haben in der Gegenwartssprache auch Nullsequenzen in diversen Gruß- und Wunschformeln sowie „formelhaften“ (d. h. nicht satzförmigen) Wendungen, Sprichwörtern und anderen Phraseologismen, die jedoch aus diachroner Sicht eher als elliptische Konstrukte mit sprecher- / systemseitig eliminiertem A einzustufen sind:

√ *Guten Abend!* < ↗ *Guten Abend!* < (*Ich wünsche Ihnen einen*) *guten Abend!*

√ *Ende gut, alles gut.*

√ *Haus und Hof* verspielen, mit √ *Kind und Kegel* (< ⊗ *Haus und Hof* ...)

zu √ *Bett geben*, in √ *See stechen*, zu √ *Fall kommen*

U Bei ung. Gruß- und Wunschformeln verhält es sich analog:

√ *Jó estét!*

√ *Kellemes ünnepekét!*

Für sonstige formelhafte Wendungen und Sprichwörter gilt AL jedoch nur teilweise als Norm:

√ *Fekete karácsony* - √ *fehér húsvét.*

√ *Jubászbundára* √ *bársonyfölt..*

√ *Bot nem fegyver.*

Hamar √ *munka, késő* √ *haszon.*

vs.

Én **a** kakas, kend **a** tyúk.

Kinek **a** pap, kinek **a** papné.

R Für rum. Grußformeln ist in der Regel der DA charakteristisch:

Bună dimineața.

Bună ziua.

Wunschformeln sind dagegen artikellos. Dies gilt auch für Grußformeln, die den Charakter eines Wunsches tragen:

√ *Sărbători fericiți!*

√ *An nou fericit!*

√ *Noapte bună!*

√ *Somn ușor!*

Auch Substantive in verschiedenen formelhaften Redewendungen und Sprichwörtern sind großenteils artikellos:

√ *Tânăr mincinos*, √ *bătrân hoț*.

√ *Hoț pe* √ *hoț cunoaște*.

Decât √ *drac negru*, *mai bine* √ *drac alb*.

Dennoch gibt es auch nicht wenige Beispiele für solche mit dem DA:

La stăpânul scump, sluga boată.

Viii cu viii și morții cu morții.

Es wäre jedenfalls eine Vereinfachung, das Fehlen des A im Dt. nur bei isolierten, außer Wirklichkeitsbezug stehenden NPs vorauszusetzen (wie etwa bei Engel: „[...] jedes Nomen im Satz [wird] von einem D begleitet [...]“).¹⁰ Es gibt doch auch eine Anzahl syntaktisch integrierte NPs, bei denen die Nullsequenzen notwendigerweise ebenfalls als echte AL interpretiert werden müssen:

b) NPs als enge Appositionen (oder Nomina invariantia / variantia in der Terminologie von Engel 1991: 610) (falls vorangestellt, einschließlich ihrer regierenden Nomina):

(5) √ *Professor* √ *Klein*

(6) √ *Frau* √ *Wanke*

(7) *der Eisenbahner* √ *Müller*

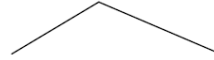
Scheinbar kommutiert hier die Nullsequenz bei dem vorangestellten attributiven Nomen mit dem DA (*der Professor Klein, die Frau Wanke ...*). Es handelt sich jedoch um einen evidenten Trugschluss, der sich aus der Linearität der Oberflächenstruktur ergibt. In Wirklichkeit liegt bei *der Professor Klein* eine dependenziell völlig unterschiedliche Struktur vor, in der *Professor* nicht als Attribut, sondern umgekehrt als Kernnomen fungiert:

Klein Nom



Professor NomE_{inv}

Professor Nom

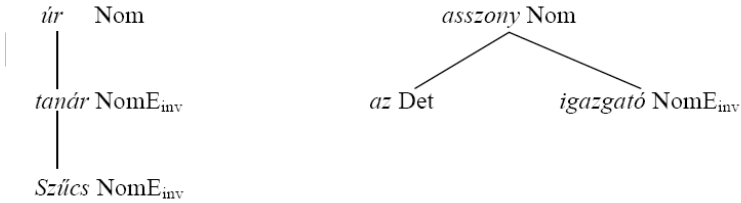


der Det

Klein NomE_{inv}

U In diesem Bereich kommen im Ung. appositive NPs vom Typ (5) bzw. (6) vor, falls das appositive Nomen ein Personennamen ist, Konstruktionen vom Typ (7) mit dem DA (der zwar vor dem appositiven Nomen steht, sich jedoch auf das nachgestellte Kernnomen bezieht) sind für NPs mit appositiven Appellativa bezeichnend:

√ Szűcs √ tanár √ úr
 az √ igazgató asszony



R Im Rum. finden sich ausschließlich appositive NPs, wo das Kernnomen mit dem DA steht, die appositiven Glieder jedoch artikellos sind:

domnul √ *director* √ *Florescu*
florăreasa √ *Ileana*

Hierher gehören auch Fälle wie *Wie heißt* √ *Roller auf Polnisch?*. Sie können als elliptische Konstruktionen interpretiert werden, denen funktionsidentische NPs mit engen Appositionen zugrunde liegen: < *das Wort* √ *Roller*.

U Der DA ist in diesem Fall obligatorisch, und das sogar bei Nomina, die normalerweise artikellos auftreten:

Hogy van a sárgadinnye oroszul?
Tudjátok, hogy van a Hódmezővásárhely (!) angolul?

R Im Rum. sind dagegen solche Nomina wie im Dt. artikellos:

Cum se spune √ *crăciun în limba maghiară?*

c) Akkusativische Temporalbestimmungen (an Stelle der Nullsequenzen sind keine D möglich!) sowie solche mit den Nomina *Anfang*, *Mitte* oder *Ende*:

√ *letzten Sommer*
 √ *vorige Woche*
 √ *Ende Juni*

U In ung. Temporalbestimmungen ist der DA üblich, wird jedoch (v.a. umgangssprachlich) des Öfteren sprecherseitig eliminiert. Unabhängig davon sind aber gewisse Typen von Temporalbestimmungen nur artikellos denkbar:

a múlt héten / ⊗ múlt héten

a jövő évbén / ⊗ jövő évbén

vs.

√ *csütörtökön*

√ *szerda este*

R Es überwiegen Konstruktionen mit dem DA (8), es gibt aber auch solche mit AL (9) bzw. hybride Formen mit einer Kombination von DA und AL (10):

(8) *săptămâna viitoare, anul trecut, de data aceasta*

(9) *măine* √ *seară, ieri* √ *dimineață*

(10) √ *joi seară, în data de 10* √ *august dimineața*

d) Funktionsverbgefüge bzw. Verbgefüge mit wortgruppenlexematischer Bedeutung, wo die Nullsequenz mit keinem anderen A / D kommutiert:

√ *Atem holen*

√ *Schlange steben*

√ *Vorsorge treffen*

dagegen: ∅ *Freude machen* (auch *die / eine / diese / solche ... Freude* möglich!)

U Auch das Ung. hat zahlreiche ähnliche Gefüge, in denen das Nomen keine D zulässt:

√ *sort kerít vmire*

√ *szert tesz vmire*

√ *latba esik*

√ *puskavégre vesz*

dagegen: ∅ *pert indít* (auch *a, e, ezt a, olyan ...*)

R Auch das Rum. weist zahlreiche Verbgefüge wortgruppenlexematischen Charakters mit artikellosem Nomen auf:

a lua √ *fiină?*

a face √ *parte*

a lua √ *foc*

a ține √ *minte*

dagegen: *a avea* ∅ *noroc* (auch *-ul, un, acel ...*)

e) Genitivische Adverbialbestimmungen vom Typ Adjektiv / Partizip + Nomen:

Sie betrat √ erhobenen Hauptes den Gerichtssaal.

Er verließ √ schnellen Schrittes den Raum.

U Nicht vorhanden; in äquivalenten kasussuffigierten NPs tritt jedoch ebenfalls AL zum Vorschein:

√ emelt fűvel

√ gyors léptekkel

R Nicht vorhanden; in äquivalenten Präpositionalphrasen folgt der Usus einer Einzelfallregelung auf Grund einer kontextuellen / situationalen Determiniertheit:

cu capul ridicat

cu ∅ pași precipitați

f) Subjektlose Konstruktionen mit Kopulaverben + Nomina:

Auf Island wird es im September langsam √ Winter.

Es wird schon √ Abend.

U Vergleichbare Konstruktionen sind nicht vorhanden, da solche Inhalte mittels spezialisierter verbaler Lexeme bzw. durch Konstrukte mit Subjektnomina ausgedrückt werden: *esteledik, jön a tél ...*).

R Viel weniger verbreitet als im Dt., isolierte Beispiele mit artikellosen Nomina sind eher als systemseitig erzwungene AL zu interpretieren, konkurriert hier doch AL mit dem DA:

se face ⊗ ziuă ~ ziua

se lasă ⊗ noapte ~ noaptea

g) NPs aus substantivierten Adjektiven / Nomina, erweitert mit unflektierbaren Quantoren:

nichts √ Gutes

viel √ Interessantes, viel √ Quatsch

allerlei √ Dummheiten

UR Spezifisch dt. Konstruktionen mit keinen strukturellen Analogien in den Vergleichssprachen. (Ung. Äquivalente wie ∅ *mindenfële témák* sind als NPs mit NA zu interpretieren, weil die Nullsequenz mit funktionell differenzierten D kommutiert: *a mindenfële témák.*)

4.3. Erzwungene AL (⊗)

a) Eigennamen: Personennamen und zahlreiche, v.a. neutrale geographische Namen, Namen der christlichen Feiertage, im familiären Milieu auch Verwandtschaftsbezeichnungen o.Ä. (alles mit der strengen

Einschränkung, dass die NPs **nicht attribuiert** sind):

⊗ *Detlef und Inge kommen heute Abend zu Besuch.*

Gestern kam ich aus Burundi zurück.

Wo haben Sie Weihnachten verbracht?

⊗ *Vater tut, was Mutter sagt.*

U Dto. – bis auf die Namen von Feiertagen, die im Normalfall mit dem DA stehen. Bei nicht attribuierten geographischen Namen ist erzwungene AL eine generelle Erscheinung:

⊗ *Péter és Anna a tóparton ültek.*

⊗ *Norvégia a természetimádók paradicsoma.*

⊗ *Apa tudja, hogy helyes munka- és időbeosztással minden nevézséget át lehet bidalni.*

⊗ *Anya pedig a legdrágább nekem a világon!*

dagegen: *Irakban a karácsonyt idén nagyon egyszerűen fogják ünnepelni.*

Im Ung. geht diese Tendenz so weit, dass (v.a. im Amtsstil) formalisierte Personenbezeichnungen den DA verlieren¹¹:

⊗ *Alperes kijelenti, hogy ...*

⊗ *Szerződő felek megállapodtak, hogy ...*

Jelentem százados úrnak: ...

R Bei Personennamen dto., einschließlich der femininspezifischen Vornamen auf *-a*, die morphologisch zwar scheinbar den Appellativa mit postpositivem DA gleichkommen (*Maria* wie z. B. *primăria*), doch angesichts der schwindend wenigen Belege für entsprechende artikellose Formen (wie etwa *Marie*) für artikellos zu erachten sind. Dasselbe gilt für die femininen Ländernamen, Maskulina von dieser Kategorie stehen jedoch (ausgenommen nach Präpositionen mit Akkusativ) mit dem DA. Namen von Feiertagen und Verwandtschaftsbezeichnungen stehen (mit der gleichen Ausnahme) i.d.R. mit dem DA:

⊗ *Petre și Maria se ridică de la masă.*

⊗ *Portugalia face parte din Uniunea Europeană.*

vs.

Berlinul a deschis, la sfârșitul lunii mai, un nou capitol al istoriei căilor ferate. (dagegen: *Când am sosit la Berlin, nu mă aștepta nimeni.*)

Mama privea și ea cu mare atenție unde nu privea tata.

În Ardeal, Crăciunul este mult mai important decât Paștele.

vs.

Înfruntarea finală va avea loc după Crăciun.

b) NPs mit vorangestelltem Genitivattribut („sächsischem“ Genitiv):

Peters ⊗ *Auto*

aller Weisheit ⊗ *Anfang*

Syntaktisch verwandt und unter dieselbe Kategorie zu subsumieren sind auch Nomina mit vorangestelltem Relativpronomen im Genitiv:

Da kommt der Mann, dessen Ä *Auto vor unserem Haus parkt.*

U In der topologisch verwandten ung. Possessivkonstruktion hängen die Determinativ-Verhältnisse davon ab, ob das attributive Glied kasusuffigiert ist oder nicht.¹² In der nicht-kasusuffigierten Variante scheint das Kernnomen erzwungen artikellos zu sein, da im Gegensatz zu anderen D der DA getilgt ist¹³:

az igazgató ⊗ *levele* (weil **az igazgató a levele*)

⊗ *Péter* ⊗ *levele*

In der kasusuffigierten Variante lassen beide Konstituenten den DA zu, der je nach der Determiniertheit mit anderen A-Formen (IA / NA) kommutiert:

az igazgatónak a levele

egy igazgatónak a levele

az igazgatónak egy levele usw.

Ä *Péternek a levele*

Ä *Péternek egyik levele* usw.

Anmerkung. Die obigen Feststellungen bezüglich der Determinativ-Verhältnisse in der ung. Possessivkonstruktion haben vorerst den Charakter einer Arbeitshypothese. Sollten sich nämlich die Vermutungen der ung. Generativisten bestätigen, dass 1. sich der A vor dem nicht-kasusuffigierten Attribut auf das Kernnomen beziehe¹⁴ und 2. ung. *egy* in Wirklichkeit kein A sei¹⁵, so müsste hier erheblich umgedacht werden.

R Im Rum. werden vorangestellte Genitivattribute als Merkmal eines archaischen / archaisierenden / gehobenen Stils empfunden. Für das Kernnomen ist aber ebenfalls erzwungene AL charakteristisch.¹⁶ (Dasselbe gilt für Nominalphrasen mit vorangestellten Possessivpronomina.)

a zeilor ⊗ *urgie*

al meu ⊗ *cap*

al cărui ⊗ *început*

c) Bei Paarbildungen und überhaupt bei Häufung koordinativ verbundener Nomina (Aufzählungen u.Ä.):

⊗ *Kinder, Ä Narren und* ⊗ *Betrunkene sagen die Wahrheit.*
Er nahm ⊗ *Notizbuch und* ⊗ *Bleistift zur Hand.*
Mitzunehmen sind: ⊗ *Reiseproviant, Taschenmesser, Taschenlampe,*
⊗ *Uhr und* ⊗ *Kugelschreiber.*

U Tendenziell dto.:

⊗ *Gyermek, részeg, bolond mondják az igazat.*
A vízitúrázáshoz javasolt felszerelés: ⊗ *vízhatlan esőkabát, vízálló szandál*
vagy papucs, edzőcipő, szabadidőruba, fürdőruha, trikó, hosszú
ujjú szellős ing ...
Évőeszköz nem csak ⊗ *kés, villa, kanál lehet.*

R Die üblichen D sind je nach der Determiniertheit der DA / IA. Nur umfangreichere und / oder syntaktisch mehr oder weniger autonome Aufzählungen tendieren zu AL:

Copiii, nebunii și omul beat vorbesc adevărul.
Trei lucruri nu lasă în pace pe om: vinul, femeia și banul.
S-a spus să pună sub perna copilului un cuțit, o furculiță și o foarfecă și
atunci se va termina neazul.
dagegen: *Echipamentul individual include:* ⊗ *cort, sac de dormit, saltea izolantă, rucsac mare, rucsăcel pentru drumeții ...*

d) Attributive und adverbiale Präpositionalphrasen:

ein Problem von ⊗ *Wichtigkeit* (keine echte AL, weil auch *ein Problem von einer großen Wichtigkeit.* möglich!)
in ⊗ *freundlicher Weise* (vs. *in dieser freundlicher Weise, in der typischen freundlichen Weise eines Dorflehrers ...*)
bei ⊗ *angebrochener Dunkelheit*
Sportjacke mit ⊗ *Kapuze*
mit ⊗ *Scheck bezahlen* (d. h. ‚bargeldlos‘, Akzent auf Art und Weise vs. *mit einem Scheck bezahlen* – Akzent auf Mittel)

U Mit Ausnahme der attributiven Präpositionalphrasen, denen im Ung. i.d.R. adjektivische Attribute entsprechen (*kapucnis dzseki, nagy fontosságú kérdés* u. dgl.), dto.:

⊗ *barátságos hangon*
⊗ *keresetlen modorban*
⊗ *ájó szívvel*

R Bei attributiven Präpositionalphrasen tendenziell dto. Erzwingene AL konkurriert üblicherweise mit dem DA:

un trenți cu ⊗ *glugă detașabilă*

in ⊗ *mod intentionat* ~ *în modul intentionat*

în ⊗ *manieră postmodernă* ~ *în maniera postmodernă*

e) Adverbial gebrauchte Präpositionalphrasen mit Deverbativum + Attribut, die mit Nebensätzen kommutieren (die Tilgung des A kommt hier jedoch nur tendenziell zum Tragen)¹⁷:

nach Ä *Ankunft in Düsseldorf*

unter Ä *Zuziehung von Experten*

bei Ä *Anbruch der Dunkelheit*

U Die den dt. Präpositionen entsprechenden ung. Kasussuffixe und Postpositionen nehmen auf den Artikelgebrauch keinen Einfluss:

a Budapestre való érkezés ~ *a Budapestre való érkezés után*

∅ *szakemberek* ⊗ *bevonása* ~ ∅ *szakemberek* ⊗ *bevonása mellett*

R Auch die rum. Präpositionen können keine Tilgung des DA bewirken:

sosirea la Valencia ~ *după sosirea la Valencia*

antrenarea unor specialiști ~ *cu antrenarea unor specialiști*

f) Nomina mit nachgestellten Kardinalia in der Funktion von Ordinalia (auch hier nur tendenziell):

auf ⊗ *Seite 56*

in ⊗ *Haus 5*

⊗ *Stellwerk 4*

U Dem präspezifizierenden Ung. ist eine solche Konstruktion typologisch natürlich fremd, doch in der äquivalenten Verbindung mit einer vorangestellten Ordinalzahl steht ebenso wie im Dt. der BA:

az 56. oldalon

az 5-ös házban

a 3-as pénztár

R In solchen Verbindungen wird durchweg der DA gebraucht:

pe pagina 56

în casa nr. 5

la intrarea nr. 3

4.4. Optionale AL (↗)

a) Auf- / In- / Überschriften, Buchtitel, Schlagzeilen, Bekanntmachungen u.Ä. (des Öfteren unter Verzicht auf Flexionsformen der Nomina):

↗ *Deutsches Lesebuch*

↗ *Paradies neu zu vermieten*

↗ *Biertester wird zum Alkoholiker* – ↗ *Schmerzengeld*
(Parkverbot) ↗ *Außer* ↗ *Besucher* ↗ *Haus der Kunst*
↗ *Büro für* ↗ *Patentwesen*

U Dto.:

↗ *Magyar szótörténeti szótár*
↗ *Fúre lépni tilos.*
↗ *Tetón dolgoznak.*¹⁸

In satzförmigen Konstruktionen hingegen bleiben die expliziten A-Formen (v.a. der DA) intakt:

Egy régi ballagási felhívó (Schlagzeile)
Ø *Ikoncsempészek a határátkelőn* (dto.)
Å állami tisztviselők nyugdíjáról (dto.)

R Dto., doch die Eliminierung des DA ist nicht so häufig wie im Dt., was sich wahrscheinlich aus dem postpositiven Charakter dieser A-Form erklärt, die v.a. bei Feminina außerdem so gut wie keinen Platzspareffekt zeitigt:

↗ *Mic dicționar tehnic*
↗ *Tratat de lingvistică generală*
↗ *Proiecte pe 2007* (Schlagzeile)

vs.

Cu insulta și calomnia în UE (Schlagzeile)
Leii, departe de Europa (dto.)

b) Telegramm-, SMS- und Kleinanzeigenstil:

↗ *Geld verspielt stopp* ↗ *Rückreise sofort*
Ankomme ↗ *3. Mai 19.15 Uhr* ↗ *Busbahnhof*

U Dto.:

8.40-kor érkezem ↗ *civis ic-vel* ↗ *nyugatiba*
↗ *vizsga nem sikerült holnap hazamegyek*

R Dto., oft unter gleichzeitigem Verzicht auf Präpositionen und/oder Flexionsformen:

Angajăm ↗ *muncitor necalificat.*
↗ *Companie internațională angajează* ↗ *personal* ↗ *vânzări* ↗ *credite.*

Anmerkung. Zum Abschluss der kontrastiven Analyse sei noch einmal betont, dass hier in Übereinstimmung mit unserer Arbeitsmethode (siehe 3.) durchweg vom Stand im Dt. ausgegangen wird, was natürlich **nicht** impliziert, dass es in den Vergleichssprachen keine anderen nennenswerten Bereiche gibt, wo NA / AL auftreten. So wären z. B. für das

Rum. nicht attribuierte präpositionale NPs mit Akkusativform des Substantivs zu nennen, in denen (mit Ausnahme solcher mit der Präposition *cu*) der DA getilgt wird: *Cartea este pe* ⊗ *masă*.¹⁹ u. a. m., was jedoch weit über den Rahmen der vorliegenden Untersuchung hinausginge.

5. Bilanz und Ausblick

In den unten stehenden Tabellen werden die Ergebnisse der vorgenommenen kontrastiven Analyse, d. h. die Artikelverhältnisse in den untersuchten äquivalenten Konstruktionen im Dt., Ung. und Rum., in knapper Form zusammengefasst.

Nullartikel (∅)

Nr.	Konstrukt	Dt.	Ung.	Rum.
	Zählbare Pl.nomina und Kontinuativa im Sg. [-determiniert]	∅	∅	∅
	Zählbare Pl.nomina und Kontinuativa im Sg. [+generalisiert]	∅*	DA[∅]	DA
	Prädikatsnomina [+Klasse], attributlos	∅	∅!	∅

Echte AL (Ö)

Nr.	Konstrukt	Dt.	Ung.	Rum.
1.	NPs außer Satzverband: Anreden, Befehle, Ausrufe, Inschriften	√	√	(√)
2.	Grußformeln	√	√	DA
3.	Wunschformeln	√	√	√
4.	Formelhafte Redewendungen und Sprichwörter	√	(√)	(√)
5.	NPs als enge Appositionen	√	√	√
6.	Kernnomina enger Appositionen	√/DA	√/DA	DA
7.	Enge Appositionen elliptischer Kernnomina („Wie heißt Roller auf Polnisch?“)	√	DA	√
8.	Temporalbestimmungen im A.	√	DA/∅/√!	DA/√
9.	FVG bzw. Verbefüge mit wortgruppenlexematischer Bedeutung	√	√	√
10.	Genitivische Adverbialbestimmungen Adj / Part + Nom	√	√!	DA/∅!
11.	Subjektlose Konstruktionen Kopulaverb + Nom	√	0	∅/DA
12.	NPs aus substantivierten Adj / Nom + unflekt. Quantoren	√	0	0

Erzwungene AL (⊗)

Nr.	Konstrukt	Dt.	Ung.	Rum.
13.	Personennamen	⊗	⊗	⊗
14.	Neutrale geografische Namen	⊗	⊗!	DA/⊗
15.	Namen der christlichen Feiertage ohne Attribut	⊗	DA!	DA/⊗
16.	NPs mit vorangestelltem Genitivattribut (im Ung. <i>bir-tokos szerkezet</i> ‚Possessivkonstruktion‘)	⊗	(⊗)	⊗
17.	Paarbildungen, Aufzählungen	⊗	⊗	DA/IA/⊗
18.	Attributive Präpositionalphrasen	⊗	0	⊗
19.	Adverbiale Präpositionalphrasen	⊗	⊗	⊗/DA
20.	Mit NS kommutierende Präpositionalphrasen mit Deverbativum + Attribut	⊗	DA/⊗	DA
21.	Nomina mit nachgestellten Kardinalia	⊗	DA	DA

Optionale AL (↗)

Nr.	Konstrukt	Dt.	Ung.	Rum.
22.	Auf-, In-, Überschriften, Buchtitel, Schlagzeilen u.Ä.	↗	(↗)	(↗)
23.	Telegramm-, SMS- und Kleinanzeigenstil	↗	↗	↗

() mit Einschränkungen

* stilistisch bedingt

[] gelegentlich

! ohne die für das Dt. gültigen Einschränkungen

0 Konstrukt nicht vorhanden

Aus der obigen synoptischen Darstellung ergeben sich m.E. folgende Konklusionen:

1. Die für das Dt. bereits früher postulierte Opposition NA ~ AL sowie die Typenbildung im Rahmen der AL lassen sich auch in den genetisch und typologisch mehr oder weniger entfernten osteuropäischen Sprachen Ung. und Rum. nachweisen, was zur Hypothese führt, dass sie universal für alle Sprachen mit ausgebildeter Subklasse A, d. h. mit grammatikalisierten A-Formen sein könnten.

2. Die Artikelrealisierung in den untersuchten Konstruktionen weist zwischen den untersuchten Sprachen erhebliche Unterschiede auf. Eine quasi-analoge Konfiguration lässt sich nur bei den Konstrukten Nr. 6, 8, 12 und 16 konstatieren, was 4 Fälle von 26 (d. h. etwa 15 %) ausmacht.

3. Gemeinsamkeiten zwischen dem Ung. und dem Rum. treten nur bei den

Konstrukten Nr. 2, 7, 15, 18, 23 und 24 (6 Fälle von 26, ca. 23 %) zum Vorschein, was man so interpretieren kann, dass sich die ansonsten starke arealbedingte strukturelle Konvergenz zwischen den beiden kontaktierenden Sprachen (vgl. Pilarský 2007) in diesem Bereich weniger deutlich manifestiert. Die festgestellte hohe Kontrastivität in diesem Systembereich impliziert andererseits eine hohe sprachdidaktische Relevanz im DaF-Unterricht für Ungarisch- und Rumänischsprechende, d. h., bei der Erstellung einschlägiger Übungsmaterialien für diese Zielgruppen muss den Ergebnissen der durchgeführten Analyse Rechnung getragen werden.

Abschließend bleibt hervorzuheben, dass die vorliegende Untersuchung nur eine Rahmenanalyse darstellt, die es künftighin zu erweitern und zu vertiefen gilt. Einerseits muss in den einzelnen Distributionsbereichen nach weiteren Faktoren gesucht werden, die auf die Artikelrealisierung Einfluss nehmen, andererseits sollte verifiziert werden, ob keine weiteren vergleichsrelevanten Distributionsbereiche vorliegen. Besondere Aufmerksamkeit ist dabei auf solche Systembereiche zu richten, wo die vorerst mangelhafte Deskription den Fortschritt kontrastiver Forschungen blockiert (z. B. die kontroversen Artikelverhältnisse in der ung. NP). Des Weiteren wäre es auch nicht ohne Interesse, eine analoge Untersuchung mit dem Ausgangspunkt Ung. und Rum. vorzunehmen, um weitere Distributionsbereiche von NA ~ AL zutage zu bringen, die der vorliegenden, schlechthin im dt. System verankerten Analyse zwangsläufig verborgen bleiben mussten.

Anmerkungen

¹ Pilarský, Jiří: Zum grammatischen Status des Artikels. Nullartikel vs. Artikellosigkeit. *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, Bonn/Budapest: DAAD/Gesellschaft ungarischer Germanisten, 2004, S. 221–240.

² Zifonun, Gisela – Hoffmann, Ludger – Strecker, Bruno (Hg.): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1997. S. 1950.

³ Engel, Ulrich: *Deutsche Grammatik*. 2., verbesserte Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1991, S. 523ff., 525ff.; 2004: 312ff.

⁴ Siehe Pilarský [Anm. 1], S. 227 ff.

⁵ Ebd., S 229ff.

⁶ Guțu Romalo, Valeria (Hg.). *Gramatica limbii române I: Cuvântul*. București: Editura Academiei Române, 2005a, S. 77f.; Engel, Ulrich – Isbășescu, Mihai –

Stănescu, Speranța – Nicolae, Octavian: *Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1993, S. 559.

⁷ Umgangssprachlich auch: *Die Katzen ...*

⁸ Umgangssprachlich auch: *Der Bast ...*

⁹ Im Ung. finden sich jedoch auch vereinzelte Fälle mit dem NA: Ø *Béka nem ugrik ekkorát*. Vgl. Keszler, Borbála: *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000, S. 285.

¹⁰ Engel [Anm. 3], S. 606.

¹¹ Von der Sprachpflege werden solche Fälle allerdings als inkorrekt stigmatisiert, vgl. Balázs, Géza: *Magyar nyelvhelyességi lexikon*. Budapest: Corvina, 2001, S. 95.

¹² É. Kiss, Katalin – Kiefer, Ferenc – Siptár, Péter: *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó, 1999, S. 83–88.

¹³ In diesem Abschnitt fokussiere ich absichtlich auf die ung. Standardsprache. Die Determinativ-Verhältnisse in der Umgangssprache sowie in verschiedenen regionalen Varietäten und Dialekten können von dem hier beschriebenen Stand mehr oder weniger abweichen (einige Beispiele dafür vgl. É. Kiss [Anm 12], S. 84; Szabolcsi, Anna – Laczkó, Tibor: A főnévi csoport szerkezete. In: Kiefer, Ferenc (Hg.): *Strukturális magyar nyelvtan. 1. kötet. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1992, S. 197).

¹⁴ Gleich mehrere Argumente dafür bringen Szabolcsi – Laczkó [Anm. 13], S. 197, 200 vor.

¹⁵ Durch die generativistische Argumentation, dass ung. *egy* in Wirklichkeit kein Artikel wäre (ebd. S. 224f.), könnte sich alles weiter komplizieren und womöglich in ein unlösbares Dilemma umschlagen.

¹⁶ Man könnte versucht sein einzuwenden, dass hier die Funktion eines D vom sog. Possessivartikel *al, a, ai, ale* (*articolul posesiv* – so noch Sala, Marius (Hg.). *Enciclopedia limbii române*. București: Univers Enciclopedic, 2001. S. 442f., wo diese Form als „subtip al articolului hotărât“ charakterisiert wird) übernommen wird. Dass jedoch Letzterer kein D (und somit auch keine Konstituente der NP) ist, davon zeugen u. a. Konstruktionen wie *un prieten al fratelui meu* bzw. *cartea aceasta este a mea*, bei denen man andernfalls zugeben müsste, dass die Nomina *prieten* bzw. *carte* je zwei D haben! (In letzter Zeit wird deshalb nicht mehr von einem *articol posesiv*, sondern von einer „unitate lexicală al“ gesprochen – vgl. Guțu Romalo [Anm. 6], S. 234–236.)

¹⁷ Angesichts des tendenziellen Charakters der AL in den Fällen f) und g) könnte ihre Zuordnung zur optionalen Ausprägung der AL nahe liegen. Dagegen

spricht der Umstand, dass das Phänomen auch hier in strukturell eindeutig definierbaren syntaktischen Konstruktionen zum Vorschein tritt und als solches systemseitig motiviert zu sein scheint.

¹⁸ Solche artikellosen Konstruktionen werden von Sprachpflegern beanstandet (vgl. Balázs [Anm. 11], S. 95), nehmen jedoch in der alltäglichen Sprachpraxis sichtbar überhand und stellen somit eine kaum zu vernachlässigende Entwicklungstendenz dar.

¹⁹ Guṭu Romalo [Anm. 6], S. 77.

Anna Molnár (Debrecen)

Grammatikalisierungsforschung an der Jahrtausendwende. Ein kritischer Blick auf die Fachliteratur unserer Tage

Grammatikalisierung als Stichwort für einen theoretisch anspruchsvollen Ansatz für die Erklärung bestimmter Sprachwandelphänomene gehört zu den Forschungstrends der letzten 20 Jahre. Der Begriff, geprägt von A. Meillet¹ beschreibt den Übergang eines autonomen Wortes in ein grammatisches – also nicht mehr autonomes – Element, wie z.B. die Entwicklung eines Substantivs wie mhd. *lib* 'Körper, Leib, Gestalt' zu dem Suffix *-lich*, (eigentlich 'die Gestalt habend'), mit dem man Adjektive bilden kann. Im Laufe der Grammatikalisierung entstehen grammatische Sprachzeichen aus lexikalischen Sprachzeichen – wie hier – bzw. *mehr grammatische* Sprachzeichen aus weniger grammatischen. Diese Richtung der Entwicklung ist unumkehrbar, Grammatikalisierung verläuft also unidirektional. Die Sprachzeichen verlieren dabei ihre Autonomie, weil sie immer mehr den Beschränkungen des *grammatischen* Systems unterliegen. Grammatikalisierung geht mit semantischem Ausbleichen (*semantic bleaching*) und phonologischer Reduktion, z.B. mit dem Verlust des Akzentes bzw. mit der Einschränkung der Stellungsfreiheit des Sprachzeichens einher. Grammatikalisierung trägt also zur Aufhebung scharfer Grenzen zwischen den Kategorien der Sprache bei und weist auf die Übergänge hin.

Grammatikalisierung als theoretischer Rahmen für die Rekonstruktion des Prozesses wurde von Chr. Lehmann² herausgearbeitet, der für die Identifizierung von Grammatikalisierungsphänomenen ein klar durchdachtes Kriteriensystem in Form von Parametern bot. An den 6 Lehmann'schen Grammatikalisierungsparametern kann man den Prozess des Autonomieverlustes messen und – falls er den durch die Parameter gestellten Anforderungen entspricht – als Grammatikalisierung ausweisen.

Abb. 1
Prozesse der Grammatikalisierung

Grammatizität Parameter	Niedrig	→ Prozeß	hoch
Paradigmatizität	Zeichen gehört zu losem Wortfeld	Paradigmatisierung	Zeichen gehört zu hochintegriertem Paradigma
Wählbarkeit	Zeichen ist nach kommunikativen Absichten frei wählbar	Obligatorisierung	Wahl des Zeichens ist beschränkt bzw. obligatorisch
Integrität	Bündel semantischer Merkmale; evtl. mehrsilbig	Erosion	grammatische Merkmale; oligo- oder monosegmental
Fügungse	Zeichen ist unabhängig juxtaponiert	Koaleszenz	Zeichen ist Affix oder bloß phonologische Eigenschaft des Trägers
Stellungsfreiheit	Zeichen ist frei umstellbar	Fixierung	Zeichen besetzt feste Position
struktureller Skopus	Zeichen bezieht sich auf Syntagma beliebiger Komplexität	Kondensierung	Zeichen modifiziert Stamm

Abb. 1

Je nach dem, wie *Paradigmatizität*, *Wählbarkeit*, (phonologische oder semantische) *Integrität*, *Fügungse*, *Stellungsfreiheit* und der *strukturelle Skopus* des untersuchten Sprachzeichens einzustufen sind, kann der Grammatikalisierungsgrad des sich im Wandel befindenden Sprachzeichens bestimmt werden, es kann hoch oder niedrig grammatikalisiert sein. Die durch die Rekonstruktion der Grammatikalisierung gezeichnete Entwicklungslinie von der Lexik bis zur Grammatik (etwa von dem Adverb *doch* zu der Konjunktion *doch* - und noch weiter zu der Modalpartikel *doch*) bzw. von der einen grammatischen Kategorie zu der anderen (etwa die Entwicklung der temporalen Präposition *seit* zu der kausalen Konjunktion *seit* - im Satz: *Seit du da bist, geht alles schief*: - macht deutlich, dass die durch Grammatikalisierung entstandenen Sprachzeichen Sekundärbildungen sind, die ihre Pendanten in den sog. *Spenderlexemen* haben. (Das Verhältnis zwischen grammatikalisiertem Sprachzeichen und dem Spenderlexem ist ein beliebtes Terrain der Grammatikalisierungsforschung). Grammatikalisierung verbindet

durch die Rekonstruktion dieses Prozesses notwendigerweise die synchronen und die diachronen Forschungsperspektiven: Was in der Diachronie als ein Sprachwandel von der Lexik zur Grammatik erscheint, ergibt eine Variation von Sprachzeichen in der Synchronie. Das wäre vielleicht ein Punkt, wo ich mich – wenn auch im weiteren Sinne – dem Grundgedanken der „Grenzenlosigkeit“ dieser Tagung anschließen könnte: Grammatikalisierung baut nämlich auch Grenzen ab: nicht nur Grenzen zwischen den Wortarten, sondern auch die seit Saussure so streng gezogenen Grenzen zwischen synchroner und diachroner Sprachforschung.

Lehmanns theoretischer Ansatz hat nicht nur universalgrammatisch-sprachtypologische Forschungen inspiriert, sondern fand auch Eingang in die Einzelphilologien, so auch in die – für uns relevante – germanistische Linguistik. Die wichtigsten germanistischen Forschungsfelder waren bis jetzt die Modalverben³, die Modalpartikeln⁴, die Präpositionen⁵ und der Artikel⁶; Grammatikalisierung auf dialektaler Ebene ist das Thema des Buches von H. Girnth⁷, und neuerdings sind zwei Sammelbände mit einschlägigen Aufsätzen erschienen: *Grammatikalisierung im Deutschen*⁸ und *Wortarten und Grammatikalisierung*.⁹ Eine monographische Bearbeitung der bisherigen Ergebnisse der Grammatikalisierungsforschung von G. Diewald fand als Studienbuch auch in die Lehre Eingang.¹⁰

Die in diesem Rahmen geführten Forschungen haben aber bis heute nicht nur die Vorteile, sondern auch die Schwächen des Ansatzes gezeigt. Bereits die erste, methodologisch gut fundierte Kritik einer Gruppe von Linguisten¹¹ ging so weit, dass sie sogar die Daseinsberechtigung einer *Theorie* der Grammatikalisierung bezweifelte, unter dem Stichwort: Grammatikalisierung sei nur ein Teilprozess des Sprachwandels und als solcher könne sie keinen Anspruch auf eine selbständige Theorie erheben. Auch die Relevanz des Schlüsselbegriffs *Unidirektionalität* des Grammatikisierungsablaufs wurde unter Anführung von Ausnahmen (etwa die Entwicklung der Konjunktion *weil* zu der Diskurspartikel *weil*) relativiert. In seiner Antwort auf die kritisierten Punkte unternahm Lehmann eine weitere Präzisierung der Begriffe¹² und plädierte für einen engen Grammatikalisierungsbegriff, in dem nur jene Sprachwandelphänomene einbegriffen sind, die tatsächlich einen *Autonomieverlust, eine graduelle und unidirektionale Entwicklung* aufweisen.¹³

Der Grammatikalisierungsansatz und die in diesem Rahmen geführten Untersuchungen zeigen aber nach wie vor problematische Punkte auf:

1) Da die Grammatikalisierungsforschung zu einem Forschungsparadigma der letzten 15-20 Jahre geworden ist, hat man bei der neueren Forschungsliteratur heute manchmal den Eindruck, dass sogar für die Grammatikalisierung inadäquate Phänomene in diesen Rahmen eingewängt werden. Grammatikalisierung ist als Forschungsrahmen für die sog. *Morphologisierungstendenzen* am angemessensten, im Zeichen der von Givón¹⁴ formulierten Parole: Die heutige Morphologie sei die Syntax von gestern. Die Grammatikalisierungsskala verläuft in diesem Sinne von *freien Diskursstrukturen (durch Syntaktisierung) zur Syntax und von dieser (durch Morphologisierung/Klitisierung) in die Morphologie (Affix) und evtl. weiter in die Morphophonologie (phonologisches Merkmal oder Null)*.

Abb. 45: Prozess der Grammatikalisierung (nach LEHMANN 1995:13)

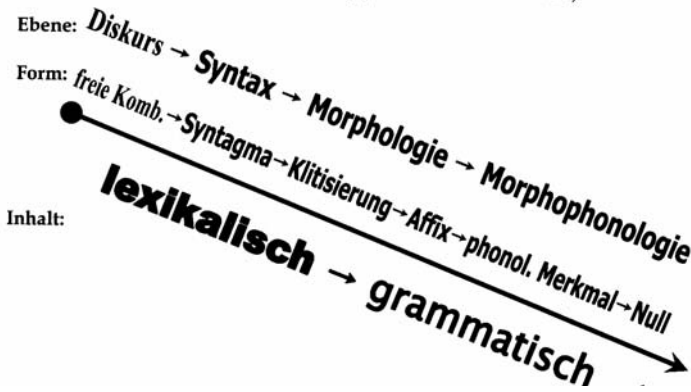


Abb. 2

Dieser unumkehrbare Verlauf des Grammatikalisierungsprozesses, das Prinzip der *Unidirektionalität* wird manchmal verletzt durch Fälle, in denen diese Verlaufsrichtung nicht nachweisbar ist. Anstatt diese Fälle aus der Grammatikalisierungsforschung auszuklammern, versucht man auch hier die Interpretation mit Hilfe der Grammatikalisierung.

So in einem Aufsatz des Sammelbandes *Grammatikalisierung im Deutschen*¹⁵ über die *De- und Regrammatikalisierung der deutschen Pluralmarker*. Die Verfasserin des Aufsatzes¹⁶ geht der Frage nach, ob die

Entwicklung des Umlauts und der auch ursprünglich grammatischen Morpheme, der Flexionsendungen *-e*, *-er*, *-en* zu Pluralmarkern überhaupt als Grammatikalisierung zu betrachten ist und wie diese Grammatikalisierung die Forderung nach der Unidirektionalität erfüllt. Von Spenderlexemen kann hier gar nicht ausgegangen werden, also argumentiert die Verfasserin mit den Parametern *phonologische Reduktion* (also mit der Entwicklung zu Schwa in *-e*, *-er*, *-en*) und dem *semantischen Ausbleichen*.¹⁷ Das *semantische Ausbleichen* scheint selbst nach der Verfasserin in diesem Fall inadäquat zu sein, da durch die Markierung der Pluralität eher eine gewisse Bereicherung der Bedeutung – also eine Tendenz gegen die Richtung des semantischen Ausbleichens, also eine *Degrammatikalisierung* zu verbuchen ist. In dem Aufsatz wird trotz dieser Schwierigkeiten dafür argumentiert, dass diese Entwicklungen als *Regrammatikalisierung* alter indoeuropäischer (!) Derivationsaffixe zu erachten sind, die über eine abstrakte Bedeutung (*-ir* z.B. kollektive Bedeutung) verfügten, welche im Laufe der Entwicklung zum Pluralmarker tatsächlich verloren ging, also semantisches Ausbleichen zeigt. Die Argumentation und die Rückführung des Problems auf das Indoeuropäische [!] ist, nach meiner Ansicht, dem Phänomen künstlich aufgezungen.

Auch *Lexikalisierung* als Sprachwandelphänomen wird in manchen Arbeiten mit Grammatikalisierung in Verbindung gesetzt. Dies widerspricht wiederum der Unidirektionalitätsthese von Grammatikalisierungen, die besagt, dass Grammatikalisierung immer vom Lexikon in die Grammatik, vom Konkreten in das Abstrakte führt. Wenn man also in einem Aufsatz¹⁸ desselben Bandes über die deutschen Präpositionalobjekte (also etwa: *Angst haben vor*) liest, dass die in ihnen vorkommenden Präpositionen (also *vor*) der Grammatikalisierung unterliegen, *weil ihre Semantik verblasst ist*, hegt man Bedenken. Diese Konstruktionen verhalten sich nämlich – auch nach der Meinung des Verfassers – wie Idiome, sind also Einheiten des Lexikons und somit Ergebnisse einer Lexikalisierung. Diese Lexikalisierung, so der Verfasser, sei aber die Vorstufe für eine Grammatikalisierung, da die lexikalisierte Bedeutung der Präposition (also die Bedeutung von *vor* in dem Idiom *Angst haben vor*) eine abstraktere grammatische Bedeutung sei. Diese Argumentation halte ich für inakzeptabel, da die Bedeutung der Präposition *vor* in dem Präpositionalobjekt überhaupt nicht als selbständige Bedeutung interpretiert werden

kann, zumal die Präposition hier als Teil des Idioms zu betrachten ist. Die Bedeutung des Idioms ist nicht einfach eine Summe der Bedeutung der Konstituenten. Darüber hinaus ist semantisches Ausbleichen nicht nur in Grammatikalisierungsprozessen möglich und nicht ihr einziges Kriterium.

2) Eine zweite Gruppe von Sprachwandelphänomenen wirft die Frage auf, ob diese nicht eher unter dem Stichwort „*Pragmatisierung*“ subsumiert werden sollten. Bereits bei der Rekonstruktion der Grammatikalisierung von Modalpartikeln kommt die Frage auf, worin die *grammatische* Bedeutung bei diesen Einstellungsausdrücken eigentlich besteht. Sprechereinstellung ist an sich eine pragmatische Kategorie. Modalpartikeln haben keine grammatische Funktion; sie können von Sätzen sogar ohne Verlust des propositionalen Gehalts weggelassen werden. Diewald schlägt vor, sie doch als grammatische Sprachzeichen einzustufen, da sie – genauso wie alle grammatischen Sprachzeichen – *relationell* sind in dem Sinne, dass sie eine Relation zwischen Äußerung und Sprechersituation herstellen, weil sie „die jeweilige Äußerung auf ein Element des pragmatischen Prätextes beziehen“.¹⁹ Die Grammatikalisierung von Modalpartikeln kann mit den klassischen Lehmann’schen Parametern nicht zufriedenstellend erschlossen werden, da sie zwar eine semantische Ausbleichung, aber (bis auf *denn*) keine phonologische Reduktion zeigen. Sie verlieren ihre Autonomie nicht, bleiben freie Morpheme; allerdings wird ihre Stellungsfreiheit eingeengt auf das Mittelfeld des Satzes. Darüber hinaus zeigen sie statt der für Grammatikalisierungsvorgänge typischen Skopusverengung eine Skopusweiterung auf den ganzen Satz. Die Spenderlexeme sind meistens lexikalische Sprachzeichen (Adverbien, Adjektiv), aber auch grammatische wie Konjunktion. Sie können also nur in einem *semantisch-pragmatischen Grammatikalisierungsmodell*, wie es von Traugott – König²⁰ vorgenommen wurde, beschrieben werden (in dem der Konventionalisierung von konversationeller Implikatur eine große Rolle zukommt). Die Hauptfunktion von MP als grammatikalisierte Sprachzeichen besteht in einer sog. *pragmatischen Verstärkung* der Aussage. Wäre es also nicht angemessener, in diesem Fall von einer *Pragmatisierung* zu sprechen?

Ähnliche Bedenken führen auch Auer P. – Günthner S. in einem Aufsatz des Sammelbandes über die *Entstehung der deutschen Diskursmarker* zu der Feststellung, dass deren Genese eher als *Pragmatisierung*

bezeichnet werden solle. Diskursmarker sind für die Text- und Gesprächsorganisation verantwortlich: Sie gliedern, verknüpfen Äußerungen und signalisieren Einstellungen, wie in folgendem Dialog²¹:

PRÜFUNG

01 Andi: ((...))

02 *bisher isch ja.(.) des isch alles immer schön im sand verlaufen;=*

03 *=und den profs wars eigentlich im grund gnommen au scheißegal;*

04 → *=weil pbb (-) ja;*

05 *also (.) des geht denen halt au am arsch vorbei.*

In diesem Beispiel gilt *weil* nicht als Subjunktor, sondern als Fortsetzungssignal, das andeutet, dass der Sprecher das Rederecht bei sich behalten möchte.

Auer und Günthner konfrontieren die Entstehung von Diskursmarkern wie *jedenfalls*, *und*, *obwohl*, *weil* mit den Lehmann'schen Parametern und weisen nach, wie unbefriedigend ihre Entstehung als Grammatikalisierung erfasst werden kann. Ihre Spenderlexeme sind meistens selber grammatische Sprachzeichen: Konjunktion, Subjunktion evtl. Adverb, die zu Diskursmarkern umkategorisiert werden. Was sie mit Grammatikalisierung gemeinsam haben, ist die semantische Ausbleichung. Die syntaktische Position der Diskursmarker ist peripher; sie besetzen meistens Vor-Vorfeldpositionen, sind grammatisch weglassbar, also statt Zunahme zeigen sie eher eine Abnahme der Obligatorik. Ihr Skopus wird im Gegensatz zu klassischen Grammatikalisierungsfällen nicht enger, sondern weiter, und sie dienen statt zur grammatischen, zur *pragmatischen Verstärkung* von Äußerungen.

3) Das letzte Problem der Grammatikalisierungsforschung unserer Tage: Die Rekonstruktion der Grammatikalisierungsabläufe bleibt in vielen Fällen immer noch spekulativ und hypothetisch, da sie nicht mit empirischen sprachhistorischen Daten unterstützt ist. Korpusuntersuchungen zur Verifizierung der Hypothesen wären notwendig. Auf der anderen Seite ist es bedauerlich, dass der theoretische Ertrag der Grammatikalisierungsforschung keinen Eingang in die sprachhistorischen Untersuchungen gefunden hat. Ein theoretisch anspruchsvolles Herangehen an sprachhistorische Daten könnte zu gesicherteren Ergebnissen führen. Ein symptomatisches Beispiel der neueren Fachliteratur dafür ist die Beschrei-

bung der historischen Semantik der Modalverben, bei denen die Herausbildung der epistemischen Bedeutung ein für die Grammatikalisierungsforschung relevantes Thema ist. Zwei im selben Jahr (1997) erschienene Arbeiten behandeln das Problem auf unterschiedliche Weisen:

G. Fritz erwähnt in seinem Aufsatz *Historische Semantik der Modalverben*²² (1997) bei der Darstellung der semantischen Entwicklung der Modalverben nicht ein einziges Mal das Wort „Grammatikalisierung“, während G. Diewald gerade an den Modalverben nachweist, wie mit Hilfe der Lehmann'schen Parameter die Unterscheidung zwischen deontischen und epistemischen Verwendungsweisen möglich ist.²³

Fazit

Es ist die Erfahrung vieler Grammatikalisierungsforscher, dass der Begriff Grammatikalisierung einer Revision bedarf, da er heute von einem gewissen „semantischen Ausbleichen“ bedroht ist. Die Bandbreite von der klassischen Morphologisierungstendenz bis zur Lexikalisierung bzw. Pragmatisierung ist das Symptom des *Ausuferns* der unter dem Stichwort Grammatikalisierung beschriebenen Phänomene. Auer und Günthner sehen die Lösung in einem neuen Grammatikverständnis, wonach „Grammatik als offene, weil leere Form verstanden wird.“²⁴

Grammatisch geformte Zeichen sind ja semantisch leer, die erst in der Verwendung (im Kontext) mit Weltbezug gefüllt werden. Die semantische Leere der grammatischen Formen schafft erst die Möglichkeit, sie pragmatisch vielfältig einzusetzen.“ (S. 355) „Dieser Grammatikbegriff ist so weit, dass er sowohl Pragmatisierung als auch Morphologisierung zu erfassen erlaubt.“²⁵

Dem Problem könnte man aber vielleicht auch einfacher abhelfen, wenn man Lehmanns Vorschlag für einen *engeren* Grammatikalisierungsbegriff²⁶ mit den klar umrissenen Merkmalen: *Autonomieverlust*, *graduelle* und *unidirektionale Entwicklung* akzeptieren und nur tatsächlich adäquate Sprachwandelphänomene in diesem Rahmen interpretieren würde.

Anmerkungen

¹ Meillet, Antoine: L' évolution des formes grammaticales. In: *Linguistique Historique et linguistique générale*. 2. Aufl. Paris: Société de Linguistique Paris VIII, 1912; 1926, S. 130-148.

² Lehmann, Christian: *Thoughts on grammaticalization*. München/Newcastle: LINCUM EUROPA 1982, 1995.

³ Diewald, Gabriele: *Die Modalverben im Deutschen: Grammatikalisierung und Polyfunktionalität*. Tübingen: Niemeyer, 1999.

⁴ Abraham, Werner: The Grammaticalization of the German Modalparticles. In: Traugott, E. C. - Heine, B. (eds): *Approaches to Grammaticalization*. Vol. 2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ., 1991, S. 331-380; Wegener, Heide: Zur Grammatikalisierung von Modalpartikeln. In: Barz, I. - Öhlschläger, G. (Hg.): *Zwischen Grammatik und Lexikon*. Tübingen: Niemeyer, 1998, S. 37-55; Autenrieth, Tanja: *Heterosemie und Grammatikalisierung bei Modalpartikeln: eine synchrone und diachrone Studie anhand von eben, halt, e(che)r)t, einfach, schlicht und glatt*. Tübingen: Niemeyer, 2002; Molnár Anna: *Die Grammatikalisierung deutscher Modalpartikeln*. Fallstudien. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002.

⁵ DiMeola, Claudio: *Die Grammatikalisierung deutscher Präpositionen*. Tübingen: Stauffenburg, 2000.

⁶ Leiss, Elisabeth: *Artikel und Aspekt. Die grammatischen Muster von Definiertheit*. Berlin/New York: de Gruyter, 2000.

⁷ Girnth, Heiko: *Untersuchungen zur Theorie der Grammatikalisierung am Beispiel des Westmitteldutschen*. Tübingen: Niemeyer, 2000.

⁸ Leuschner, Torsten - Mortelmans, Tanja - De Groot, Sarah (Hg.): *Grammatikalisierung im Deutschen*. Berlin/New York: de Gruyter, 2005.

⁹ Knobloch, Clemens - Schaefer, Burkhard (Hg.): *Wortarten und Grammatikalisierung*. Berlin/New York: de Gruyter, 2005.

¹⁰ Diewald, Gabriele: *Grammatikalisierung. Eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen*. Tübingen: Niemeyer, 1997.

¹¹ Campbell, Lyle - Janda, Richard: Introduction: conceptions of grammaticalization and their problems. *Language Sciences* 23, 2001, S. 93-112.

¹² Lehmann, Christian: Theory and method in grammaticalization. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 32, 2004, S. 152-187.

¹³ Ebd.

¹⁴ Givón, Talmy: *On Understanding Grammar*. New York : Academic Press, 1979.

¹⁵ Es ist also plausibel, dass Sprachwandel in Form von Analogie mit

Grammatikalisierung nichts zu tun hat. (Etwa der Übertritt mancher urspr. schwachen Substantive in die starke Deklination, bzw. der Übertritt von urspr. Rückumlautverben in die schwache Konjugation z.B. mhd. *han*. Gen. *hanen*, Pl. *hanen* → nhd. *Hahn*, *Habns*, *Hähne*; bzw. *senden sandte/sendete* – *gesandt/gesendet*). Analogischer Sprachwandel verläuft nämlich nicht graduell, das Sprachzeichen verliert nicht an Autonomie, zeigt keine lautliche Reduktion, keine semantische Ausbleichung. Dafür aber ist die Entstehung der schwachen Konjugation aus der periphrastischen Form Verb+nachgestelltes Hilfsverb *tun* zu dem Verb+Dentalsuffix *-te* im Germanischen graduell, geht mit dem Autonomieverlust des Verbs *tun* einher, d.h. mit einer phonologischen und semantischen Reduktion – ist folglich eine Grammatikalisierung.

¹⁶ Vgl. [Anm. 8].

¹⁷ Wegener [Anm. 4].

¹⁸ Die Beweise für phonologische Reduktion sind nicht sehr aussagekräftig, da die Nebensilbenabschwächung der mittelhochdeutschen Zeit auch andere, nichtgrammatikalisierte Nebensilben betraf.

¹⁹ Rostila, Jouni: Zur Grammatikalisierung von Propositionalobjekten. In: In: Leuschner – Mortelmans – De Groot [Anm. 8], S. 135–169.

²⁰ Diewald [Anm. 10], S. 77.

²¹ Traugott, Elisabeth C. – König, Ekkehard: Semantics-Pragmatics of Grammaticalization Revisited. In: Traugott, E. C. – Heine, B. (eds.): *Approaches to Grammaticalization* vol. I, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publ., 1991, S. 189–218, hier: S. 189.

²² Auer, Peter – Günthner, Susanne: Die Entstehung von Diskursmarkern im Deutschen – ein Fall von Grammatikalisierung? In: Leuschner – Mortelmans – De Groot [Anm. 8], S. 335–362, hier: S. 340.

²³ Fritz, Gerd: Historische Semantik der Modalverben. In: Fritz, G. – Gloning, T. (Hg.): *Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer, 1997.

²⁴ Diewald [Anm. 10].

²⁵ Auer – Günther [Anm. 22], S. 354.

²⁶ Ebd., S. 354.

²⁷ Lehmann [Anm. 12].

Stefan Sassenberg (München)

Variation im siebenbürgischen Rumänisch

Thema meiner Promotion sind die Varietäten des gesprochenen Rumänisch im Nordwesten des Landes. Der ungarisch-rumänische Sprachkontakt soll in die Untersuchung zentral mit einbezogen werden. Die Arbeit ist ein Work-in-progress: In diesem Aufsatz, der auf meinem Vortrag vom 16. Februar 2007 basiert, möchte ich daher lediglich die Voraussetzungen meiner Arbeit beschreiben, die Besonderheiten des Areals charakterisieren und einzelne Einblicke in das bisher Erarbeitete geben.

1. Voraussetzungen

Varietätenlinguistik untersucht sprachliche Variation in Bezug auf ihre Korrelation mit Gegebenheiten der außersprachlichen Wirklichkeit. Die klassische Dimension ist dabei die Variation im Raum (Diatopik), wie sie von der seit dem 19. Jh. etablierten Dialektologie bzw. Geolinguistik untersucht wird. Bei der Erweiterung der Dialektologie zur Varietätenlinguistik treten weitere außersprachliche Gegebenheiten hinzu: die Variation zwischen verschiedenen sozialen Gruppen oder Schichten (Diastratik), die situationsabhängige Differenzierung sprachlicher Register (Diaphasik)¹, sowie als vierte Varietätendimension das Kontinuum von Nähe und Distanz.²

Sprecher einer Sprache sagen in der Regel aus, dass sie an Hand einzelner Merkmale der Sprache anderer Sprecher erkennen können, woher sie stammen, welcher sozialen Schicht sie zugehörig sind usw., d. h. einzelne Merkmale gelten als diatopisch, diastratisch oder diaphasisch markiert. Kommt einer Standardsprache ein soziales Prestige zu, erfahren diatopische Markierungen oft eine Umwertung zu diastratischen. Der Dialektsprecher bzw. sein Dialekt gelten dann als stigmatisiert, oder aber das Sprechen von Dialekt wird als ausgesprochen näher sprachlich eingestuft. Diatopisch markierte Phänomene können eine diastratische Markierung annehmen, diastratische wiederum eine diaphasische (Varietätenkette).³

Zur Beschreibung sprachlicher Variation in einem Areal sind darüber hinaus noch weitere Parameter mit einzubeziehen. Die Geolinguistik erweitert sich so zur pluridimensionalen Raumlinguistik.⁴ Demographische Veränderungen durch Urbanisierung und nationale Migration wirken sich aus, bei mehrsprachigen Arealen ist in besonderer Weise der Faktor des Bilingualismus zu berücksichtigen.⁵

2. Besonderheiten des Areals Nordwestrumänien

Unter diesen Voraussetzungen soll hier ein Blick auf die Variation des Rumänischen in der Nordwestregion⁶ des Landes geworfen werden, einem Teil Siebenbürgens. Unter Siebenbürgen (rumänisch: *Transilvania* bzw. *Ardeal*, ungarisch: *Erdély*) verstehen wir hier nicht allein das siebenbürgische Hochland (die *Transilvania istorică*), sondern das gesamte Gebiet, das mit dem Friedensvertrag von Trianon 1920 die staatliche Zugehörigkeit wechselte. Die Hauptgruppen der Bevölkerung sind Rumänen und Ungarn. Beide Ethnien leben seit Jahrhunderten unter sich verändernden Bedingungen mit- und nebeneinander, in manchen Gemeinden überwiegen Rumänen, in anderen wiederum Ungarn, die im Nordwesten ein Fünftel der Bevölkerung stellen.⁷

Bei der Erfassung der Variation des Rumänischen müssen insbesondere der *Wechsel der implementierten Territorialsprache*, *Urbanisierung* sowie *Bilingualismus* und *Sprachwechsel* auf lokaler und individueller Ebene mit einbezogen werden. Beides ist eng mit dem Wechsel der politischen Zugehörigkeit 1918/20 verknüpft, also mit der Vereinigung Siebenbürgens mit dem rumänischen Altreich.

2.1. Wechsel der implementierten Territorialsprache

Nach dem Ausgleich von 1867 gehörte Siebenbürgen fest zum ungarischen Reichsteil der habsburgischen Donaumonarchie. Angesichts der Vielzahl vorhandener Ethnien war die Erhöhung des ungarischen Bevölkerungsanteils oberste Maxime der Regierungspolitik, deren Höhepunkt das Schulgesetz von 1907 war: Ungarisch wurde alleinige Unterrichtssprache.⁸

Nach dem ersten Weltkrieg kehrten sich die Verhältnisse um, das großrumänische Königreich antwortete auf die Magyarisierungspolitik mit

einer Rumänisierungspolitik, die auch von der Angst geleitet war, dass Ungarn eines Tages Siebenbürgen wieder „de trupul țării [vom Leib des Landes]“ abreißen könnte.⁹

2.2. Urbanisierung

Als der Leipziger Romanist Gustav Weigand Ende des 19. Jahrhundert auf seinen Reisen die rumänischen Dialekte im damaligen Ungarn¹⁰ studierte, beobachtet er auch eine markante Diskrepanz zwischen Stadt und Land: „Die Magyaren haben in den Städten, die Rumänen auf dem Land ganz bedeutend gewonnen.“¹¹ Wenn auch die Städte ungarischsprachig waren, so war doch

das rumänische Element [...] bei weitem in diesem nördlichen Gebiete Siebenbürgens vorherrschend, Rumänisch ist in Siebenbürgen die Landessprache, die mit Ausnahme des Seklergebietes auch von Sachsen und Magyaren verstanden wird.¹²

Mit der Vereinigung wurden auch die Städte rumänisiert. Die heutigen Großstädte des Nordwestens sind Produkte einer forcierten Urbanisierung, vor allem in der Zeit des Kommunismus. Rumänische Landbevölkerung ist in die Städte gezogen. Am Beispiel von Oradea (Großwardein /Nagyvárad, Kreis Bihor) lässt sich dies veranschaulichen: Betrug im Jahre 1920 bei 72.000 Einwohnern der rumänische Bevölkerungsanteil lediglich 5%, so lag er 2002, als die Stadt auf rund 207.000 Einwohner angewachsen war, bei 70%.¹³ Zu einem gewissen Teil wird auch Bevölkerung aus dem Altreich in die siebenbürgischen Städte gezogen sein.

2.3. Bilingualismus und Sprachwechsel

Während ethnische Rumänen heute zumeist einsprachig sind, ist die ungarische Bevölkerung in der großen Mehrheit zweisprachig. Feischmidt (2003) stellt für Klausenburg/Cluj-Napoca/Kolozsvár einen gesellschaftlichen Konsens des Sprachgebrauchs fest, der sich auf andere Regionen des Areals übertragen lässt:

Die Sprache der allgemeinen sozialen Kommunikation ist das Rumänische. Die Rumänen, die mehrheitlich zwar in gewissem Maße ungarisch

verstehen, sprechen immer rumänisch. Auch die Ungarn sprechen in all jenen Situationen rumänisch, in denen sie wissen, dass der Gesprächspartner Rumäne ist, oder in denen sie sich nicht sicher sein können, dass er Ungar ist. Doch ist für die Ungarn ebenso selbstverständlich, dass sie in intraethnischen Situationen ungarisch sprechen, und zwar nicht nur in der Privatsphäre, sondern auch in offiziellen Situationen.¹⁴

Das Rumänische ungarischer Muttersprachler ist dabei stets eine Lernervarietät auf in der Regel hohem Niveau. Auch wenn Ungarisch im Nordwesten des Landes in keiner Weise vom Aussterben bedroht ist, ist dennoch partieller Sprachwechsel der Sprecher von Ungarischen zum Rumänischen zu konstatieren und in die Untersuchung mit einzubeziehen.

3. Diatopik des Rumänischen

Die rumänische Forschungstradition fasst das Rumänische als Sprache mit vier so genannten Dialekten auf: drei balkanromanische Minderheitsidiome (Istrorumänisch, Meglenorumänisch und Aromänisch) und das Dakorumänische, das als einziges eine voll ausgebaute Staatssprache entwickelt hat (in Rumänien und der Republik Moldau). Das Dakorumänische gliedert sich wiederum in Subdialekte, für deren Abgrenzung allerdings charakteristisch ist, dass es keine Isoglossenbündel gibt: die Grenzen lautlicher und lexikalischer Unterschiede decken sich nur ungefähr.¹⁵ Innerhalb dieses Kontinuums hat man einen Kennlaut ausgewählt, dessen Diatopik mit den Grenzen der historischer Territorien zusammenfällt, nämlich die präpalatalen Affrikaten /č, ģ /¹⁶ (IPA: [tS], [dʒ]) in Wörtern wie *cer*, 'Himmel' und *ger*, 'Frost'.

In Muntenien werden sie wie im Standardrumänischen realisiert. Das dentale Element fehlt jedoch im Moldauischen und im Banat, und im Banater Subdialekt ist zudem die Artikulation stärker palatal. In der Maramureş ist das dentale Element vorhanden, allerdings sind die Affrikaten „hart“, d. h. weiter hinten artikuliert, so dass die folgenden Vokale /e, i/ als [ä, î] (IPA: [ɨ], [i]) erscheinen: *čăr*. Im Subdialekt der Crişana im Nordwesten des Landes steht die Affrikate č (IPA: [tS]) neben der Frikative j (IPA: [ʃ]).¹⁷

Das siebenbürgische Hochland, die *Transilvania istorică* gilt als Übergangsgebiet.¹⁸ Es lässt sich nicht in das angedeutete großräumige

Schema der rumänische Dialekte einordnen. Das Trianon-Gebiet als Ganzes zerfällt damit in verschiedene Subdialekte. Zieht man allerdings andere Kriterien in Betracht, verändert sich Bild. Gespräche mit rumänischen Muttersprachlern zeigen, dass die Menschen abseits der Sprachwissenschaft durchaus Vorstellungen darüber haben, wie die Sprache Rumäniens diatopisch gegliedert ist. Diese Gliederung deckt sich in Siebenbürgen gerade nicht mit der Einteilung der Subdialekte. Schlüsselbegriff ist hierzu das umgangssprachlich als Varietätenbezeichnung verwendete *ardeleneste* ‚siebenbürgisch‘ bzw. der Ausdruck für eine siebenbürgische Spracheigentümlichkeit, *ardelenism*.

Diese Begriffe können der *Folk linguistics* zugeordnet werden, d. h. der Erforschung der Aussagen von Nichtlinguisten über Sprache, wie sie in den USA von Dennis Preston begründet wurde.¹⁹ *Folk linguistics* untersucht „das Wissen der Sprecher über die Sprache, insbesondere ihr sprach(en)- und varietätenbezogenes Wissen“²⁰, also bewusste und unbewusste mentale Repräsentationen.²¹

Da gerade diese Repräsentation auch Sprachwandelprozesse beeinflussen können²², soll hier an Hand von *folk*-Aussagen aus der Zeit vor 1918 eine diachrone Perspektive aufgezeigt werden.

4. Auto- und Heterorepräsentation vor 1918

Ein Büchlein aus dem Jahre 1913, das ein rumänischer Lehrer aus Kronstadt/Braşov verfasst hat, trägt den Titel: *Wie sprechen wir Rumänisch, und wie müssten wir eigentlich Rumänisch sprechen? (Ardelenismen und andere -ismen)*.²³ In der Einleitung heißt es:

Ich, der ich täglich lese und mit Interesse die Entwicklung unserer Literatur verfolge, und der ich glaubte, dass ich ein ziemlich korrektes Rumänisch spreche, machte konsequent einige Sprachfehler – im übrigen bin ich sicher, dass ich auch heute noch genug Fehler mache –, die ich nicht bemerkte. Es musste mich ein Freund aus Bukarest auf sie aufmerksam machen, dass ich sie beobachte und mich ihrer entledige.²⁴

Sein eigenes, in Siebenbürgen gelerntes Rumänisch erlebt der Autor als eine gegenüber dem Rumänischen des Königreiches stigmatisierte Varietät, die es nach dem Vorbild des Südens zu verbessern gilt. Banciu 1913

ist damit ein Beispiel für eine Schrift vom Typ *Antibarbarus*²⁵, ein Listenwerk, in dem „Fehler“ des siebenbürgischen Rumänisch aufgezählt und ihnen die „korrekten“ Formen gegenübergestellt werden. Es kann als *Autorepräsentation* des siebenbürgischen Rumänisch eingeordnet werden, ausgelöst durch die Heterorepräsentation des Freundes. Bemerkenswert ist auch, dass der Autor die rumänische Sprache von fremden Einflüssen reinigen will: das siebenbürgische Rumänisch ist eine „verderbte Sprache“, „pocită cu expresii ungurești“²⁶

Eine *Heterorepräsentation* des siebenbürgischen Rumänisch stellt ein Zyklus von Sketchen des Dramatikers und Komödiendichters Ion Luca Caragiale aus dem Jahre 1893 dar, *Un pedagog de școală nouă*. Hauptperson ist der Pädagoge Mariu Chicoș Rostogan, dem eine historische Person zu Grunde liegt.²⁷ Er wird sprachlich als typischer Sprecher des Rumänischen aus Siebenbürgen dargestellt – und Caragiale verspottet ihn. Caragiale stellt dem Sketch eine Liste voran, wie das Rumänische des Pädagogen auszusprechen ist und lässt ihn auf Ungarisch fluchen! Ion Gheție stellt fest:

Der Autor hat den Ehrgeiz, aus Rostogan einen typischen Vertreter des Siebenbürger Dialekts in seiner Gänze zu machen ... Rostogans Sprache soll uns wie eine *Koiné* erscheinen, eine siebenbürgische Gemeinsprache.²⁸

Dass es diese fiktive, fingierte *Koiné* bei Caragiale gibt, lässt darauf schließen, dass es einst eine Repräsentation eines siebenbürgischen Rumänisch gegeben hat.

5. Ein Varietätenmodell für den Nordwesten

Mit der Durchsetzung der rumänischen Standardsprache vor allem durch die Schule ist im Nordwesten Rumäniens die Situation entstanden, dass sich heute Standardsprache und lokaler Dialekt als Pole gegenüberstehen. Rodica-Cristina Țurcanu²⁹ beschreibt für die Stadt Baia Mare / Nagybánya (Kreis Maramureș) die Situation als Diglossie von H- und L-Varietät des Rumänischen. Dabei gibt es eine Gruppe, die sog. Sprachpfleger, die „Sprecher von HS [Hochsprache] Rumänisch, bei denen eine höhere Bildung zu bemerken ist, mit sprach- und nationalpolitischen Ansichten“³⁰, die ausschließlich Standard spricht,

sowie eine Gruppe, die nur die rumänische Lokalvarietät beherrscht, während die Mehrzahl der Bevölkerung beide Varietäten verwenden kann und je nach Situation zwischen ihnen wechselt (Codeswitching).

Hierzu muss ergänzt werden: Da nicht mehr alle Menschen mit der Lokalvarietät aufwachsen, muss ein zusätzlich sekundärer oder tertiärer Dialekt, eine (regionale?) Umgangssprache postuliert werden. Ungarn, die Rumänisch als Zweitsprache erlernen, orientieren sich je nach Lernsituation (formeller oder informeller Lernkontext) an der Hochsprache oder der Lokalvarietät.

Erkennungsmerkmale der Lokalvarietät sind nach Țurcanu³¹: der offene o-Vokal *ă* (IPA: [O]) und die palatalen Konsonanten *ty*, *dy* und *ny* (vor vorderem Vokal, IPA: [ç], [œ], [ù]) wie in „*Nă, du-tye, du-tye* [Ach geh, geh]“. Des Weiteren ist die rumänische Lokalvarietät Trägerin von Lexemen aus dem Ungarischen. Der rumänische Standard enthält diese nicht.

Bemerkenswert ist auch die Beobachtung Țurcanus, dass die rumänische L-Varietät mit ihren zahlreichen ungarischen Lexemen gerade in der nächstsprachlichen interethnischen Kommunikation zwischen Ungarn und Rumänen verwendet wird. Das Bewusstsein des Sprechers, dass der Hörer zweisprachig ist, löst die Verwendung einer „Mischsprache“, d. h. einer ungarisch interferierten rumänischen Kontaktvarietät aus, so in dem Gespräch eines ungarischen mit einem rumänischen Abiturienten, das Țurcanu (2005) zitiert:

„*Na! L-ai văzut? So dat cu motobițigliu'* (U angepasst an R; Motorrad) *dye pământ, și lo călcat tyengheleu'* (U angepasst an R; Straßenwalze)“ [„He, hast du ihn gesehen? Er hat sich mit dem Motorrad langgelegt und die Walze hat ihn überfahren“, Hervorhebungen im Original].³²

Die Beobachtung hat eine Parallele in einer These von Ladislau Balázs³³ für die interethnische Kommunikation in einem zweisprachigen Dorf (Suatu/Magyarszovát, Kreis Cluj), nämlich dass die ungarischen Entlehnungen im rumänischen Dialekt gerade nicht gegen Lexeme der Standardsprache ausgetauscht werden: „*vorbitorii nu-ți pot permite să elimine tocmai cuvintele care constituie veriga de legătură între cele două graiuri*“ [die Sprecher können es sich nicht erlauben, gerade die Wörter zu eliminieren, die das Verbindungsglied zwischen den zwei Dialekten darstellen].³⁴

Das Nebeneinander der beiden Sprachen im selben Areal scheint nach diesen Studien zu bewirken, dass der gegenüber der Hochsprache stigmatisierte Dialekt Funktionen der interethnischen Kommunikation erfüllt, für die die Standardvarietät gerade nicht verwendet wird. Diese diaphasische Verwendung wird empirisch zu untersuchen sein.

Anmerkungen

¹ Vgl. Coseriu, Eugenio: ‚historische Sprache‘ und ‚Dialekt‘. In: Albrecht, Jörn – Lüdtke, Jens – Thun, Harald (Hg.): *Energeia und Ergon. Sprachliche Variation, Sprachgeschichte, Sprachtypologie. Studia in honorem Eugenio Coseriu*, Bd. 1. Tübingen: Narr, 1988, S. 45–61.

² Vgl. Koch, Peter – Oesterreicher, Wulf: *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer, 1990.

³ Vgl. ebd., S. 14.

⁴ Vgl. Krefeld, Thomas: *Einführung in die Migrationslinguistik*. Tübingen: Narr, 2004, S. 19–24.

⁵ Vgl. Krefeld, Thomas – Schmitt, Christian: *Rumänisch: Diglossie und Polyglossie*. In: Holtus, Günter – Metzeltin, Michael – Schmitt, Christian (Hg.): *Lexikon der romanistischen Linguistik*. Bd. 3. Tübingen: Niemeyer, 1989, S. 229–239.

⁶ Unter Nordwesten wird hier das Gebiet verstanden, das die sog. Entwicklungsregion „Nord-Vest“ umfasst, d. h. die Kreise Bihor, Sălaj, Cluj, Bistrița-Năsăud, Maramureș und Satu Mare.

⁷ Vgl. http://ro.wikipedia.org/wiki/Regiunea_de_dezvoltare_Nord-Vest, zuletzt aufgerufen am 27. April 2007.

⁸ Vgl. Roth, Harald: *Kleine Geschichte Siebenbürgens*. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 1996, S. 112–115.

⁹ Boia, Lucian: *Istorie și mit în conștiința românească*. 4. Aufl. București: Humanitas, 2005, S. 279.

¹⁰ Weigand, Gustav: *Samosch- und Theiß-Dialekte*. In: *Sechster Jahresbericht des rumänischen Instituts zu Leipzig*. Leipzig: Barth, 1899, S. 1–83.

¹¹ Ebd., S. 7.

¹² Ebd., S. 3.

¹³ Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Oradea>, zuletzt aufgerufen am 25. April 2007.

¹⁴ Feischmidt, Margit: *Ethnizität als Konstruktion und Erfahrung. Symbolstreit und Alltagskultur im siebenbürgischen Cluj*. Münster/Hamburg/London: Lit, 2003, S. 229.

- ¹⁵ Vgl. Windisch, Rudolf: *Rumänisch: Varietätenlinguistik des Rumänischen*. In: Holtus - Metzeltin - Schmitt [Anm. 5], S. 464–480, hier: S. 471.
- ¹⁶ Phonetische Notation gemäß dem NALR, vgl. Petrovici, Emil - Cazacu, Boris: *Chestionarul Noului Atlas Lingvistic Român*, in: FD 5, 1963, S. 157–271.
- ¹⁷ Vgl. Windisch [Anm. 15], S. 467.
- ¹⁸ Vgl. Marin, B. - Marinescu, B.: *Grăiurile din Transilvania*. In: *Tratat de dialectologie românească* (Coordinator: Valeriu Rusu), Craiova: Scrisul Românesc, 1984, S. 354–390, hier: S. 357.
- ¹⁹ Niedzielski, Nancy A. - Preston, Dennis R.: *Folk Linguistics*. Berlin/New York: Mouton De Gruyter, 2000.
- ²⁰ Sobotta, Elissa: accent(s) parisien(s) - *Auto- und Heterorepräsentationen stadtsprachlicher Merkmale*. In: Krefeld, Thomas (Hg.): *Sprachen und Sprechen im städtischen Raum*, Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, im Erscheinen, S. 213–249, hier: S. 214. [Hervorhebungen im Original.]
- ²¹ Vgl. ebd., S. 214.
- ²² Vgl. Niedzielski - Preston [Anm. 19]: „It would be unusual to discover that what nonlinguists believe about language has nothing to do with linguistic change“, S. VIII.
- ²³ Banciu, Axente: *Cum vorbim, și cum ar trebui să vorbim românește? (Ardelenisme și alte -isme)*. Brașov: Chiroiu, 1913.
- ²⁴ Ebd., S. 11: „Eu care citesc zilnic și urmăresc cu interes dezvoltarea literaturii noastre, și, care credeam, că vorbesc o românească destul de corectă, făceam consecvent câteva greșeli de limbă - dealtcum sunt sigur că fac încă și azi destule, - de care nu-mi dedeam sama. A trebuit să mă facă odată atent la ele un prieten din București, ca să le observ și să mă scutur de ele“ [Übers. St. S.].
- ²⁵ Zur Quellengattung *Antibarbarus* vgl. Koch, Peter: *Romanische Sprachgeschichte und Varietätenlinguistik*. In: Gerhard Ernst - Martin-Dietreich Gleßgen - Christian Schmitt - Wolfgang Schweickard (Hg.): *Romanische Sprachgeschichte. Ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprachen*, (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 23.1). Berlin/New York: De Gruyter, 2003, S. 102–124, hier S. 111.
- ²⁶ Banciu [Anm. 23], S. 80.
- ²⁷ Vgl. Gheție, Ion: „*Patria*” lui *Mariu Chicoș Rostogan*, in: *Limbă română 29* (1980), S. 39–46.
- ²⁸ Ebd., S. 44: „Autorul are ambiția de a face din Rostogan un reprezentant tipic al graiului ardelenesc, luat în totalitatea sa. ... Limba lui Rostogan să ne apară ca o *koiné*, o limbă comună ardelenescă“ [Übers. St. S.].

²⁹ Țurcanu, Rodica-Cristina: *Sprachkontakterscheinungen: Rumänisch-Deutsch-Ungarisch in Baia Mare und Umgebung*, Bd. 1. Cluj-Napoca: Risoprint, 2005.

³⁰ Ebd., S. 213.

³¹ Ebd., S. 330. [Hier auch diese Transkription.]

³² Ebd., S. 216.

³³ Balázs, Ladislau: *Influența limbii literare asupra lexicului unui grai în condițiile bilingvismului*. In: StUBB, series philologia, fasc. 2, 1968, S. 81–88.

³⁴ Ebd., S. 85.

Ágnes Huber (Budapest)

Identität und Sprachgebrauch der Ungarndeutschen

1. Einleitung

In der Einladung zur Konferenz wurden alle Teilnehmenden ermutigt, Beiträge zu halten, die die disziplinären Grenzen des jeweiligen Forschungsfeldes überschreiten. Das in der vorliegenden schriftlichen Präsentation vorgestellte Forschungsthema erfüllt dieses Kriterium vollständig, da es ohnehin eine, sowohl in thematischer als auch methodischer Hinsicht interdisziplinäre Herangehensweise erforderlich macht.

Der Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt, einen kurzen Überblick über die ungarndeutsche Volksgruppe, ihre ethnische Identität und ihren Sprachgebrauch sowie das eigene Forschungsvorhaben, vor allem die gestellten Fragen, zu geben.

2. Die Ungarndeutschen

Wer sind die Deutschen in Ungarn? Um welche Größenordnung handelt es sich im Falle dieser Minderheitengruppe?

Die ungarndeutsche Volksgruppe ist eine von den 13 registrierten Minderheitengruppen in Ungarn. Bei der Volksbefragung im Jahre 1990 bekannten sich 30.824 Bürger als Ungarndeutsche.¹ Zehn Jahre später, im Jahre 2001 zählten sich schon 62.233 Einwohner zur deutschen Volksgruppe.² Nach den statistischen Daten hat sich die Zahl der *Bekennnis-Deutschen* in 10 Jahren ergo verdoppelt, auch wenn laut Meinung von Experten, Wissenschaftlern und Politikern nicht einmal die letzten Ergebnisse der Realität entsprechen: Die Zahl der Ungarndeutschen wird vom Verband der Ungarndeutschen etwa auf 200-240000 geschätzt.³

Die große Differenz zwischen den bei der letzten Volkszählung offiziell registrierten Zahlen von Ungarndeutschen (62.233) und den Schätzungen des Ungarndeutschen Verbandes (200-240000) lässt auf die schwache ethnische Identität der Deutschen in Ungarn, aber auch auf die Tatsache der Verheimlichung der deutschen Abstammung bei

Volkszählungen schließen. Letzteres kann durch die Angst erklärt bzw. begründet werden, die auf den schockierenden Erfahrungen der Nachkriegszeit beruht⁴: Den Schwaben, die sich bei der Volkszählung von 1941 als Deutsche bekannt haben (302198 Personen), sollten die staatsbürgerrechtlichen Rechte aberkannt werden. Zehntausende Frauen und Männer wurden zur Zwangsarbeit, zur sog. *malenkij robot* in die Sowjetunion verschleppt und ungefähr 180-200000 Schwaben wurden vertrieben.

Die in Ungarn verbliebenen Schwaben wurden auf eine niedrige moralische und materielle Stufe zurückgeworfen, die mit der der Ansiedlung verglichen werden kann. Besitzlos, erniedrigt und verängstigt mussten sie sich eine neue Existenz aufbauen.⁵

Erst im Rahmen einer Verordnung des Ministerrates (mit der Nummer 84/1950. MT) vom 25. März 1950 wurde die ungarische Staatsangehörigkeit sowie die rechtliche Gleichrangigkeit der Ungarndeutschen anerkannt.⁶ Zwei Jahre später wurde die deutsche Minderheit im Rahmen einer allgemeinen Amnestie von der Kollektivschuld gesetzlich freigesprochen.⁷ Die politische Verurteilung des Ungarndeutstums hat sich aber trotz der „schönen Worte“ der Ungarischen Sozialistischen Arbeiterpartei (MSZMP) bzw. trotz der Scheinrechte der Minderheiten bis in die späten achtziger Jahre nicht geändert⁸; Vertreibung, *malenkij robot*, Diskriminierung, Enteignung und kollektive Schuldzuweisung blieben lange noch Tabuthemen.

Seit der politischen Wende können wir eine positive Tendenz beobachten, das Prestige und die Entfaltungsmöglichkeiten der Minderheiten, auch die der Ungarndeutschen, werden von Jahr zu Jahr größer.⁹ Nach den durchlebten Schikanen der Nachkriegsperiode ist es trotz der positiven Entwicklungen der letzten Jahrzehnte verständlich, dass viele Schwaben, vor allem die Älteren, Ältesten, sich sogar heute nicht trauen, sich als Deutsche zu bekennen, oder gar ihre Muttersprache zu benutzen.

3. Terminologische Fragen

Vor der Behandlung der Hauptthematik *Sprachgebrauch und Identität der Ungarndeutschen* ist es vielleicht nützlich, einige terminologische Fragen zu klären; vor allem ist auf die Bedeutung der Begriffe *ethnische Gruppe*

und *Identität* einzugehen, aber auch der Ausdruck *Schwabe* soll kurz behandelt werden.

Seit Jahrhunderten leben in Mittel- und Osteuropa, auch in Ungarn, verschiedene ethnische Gruppen neben- und vor allem miteinander. Was sind ethnische Gruppen, wie kann der Begriff *ethnische Gruppe* definiert werden?

In dieser Arbeit wird der Begriff *ethnische Gruppe* als eine Gruppe von Menschen verstanden, deren Mitglieder

[...] kulturelle Gemeinsamkeiten besitzen, geschichtliche und aktuelle Erfahrungen miteinander teilen, Vorstellungen über eine gemeinsame Herkunft haben und auf dieser Basis ein bestimmtes Identitäts- und Solidarbewusstsein ausbilden.¹⁰

Das Identitätsbewusstsein bzw. die Identitätsentwicklung der ethnischen Minderheiten beschäftigt die moderne soziologische Forschung seit den achtziger, neunziger Jahren immer mehr. Eine einheitliche und allgemein akzeptierte Klärung des häufig verwendeten, überaus komplexen Begriffes *Identität* lässt dennoch auf sich warten.

Nach der Definition der Sozialpsychologie ergibt sich Identitätsbewusstsein „aus der Kompliziertheit und Spannung der personalen und sozialen Selbstbestimmung des Individuums“.¹¹ Der Mensch versucht in jeder Lebensphase, die Balance zwischen den beiden, in der obigen Definition erwähnten Komponenten, d. h. zwischen personaler und sozialer Selbstbestimmung, zu bewahren. *Balance* kann als Schlüsselbegriff aufgefasst werden, da es für das Individuum lebenswichtig ist, seinen – für ihn möglichst befriedigenden – Platz in der Gesellschaft zu finden und währenddessen sein inneres Gleichgewicht zu bewahren.

Überleben können wir nur in einer Gemeinschaft. Eine solche kann nur bestehen, wenn ihre Mitglieder die Angst vor dem Anderen überwinden, eine Reihe von Gemeinsamkeiten erkennen und auf deren Grundlage eine Kooperation beginnen, die das Überleben garantiert, absichert.¹²

Die harten Schicksalsschläge nach dem Zweiten Weltkrieg bedrohten die Existenz der ungarndeutschen Volksgruppe. Durch die Aussiedlung wurde das Deutschtum in Ungarn halbiert. Die Verbliebenen wurden

wegen ihrer Abstammung von der Umwelt stigmatisiert. Viele wählten eine Strategie, die von ihrem Lebensinstinkt diktiert wurde: Ihre ethnische Identität, Werte, Gruppenzugehörigkeit aufzugeben und eine individuelle Assimilation anzustreben.

In der Fachliteratur finden wir mehrere Bezeichnungen für die Ungarndeutschen: Deutsch-Ungarn, Ungarn deutscher Muttersprache, Donauschwaben, Deutschstämmige, deutschsprachige Minderheit, deutsche Nationalität, die in Ungarn lebenden Deutschen bezeichnen sich selbst aber schlicht und einfach als *Schwaben* und wurden/werden auch von ihrem Umfeld so genannt.¹³ Ambivalent erscheint jedoch die Tatsache, dass der Gesamtanteil der Deutschen, die eine schwäbische Mundart sprechen (bzw. gesprochen haben), bei maximal 2% liegt¹⁴ – deshalb bedarf die Benennung einer Erklärung.

Der als Fremd- und Selbstbezeichnung verwendete Begriff *Schwabe* (ung. *sváb*) wird als *Pars pro toto*-Benennung, als Synonym für *deutsch*, *Mensch deutscher Herkunft* verstanden, hat also nichts mit einem bestimmten Herkunftsgebiet zu tun. Schwabe ist also „ein Sammelname für die nachtürkischen deutschen Siedler im Karpatenbecken“¹⁵, die aus Hessen, Pfalz, Elsass Lothringen und süddeutschen Gebieten kamen. Die Bayern und Franken hatten keine Einwände gegen die Benennung, weil das 18. Jahrhundert noch nicht die Periode des Stammesbewusstseins war.

Die Bezeichnung *schwäbisch* enthält auch eine soziale Wertordnung, sie wird mit *bäurisch* verbunden. Die dünne, früh Assimilationsbereitschaft zeigende Intelligenzschicht hat sich mit der Benennung keineswegs identifiziert.

4. Ethnisches Identitätsbewusstsein der Ungarndeutschen

Das ethnische Identitätsbewusstsein der Schwaben basiert auf der sprachlich-kulturellen Zusammengehörigkeit der im 18. Jahrhundert eingewanderten Deutschen und vor allem auf ihrer Schicksalsgemeinschaft in Ungarn.¹⁶ Die Ungarndeutschen waren/sind durch eine spezifische doppelte Identität gekennzeichnet; im optimalen Fall waren/sind sie Träger zweier Sprachen und Kulturen, sind Teile der deutschen Kulturation und zugleich loyale Bürger Ungarns.

Von welchen Faktoren hängt das Zugehörigkeitsgefühl ab? Von welchen Faktoren wurde der Assimilationsprozess beschleunigt?

Sprache ist einer der wichtigsten Faktoren im Bewahren oder Verlust der ungarndeutschen Identität. Die Auflösung der geschlossenen Dorfgemeinschaften, die neuen Arbeitsmöglichkeiten, die dadurch immer aktiver werdenden interethnischen Beziehungen, darunter vor allem die Mischehen spielen aber auch eine bedeutende Rolle in der Assimilation, Integration in die ungarische Mehrheitsgesellschaft.

[Man spricht heute] über das Syndrom der ‚letzten Minute vor 12‘ [...], von einer totalen Assimilation und einem vollkommenen Verschwinden der ursprünglich hier ansässigen, die Region maßgebend prägenden ethnisch-kulturellen Minderheiten“.¹⁷

Es machen sich allerdings auch Anzeichen zu einem *ethnic revival*, zu einer bewussten Wiederbelebung der ungarndeutschen Identität bemerkbar: Die Minderheiten in Ungarn werden staatlich zunehmend unterstützt und gefördert, die deutsche Sprache (sowohl als Minderheiten- als auch als Fremdsprache) und die deutschsprachigen Länder erfreuen sich eines steigenden Prestiges, die Kontakte zu den deutschsprachigen Ländern werden wieder aufgenommen und gepflegt, die jungen Ungarndeutschen (vor allem die Vertreter der Intelligenzschicht) pflegen bewusst alte Traditionen, besuchen Nationalitätengymnasien, sind als aktive Mitglieder ungarndeutscher Vereine tätig, erlernen und verwenden die deutsche Standardsprache (seltener sogar die ungarndeutschen Dialekte), lesen deutschsprachige Zeitungen, Bücher, schauen sich deutschsprachige Fernsehprogramme an und orientieren sich häufig an der Subkultur der deutschen Jugend.¹⁸

5. Sprache der Ungarndeutschen

In sprachlicher Hinsicht ist bei den Ungarndeutschen mit einer großen generationsbedingten Vielfalt und einer Triglossie-Situation zu rechnen: Es werden drei Varietäten – die deutschen Ortsmundarten, die deutsche Standardsprache und die ungarische Standardsprache – in den alltäglichen Situationen verwendet.

Für die Entwicklung der ungarndeutschen Mundarten im 18. Jahrhundert war der sog. *Ausgleich erster Stufe*¹⁹ entscheidend, also „der Ausgleich der aus den Ursprungslandschaften mitgebrachten Mund-

arten innerhalb der einzelnen Gemeinden“²⁰, wodurch mehr oder weniger homogene Ortsmundarten entstanden sind. Wie CLAUS JÜRGEN HUTTERER formuliert: „In typologischer Hinsicht sind also alle ungarndeutschen Mundarten, von einigen isolierten Fällen abgesehen, sogenannte Mischmundarten“.²¹

Unter *Ausgleich zweiter Stufe* verstehen wir „die räumlich-sprachliche Überdachung der Ortsmundarten durch eine räumlich-soziologisch bestimmte höhere Sprachform“²², wobei die besonders abweichenden Merkmale aufgegeben werden und Verkehrsmundarten entstehen.

Der *Ausgleich zweiter Stufe* vollzog sich bei den Ungarndeutschen letzten Endes zugunsten des Ungarischen.²³ Der gesellschaftliche Druck drängte nämlich immer mehr Deutsche dazu, die ungarische Sprache zu verwenden, und die deutsche Sprache nur in wenigen Domänen zu gebrauchen.

Die ungarische Sprache besaß bei den Ungarndeutschen – vor allem bei der Intelligenz und der städtischen deutschsprechenden Bevölkerung – ein hohes Prestige; „die sozialen Aufstiegschancen in Ungarn waren schon immer an das vollkommene Beherrschen der ungarischen Sprache gebunden“.²⁴

Die deutschen Sprachinselmundarten waren also dem ständigen Einfluss der sie überdachenden Landessprache bzw. der im gleichen Sprachraum lebenden anderen Sprachen sowie den Einflüssen der deutschen Standardsprache ausgesetzt.²⁵

„Das Ende des Zweiten Weltkrieges ist [...] die entscheidendste und wichtigste Jahreszahl in der bisherigen Geschichte der Kontakte der Ungarndeutschen zum Ungarischen.“²⁶ Das Jahr 1945 bedeutete auch hinsichtlich des Sprachgebrauchs eine wichtige Zäsur: Die deutschen Mundarten und die deutsche Standardsprache waren in allen ihren Erscheinungsformen mehr als unerwünscht, gleichzeitig erhöhte sich die Anzahl der Domänen, in denen offiziell, aber auch privat einzig und allein die Verwendung der Landessprache toleriert wurde.

Dazu kam, dass das Ungarndeutschtum keine Kontakte zur deutschen Standardsprache hatte, die Rolle der Innovationssprache übernahm gezwungenermaßen das Ungarische. Die deutsche Sprache verschwand somit aus der primären Sozialisation, was den Sprachwechsel innerhalb einer Generation möglich machte.

Erst in den 1980er Jahren kann ein Prestige-Anstieg der deutschen Standardsprache festgestellt werden, die Mundarten sind aber weiterhin

im Schwinden. Dabei lässt sich festhalten, dass im Süden des Landes, in der sog. *Schwäbischen Türkei*²⁷, und bei der ältesten Generation die Dialektfestigkeit größer ist.²⁸

Heute zeigt die sprachliche Situation ein heterogenes Bild. Nach Knipf-Komlósi²⁹ zeichnen sich vier Sprachgenerationen aus:

1. Zur Generation A, zur *Dialekt- oder Vorkriegsgeneration* gehören die, vor 1930 geborenen, meist ortsansässigen Ungarndeutschen, die die lokalen Dialekte als Muttersprache bzw. Erstsprache erworben haben und heute noch ungezwungen gebrauchen. Ungarisch erlernten sie während der sekundären Sozialisation, in der Schule, als Zweitsprache.

2. Generation B, die sog. *stumme oder Kriegsgeneration* wird von solchen, zwischen 1930–45 geborenen Ungarndeutschen gebildet, die zwar die lokalen Dialekte als Muttersprache bzw. Erstsprache erworben haben, diese aber zu Gunsten der Landessprache verdrängen mussten und endgültig verloren haben.

3. Zur Generation C, zur *passiv zweisprachigen Nachkriegsgeneration* gehören die, zwischen 1946–60 geborenen Ungarndeutschen, die im günstigen Fall den Ortsdialekt zu Hause von den Großeltern noch gehört, aber meistens nicht erlernt haben und überwiegend ungarisch sozialisiert wurden.

4. Vertreter der Generation D, der *Generation mit Deutsch als Fremdsprache* sind solche, nach 1960 geborene Ungarndeutschen, die die deutsche Standardsprache in der Schule, durch die Medien, durch Reisen oder Freundschaften erlernt haben. Bei vielen von ihnen besteht ein steigendes Interesse, als Anzeichen einer erwachenden Identität die deutsche Sprache, sogar die ungarndeutsche Mundart zu erlernen.

6. Das Forschungsdesign, grundlegende Fragen

Im Rahmen meiner Forschungstätigkeit beschäftige ich mich damit, durch die Bearbeitung der ungarischen und internationalen Forschungsliteratur bzw. anhand von eigenen empirischen Untersuchungen, den Sprachgebrauch – die Zweisprachigkeit, den Sprachwechsel-Prozess, die Problematik der Spannungen zwischen ungarndeutscher Mundart sowie deutscher und ungarischer Standardsprache – sowie die nationale und ethnische Identität junger, nach 1960 geborener Menschen deutscher Herkunft in Ungarn zu untersuchen und zu beschreiben. Dabei soll

Letzteres typologisiert werden bzw. es sollen die Faktoren herausgefiltert werden, die für das Weiterbestehen dieser bereits weitgehend assimilierten Minderheit beitragen könnten.

Bei der Datenerhebung werden qualitative Methoden – teilnehmende Beobachtung, Fragebogenbefragung und biographisches Interview – herangezogen.

„Damit eine Minderheitengruppe als solche (fort)bestehen kann, brauchen ihre Individuen Standard, Maßstäbe, an denen sie das für den Zusammenhalt Notwendige erkennen können.“³⁰ Diese Standard und Maßstäbe bzw. die für die Volksgruppe charakteristischen Merkmale werden heute nicht nur bzw. nicht mehr in erster Linie in der Familie, sondern im institutionellen Rahmen – in Schulen und Vereinen – vermittelt.

Meiner Hypothese nach sind, vor allem bei den jüngeren Ungarndeutschen, die in Großstädten leben und zur Schicht der Intellektuellen gehören, neue Bezugspunkte und Techniken festzustellen, ihre Identität individuell zusammenzufügen. Die Suche nach den kulturellen Wurzeln scheint bei vielen dieser jungen Schwaben zur Lebensaufgabe geworden zu werden.

Die vorliegende schriftliche Präsentation schließe ich damit ab, einige, derzeit noch offen gelassene und unbeantwortete Grundfragen der Untersuchung anzuführen. Das Fehlen eines Kapitels mit dem Titel „Zusammenfassung“, „Fazit“ oder „Ausblick“ soll einerseits den aktuellen Stand bzw. den Prozesscharakter der empirischen Forschungsarbeit widerspiegeln, andererseits soll es die unsichere und nicht voraussagbare Zukunft der ungarndeutschen Minderheit signalisieren.

- Worin liegen die Gründe der im zwanzigsten Jahrhundert, insbesondere seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges immer stärker werdenden Veränderungen des ethnischen bzw. nationalen Identitätsbewusstseins der Ungarndeutschen?
- Was bedeutet es heute Ungarndeutsche/r zu sein?
- Durch welche Faktoren fühlen sich junge Ungarn deutscher Abstammung dazu motiviert, zu ihren Wurzeln zurückkehren zu wollen bzw. sich als Ungarndeutsche zu bekennen?
- Kann die ethnische Identität durch Aktivitäten einer dünnen Intelligenzschicht sozusagen künstlich wieder aufgebaut werden, kann die deutsche Minderheit revitalisiert werden?

- Kann das Abstammungsbewusstsein bzw. eine nostalgisch-emotionale Bindung an die ungarndeutsche Volksgruppe eine Nationalität langfristig zusammenhalten?
- Wie können traditionelle Werte einer Volksgruppe im Zeitalter der Medien und Globalisierung wieder ins Leben der Menschen zurückgezaubert werden?
- Kann die deutsche Minderheit ohne ihre ursprüngliche Muttersprache fortbestehen bzw. auferstehen?
- Kann eine Ersatzsprache (die ungarische Landessprache oder die deutsche Standardsprache) die Rolle der ursprünglichen Muttersprache, d.h. die identitätsbildende Funktion der Ortsdialekte übernehmen?
- Kann die deutsche Standardsprache (eine als Fremdsprache erworbene Varietät) den nachfolgenden Generationen als Identitätsmarker, als Muttersprache vermittelt, weitergegeben werden?

Anmerkungen

¹ Kiss, Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002, S. 192.

² www.nepszamlalas.hu

³ Földes, Csaba: Überlegungen zur Problematik der Identität bei den Ungarndeutschen. In: *Germanistische Mitteilungen*, Nr. 35, 1992, S. 93–106, hier: S. 95.

⁴ Ebd., S. 95.

⁵ Manherz, Karl (Hg.): *Die Ungarndeutschen*. 1. Band. Budapest: Útmutató, 1999, S. 39–42.

⁶ Balogh, Sándor: *A magyar állam és a nemzetiségek. A magyarországi nemzetiségi kérdés történetének jogforrásai 1848–1993*. Budapest: Napvilág, 2002, S. 386.

⁷ Schab-Málovics, Éva: Sozialpsychologische Untersuchungen zum Wandel der Identitätsmuster bei den Ungarndeutschen. In: Fata, Márta (Hg.): *Die Schwäbische Türkei. Lebensformen der Ethnien in Südwestungarn*. Sigmaringen: Jan Thorbecke Verlag, 1997, S. 219–231, hier: S. 221.

⁸ Föglein, Gizella: *Nemzetiség vagy kisebbség? A magyarországi horvátok, németek, románok, szerbek, szlovákok és szlovének státusáról 1945–1993*. Budapest: Ister, 2000, S. 140.

⁹ Manherz [Anm. 5], S. 42.

¹⁰ Heckmann, Friedrich: Ethnos, Demos und Nation, oder: Woher stammt die Intoleranz des Nationalstaats gegenüber ethnischen Minderheiten? In: Seewann,

Gerhard (Hg.): *Minderheitenfragen in Südosteuropa. Untersuchungen zur Gegenwartskunde Südosteuropas*. München: R. Oldenbourg / Südostdeutsches Kulturwerk, 1992, S. 9–37, hier: S. 9.

¹¹ Schab-Málovics [Anm. 7], S. 219.

¹² Metzeltin, Michael: *Der Andere und der Fremde. Eine linguistisch-kognitive Untersuchung*. Wien: Cinderella Bd. 1, 1996, S. 46.

¹³ Földes [Anm. 3], S. 95.

¹⁴ Hutterer, Claus Jürgen: Die deutsche Volksgruppe in Ungarn. In: *Aufsätze zur deutschen Dialektologie*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1991 (Ungarndeutsche Studien 6), S. S. 253–280, hier: S. 271.

¹⁵ Röder, Annemarie: *Deutsche, Schwaben, Donauschwaben. Ethnisierungsprozesse einer deutschen Minderheit in Südosteuropa*. Marburg: N. G. Elwert, 1998, S. 184.

¹⁶ Schab-Málovics [Anm. 7], S. 221.

¹⁷ Knipf-Komlósi, Elisabeth: Sprachwahl und kommunikative Handlungsformen bei der deutschen Minderheit in Ungarn. In: Mattheier, Klaus Jürgen – Keel, William D. (Hg.): *German Language Varieties Worldwide: Internal and External Perspectives / Deutsche Sprachinseln weltweit: Interne und externe Perspektiven*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2003, S. 269–281, hier: S. 270.

¹⁸ Ebd., S. 271–273.

¹⁹ Kuhn, Walter: *Deutsche Sprachinselforschung. Geschichte, Aufgaben, Verfahren*. Plauen: Günther Wolff, 1934, S. 257.

²⁰ Hutterer, Claus Jürgen: Hochsprache und Mundart bei den Deutschen in Ungarn. In: *Aufsätze zur deutschen Dialektologie*. Budapest: Tankönyvkiadó, 1991 (Ungarndeutsche Studien 6), S. 313–344, hier: S. 320.

²¹ Hutterer [Anm. 14], S. 268.

²² Hutterer [Anm. 20], S. 324.

²³ Ebd., S. 331.

²⁴ Knipf-Komlósi [Anm. 17], S. 274.

²⁵ Knipf-Komlósi, Elisabeth: Zur Funktionen und zum Status der Varietäten im Sprachgebrauch der Ungarndeutschen. In: Wiesinger, Peter; Derkits, Hans (Hg.): *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000. Bd. 3.: Aufgaben einer zukünftigen Sprachgeschichtsforschung – Gesprochene Sprache in regionaler und sozialer Differenzierung – Sprache in der Öffentlichkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2002 (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, 55), S. 293–299, hier: S. 293.

²⁶ Erb, Mária: Zugewinn oder Abbau? – Ungarische Lehnwörter in den neueren deutschen Sprachinselmundarten Ungarns bis 1945. In: Erb, Maria – Knipf, Elisabeth – Orosz, Magdolna – Tarnói, László (Hg.): *„Und Thut ein Gnügen*

Seinem Amt“. *Festschrift für Karl Manberz zum 60. Geburtstag*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, 2002 (Budapester Beiträge zur Germanistik 39), S. 22–43, hier: S. 29.

²⁷ Gemeinsame Bezeichnung der Komitate Baranya/Branau, Tolna/Tolnau und Somogy/Schomodei.

²⁸ Knipf-Komlósi, Elisabeth: Dialekt „out“ - Standardsprache „in“. Zur Varietätenwahl im Sprachgebrauch der deutschen Minderheit in Ungarn. In: Egger, Kurt; Lanthaler, Franz (Hg.): *Die deutsche Sprache in Südtirol. Einheitsprache und regionale Vielfalt*. Wien. Bozen, 2001, S. 99–115, S. 99.

²⁹ Knipf-Komlósi [Anm. 17], S. 275–276.

³⁰ Metzeltin [Anm. 12], S. 33.

Thomas Schares (Hamburg)

**Wörterbücher ohne Grenzen:
Das *Goethe-Wörterbuch* und das *Deutsche Wörterbuch*
von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm -
Aspekte ihrer deutsch-deutschen Geschichte***

Unter dem Aspekt der Grenzüberschreitung sollen in diesem Beitrag zwei Wörterbücher behandelt werden, die zunächst wenig dazu geeignet scheinen, Grenzen abzubauen oder zu überschreiten, da sie erfahrungsgemäß eher Berührungsgänge erzeugen. Das *Deutsche Wörterbuch* von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm (=DWB, auch *Grimmsches Wörterbuch* genannt)¹, welches den Wortschatz in seiner Entwicklung seit Luther anhand von Belegbeispielen darstellt, gilt als weithin bekannt, aber vergleichsweise wenig genutzt. Das *Goethe-Wörterbuch* (=GWb)² - ein Autorenwörterbuch - gilt vollends als ein Werk von Spezialisten für Spezialisten, hauptsächlich für die Gemeinde der Goethe-Philologen; zu wenig ist bekannt, dass die Aufarbeitung des gewaltigen Goetheschen Wortschatzes auch eine Darstellung des deutschen Sprachstands um 1800 bietet. Beides ergo nicht unbedingt „beliebte“ Wörterbücher, obgleich sie Hauptwerke der deutschsprachigen wissenschaftlichen Lexikographie sind.³ Möglichen Vorbehalten durch nähere Bekanntheit etwas entgegenzuhalten und etwas für die praktische Akzeptanz von DWB und GWb zu tun, ist somit Sekundärziel dieses Beitrags. Primär aber sollen gemeinsame Aspekte aus der Geschichte dieser beiden verschiedenartigen Wörterbücher, die dem Motto der Tagung in besonderem Maße Rechnung tragen, dargestellt werden: Nach einer kurzen allgemeinen Vorstellung von DWB und GWb werden diese Aspekte einer grenzüberschreitenden deutsch-deutschen wissenschaftlichen Zusammenarbeit im Folgenden erläutert.

Die verwickelte und sich lang hinziehende Geschichte des DWB muss hier nicht ausführlich referiert werden⁴, die besondere Stellung des DWB innerhalb der Wörterbuchlandschaft soll aber anhand der Nennung einiger Hauptpunkte kurz umrissen werden: Allein die Tatsache, dass das DWB bis heute das ausführlichste Wörterbuch zur deutschen Sprache ist,

sichert diesem monumentalen Unternehmen seinen Ruhm. Geadelt wird dieser Nimbus durch seine Begründer, die zugleich als Gründerväter einer deutschen Philologie und der Germanistik gelten. So ist von Anfang an das DWB untrennbar verbunden mit der Entstehung und Entwicklung des Fachs. Darüber hinaus steht es auch für den Beginn der deutschen wissenschaftlichen Lexikographie: Schon Jacob Grimm legt als Leitprinzip seiner lexikographischen Tätigkeit die Deskription zugrunde, womit er sich von seinen direkten Vorläufern auf dem Wörterbuchsektor, Adelung und Campe⁵, entscheidend abhebt. Noch diese beiden Wörterbücher aus der Zeit um 1800 sind präskriptiven Prinzipien verpflichtet – sie wollen den guten und richtigen Gebrauch vorführen. Mit dem Primat der Beschreibung nun wird im DWB ein entscheidender Schritt in Richtung Wissenschaftlichkeit getan. Wenn auch J. Grimm seinen selbst gestellten Prinzipien nicht immer treu blieb, so haben die nachfolgenden Generationen der am DWB beteiligten Lexikographen das auf Wissenschaftlichkeit basierende Konzept stets beibehalten und vertieft und ihre praktische lexikographische Tätigkeit immer wieder den sich wandelnden Prinzipien und Methoden des werdenden Fachs angenähert; so ist das DWB auch als Spiegel der Wissenschaftsgeschichte bezeichnet worden.⁶ Zur Jahrhundertwende – nach über 50 Jahren Laufzeit war die Hälfte des Alphabets bearbeitet – wurde das DWB, das bis dahin ein reines Verlagsunternehmen gewesen war, zu einem Vorhaben der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Innerhalb dieser akademischen Einbettung wurde das DWB dann im Verlauf des folgenden 60 Jahre vollendet; auf diese letzte, für diesen Beitrag entscheidende Erarbeitungsphase komme ich nach einer kurzen Vorstellung des GWb zurück.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Werk und Leben Goethes umfasst einen nicht unerheblichen Teil germanistischer Forschung. Dabei spiegelt sich in der Entwicklung der Goethe-Philologie weit mehr als nur die wechselnden Theoriebildungen der werdenden und sich entfaltenden Literaturwissenschaft. So ist beispielsweise das Werk Goethes bis heute ein Prüfstein der Editionswissenschaft⁷, die Sophien-Ausgabe der Werke Goethes kann als eine der großen Leistungen neugermanistischer Editionsbemühungen bezeichnet werden. Auch in sprachlicher Hinsicht war das Werk Goethes bald von Interesse, Besonderheiten der Wortbildung, der Wortverwendung und der große lexikalische Reichtum von Goethes Sprache machten bereits für die erste Exegeten-

generation sowohl Reiz als auch Schwierigkeit aus, und schon im 19. Jahrhundert wurde wiederholt das Bedürfnis nach einem Goethe-Wörterbuch artikuliert. Die Bemühungen um die Erschließung des Goetheschen Wortschatzes fruchteten recht unmittelbar in ersten Ergebnissen.⁸ Als programmatischer Drehpunkt für die Konzeption eines auf das gesamte Schaffen Goethes bezogenen Wörterbuchs gilt ein Aufsatz von Otto Pniower⁹ aus dem Jahr 1898. Pniower widmete sich bis zu seinem Tod 1932 in privater Nebentätigkeit dem Aufbau einer Wörterbuchkartei, welche die Grundlage für ein Auswahlwörterbuch zur Lexik Goethes werden sollte. Die Namen der beiden großen Germanisten Konrad Burdach und Julius Petersen verbinden sich ebenfalls mit diesem Konzept¹⁰, während der spätere Initiator des GWb, Wolfgang Schadewaldt, ein klassischer Philologe, das Thesauruskonzept (die vollständige Erfassung des Goetheschen Wortschatzes) favorisierte. Mit einer „Denkschrift“, die Schadewaldt am 12. Dezember 1946 der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin vorlegte¹¹, wurde das Unternehmen *Goethe-Wörterbuch* angestoßen.¹²

In den Folgejahren wurde in einer ersten Phase das gesamte Werk Goethes (einschließlich der Tagebücher, Briefe, naturwissenschaftlichen und amtlichen Schriften und der durch Dritte aufgezeichneten Gespräche) wortbezogen verzettelt und in einem ca. 3,2 Millionen Belege umfassenden, alphabetisch geordneten Archiv erfasst. Die erste Lieferung des GWb erschien 1966. Bis heute (März 2007) liegen vier Bände komplett vor und die ersten vier Lieferungen zu Band 5. Angelangt ist man in der Artikelarbeit beim Buchstaben M, womit gut die Hälfte des Archivs abgearbeitet ist.

Eine räumliche Gemeinsamkeit der beiden hier vorgestellten Wörterbücher ist im vorhergehenden Abschnitt bereits angedeutet worden: Die institutionelle Verheimatung an der Berliner Akademie ist für das DWB seit der Übernahme 1908 gegeben; das GWb wird nach dem Engagement Schadewaldts ab 1946/47 ein Akademieunternehmen ebendort.

Mit der Verortung an die Berliner Akademie wurde das DWB institutionalisiert¹³; bislang war es in Eigenleistung von den vom Verlag beauftragten Wissenschaftlern erstellt worden, wobei sie selbst für die notwendige Infrastruktur sorgen mussten. Eine besondere Schwierigkeit war dabei der Aufbau von Belegarchiven, die Belegbeschaffung; andauernde Nachexzerption war an der Tagesordnung. Nach der Übernahme

durch die Berliner Akademie wurde dieses Problem in Angriff genommen durch die Schaffung eines umfassenden ständigen Belegarchivs, welches in Göttingen an der dortigen Akademie eingerichtet wurde (1908).¹⁴ 1930 wurde zur Beschleunigung der Arbeiten die Einrichtung einer ständigen Arbeitsstelle in Berlin beschlossen, dabei auch das in Göttingen angelegte Archiv nach Berlin verlegt. Von 1934 an bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs wurde das DWB ausschließlich in Berlin erarbeitet. In der Notsituation im zerstörten Berlin zum Kriegsende bot die Göttinger Akademie die erneute Kooperation durch Einrichtung einer Zweigstelle an. In Folge kam es bis zum (ersten) Abschluss des DWB nun zur Zusammenarbeit von zwei Arbeitsstellen in Göttingen (ab 1947) und Berlin, die den jeweiligen Akademien angegliedert waren. Diese Kooperation begann in der Zeit der militärischen Besatzungszonen der Siegermächte in Deutschland und vor der Gründung der zwei deutschen Staaten. So wurde aus dem verteilten Unternehmen ein interzonales. Dabei ist es ein akzidenteller Umstand, dass sich die eine Arbeitsstelle in der späteren Bundesrepublik befand, die andere hingegen in der späteren DDR. Eine Zusammenarbeit über die Zonengrenzen und späteren Staatsgrenzen hinweg wurde notwendig, um das Wörterbuch weiterzuführen und 1961¹⁵ schließlich zum Abschluss zu bringen. Diese Zusammenarbeit gelang, trotz der sich vergrößernden politischen und gesellschaftlichen Distanz zwischen Ost- und West. Der Abschluss des ¹DWB wurde im Osten interessanterweise weit positiver aufgenommen, neben einer Würdigung durch Walter Ulbricht¹⁶ wurde das ostdeutsche DWB-Kollektiv mit der Verleihung des Nationalpreises der DDR¹⁷ ausgezeichnet, während die Reaktionen auf den Abschluss im Westen Deutschlands insgesamt verhaltener und kritischer waren.¹⁸ Die Vorstellung der Taschenbuchausgabe auf der Frankfurter Buchmesse 25 Jahre später, eine „heimliche Sensation“¹⁹, leitete allerdings einen Überraschungserfolg des Buchmarktjahrs 1984/5 ein.

Nach Beendigung des ¹DWB wurde an den beiden Arbeitsstellen in Berlin und Göttingen mit der Umsetzung der Pläne zur Neubearbeitung der als veraltet angesehenen Teile A bis F begonnen. Die Arbeiten am ²DWB dauern bis heute an.²⁰

Bestimmte Teilstrecken des DWB sind also unter politisch schwierigen Umständen entstanden. Dies gilt für die während des Dritten Reichs entstandenen Artikel, wie für das in beiden deutschen Staaten

während des Kalten Kriegs Erarbeitete. Die deutsche Geschichte des 20. Jahrhunderts ist nicht spurlos an dem Wörterbuch vorbeigegangen²¹, dies ist allerdings, besonders die Zeit des Nationalsozialismus, aber auch die Zeit der Fertigstellung während des Kalten Krieges betreffend, noch weitgehend unerforscht.

Als in der unmittelbaren Nachkriegszeit W. Schadewaldt das Unternehmen GWb initiierte²², schwebte ihm schon zu Beginn ein das deutsche Gebiet überziehendes Netzwerk von Arbeitsstellen vor, die nicht nur dem GWb gewidmet sein sollten, sondern auch Knotenpunkte einer das Sprachgebiet umspannenden institutionalisierten Goethe-Forschung.²³ So wurde bereits kurz nach Gründung der Arbeitsstelle in Berlin im November 1947 eine zweite in Hamburg eröffnet und im Februar 1948 eine Berlin zugeordnete Außenstelle in Leipzig. Nachdem Schadewaldt eine Professur in Tübingen erhalten hatte, entstand dort im November 1951 die vierte Arbeitsstelle des GWb. Diese Gründungen fielen, wie die Reorganisation des DWB in Göttingen und Berlin, in die Zeit der Besatzungszonen der Siegermächte; das Gebilde Deutschland war staatlich noch nicht reorganisiert. So wurde auch das GWb aufgrund der politischen Folgeentwicklungen der Nachkriegszeit eher zufällig zu einem interzonalen Unternehmen. Anders aber als beim DWB, bei dem die Verteilung auf mehrere Arbeitsstellen in den Nachkriegswirren aus einer krisenhaften Situation heraus entstanden war, ist dieser Netzwerkcharakter mit den verteilten Arbeitsstellen gewollt und entspricht ausdrücklich den Vorstellungen des Begründers.

Die Arbeiten am GWb sind von Anfang an bis zur politischen Wende 1989/90 geprägt von der Entstehung und dem sich anschließenden ideologischen und gesellschaftlichen Auseinanderdriften der zwei deutschen Staaten, reichen von der Trümmer- und Aufbruchsstimmung der unmittelbaren Nachkriegszeit bis zur Eiskälte der 60er und dem atomaren Wettrüsten der 70er und 80er Jahre. Der Charakter des wissenschaftlichen Arbeitens orientiert sich deutlich an der sich verändernden gesellschaftlichen Situation: Während in den Jahren bis zum Mauerbau in Berlin die Grenzen noch durchlässig sind, ist der persönliche Umgang der Mitarbeiter, ja selbst der personelle Austausch zwischen Ost und West möglich; so haben bis zum Mauerbau z. B. Mitarbeiter der Berliner Arbeitsstelle in Berlin-West gelebt und an der Akademie in Berlin-Ost am

GWb gearbeitet. Mit der zunehmenden Isolierung des Ostens erschwerte sich aber die gemeinsame Arbeit. Kommunikation war vom Mauerbau an bis in den letzten Teilungsjahre hinein fast nur noch auf schriftlichem Wege möglich, wobei die Korrespondenz eine Zensur durchlaufen musste, Briefverkehr konnte sich monatelang hinziehen. Die Mitarbeiter im Ostteil Berlins sahen sich überdies auch der Behinderung ihres wissenschaftlichen Arbeitens ausgesetzt: Im Zuge einer Politisierung der Berliner Akademie wurde den GWb-Mitarbeitern ein Publikationsverbot auferlegt, allein die erarbeiteten Wörterbuchlieferungen durften von ihnen veröffentlicht werden.²⁴ In der Zwischenzeit war im Westteil Deutschlands 1960 die Arbeitsstelle in Tübingen der Akademie zu Heidelberg angegliedert worden, die Göttinger Akademie der Wissenschaften übernahm die Obhut über die Hamburger Arbeitsstelle 1961. Damit wurde das GWb zum interakademischen Unternehmen und kann als repräsentativ für die traditionelle Dezentralisierung der deutschen Akademienlandschaft bezeichnet werden, obwohl Projekte unter der Trägerschaft mehrerer Akademien Seltenheitswert haben. Die Verankerung bei mehreren Projektträgern half allerdings, die Kontinuität des Unternehmens angesichts der angedeuteten sich vergrößernden Schwierigkeiten, die die interzonale und dann später interstaatliche Arbeit mit sich brachte, zu sichern. Nicht übersehen werden darf dabei das sowohl für GWb als auch für DWB gültige Faktum, dass die Verteilung der Projektverantwortlichkeit auf mehrere Akademien nicht durch die deutsche Teilung bedingt wurde, sich aber möglicherweise im Sinne der Fortführung der Wörterbücher begünstigend auf die sich aus der Teilung entwickelnde Situation ausgewirkt hat.

Interzonale Unternehmen dieser Art, die zu deutsch-deutschen wissenschaftlichen Gemeinschaftsunternehmen wurden, sind Sonderfälle der Wissenschaftsgeschichte. Dass die (Geistes-)Wissenschaft den eisernen Vorhang überwinden konnte, vor allem in Gestalt zweier großer Wörterbuchunternehmungen, steht für die nicht immer unproblematische interakademische Zusammenarbeit über die sehr undurchlässige Grenze der zwischen 1949 und 1989 existierenden und divergierenden zwei deutschen Staaten hinweg. Aufgrund ihrer spezifischen institutshistorischen Situierung hat sich für DWB und GWb diese interzonale Organisationsform, aus sehr verschiedenen Gründungsumständen heraus, in beiden Fällen zu einer solchen Form unterschiedlich vernetzter Arbeitsstellen, die an verschiedenen deutschen Akademien angesiedelt

sind, entwickelt. Dabei stand die – im Westen gern so genannte – „Zonengrenze“²⁵ eher zufällig für mehr als 40 Jahre im Weg, erwies sich aber zumindest für die Produktion der beiden Wörterbücher, deren Fertigstellung beiderseits der Grenze als nationale Aufgabe (wie auch immer jeweils kulturpolitisch definiert) empfunden und wahrgenommen wurde, als permeabel, sodass während der Zeit der deutschen Teilung DWB und GWb fortgeführt werden konnten. Diese beiden Wörterbücher sind wissenschaftliche Langzeitunternehmungen, die eine Reihe politischer Systeme überdauert und (beinahe unbeschadet) verkräftet haben und stehen somit für die Kontinuität wissenschaftlichen Arbeitens in wechselvollen Zeiten. Für die Situation in der DDR mag hinzugefügt werden, dass sich DWB und GWb zwischen Lob und Duldung befunden haben.²⁶

Ein weiterer grenzüberschreitender Aspekt der beiden hier thematisierten Wörterbücher soll nicht unerwähnt bleiben und den Schluss dieses Beitrags bilden: DWB und GWb sind beide Prototypen für den Grenzübergang in das elektronische Medium und stehen paradigmatisch für den Fall des gedruckten Werks, welches vollständig (¹DWB) bzw. in Teilen (GWb) nachträglich digitalisiert wird. Die Digitalisierung des ¹DWB von 1998 bis 2003 war für den deutschsprachigen Raum ein erstes groß angelegtes Vorhaben dieser Art. Der Weg vom Papier in den Computer und dann vom elektronisch lesbaren Text zu strukturierten Daten ist wiederholt beschrieben worden.²⁷ Das GWb ist ein noch laufendes Wörterbuchprojekt²⁸, so mussten nur die ersten vier Bände nachträglich ins elektronische Medium gebracht werden, wobei die bei der Digitalisierung des DWB erprobten Methoden der Umsetzung des GWb zugute kamen. Die folgenden Lieferungen des GWb sollen sukzessive nach ihrem Erscheinen mit zeitlichem Abstand auch in der Internet-Version verfügbar gemacht werden. Da diese Lieferungen bereits auf elektronischen Daten basieren, die nach einem speziell fürs GWb entwickelten, standardisierten Modell strukturiert sind²⁹, kann die Überführung dieser neuen Wörterbuchteile ohne den Umweg über die Retrodigitalisierung erfolgen.

Der Mehrwert, den gerade stark strukturierte Texte wie Wörterbücher in elektronischer Form bieten, kann hier bestenfalls angedeutet werden, doch sei jeder potenzielle Nutzer angesichts der kostenlosen, weltweiten Verfügbarkeit von ¹DWB und GWb³⁰ dazu aufgefordert, die sich

bietenden Möglichkeiten selbst zu erkunden. Die heutige Wissenschaftsgeneration durchlebt einen Paradigmenwechsel, der sich im Selbstverständnis vieler einzelner Disziplinen bisher kaum niedergeschlagen hat. In nuce stehen die beiden in diesem Beitrag besprochenen Wörterbücher exemplarisch dafür, sie werden in ihren digitalen Versionen geschätzt und genutzt, ihr Verbreitungsgrad ist im Vergleich zu den Printversionen angestiegen; aber wie die *erweiterten* Nutzungsperspektiven etwa des DWB oder des GWb in den nächsten Jahren in das Bewusstsein der wissenschaftlichen Nutzerkreise dringen werden, das bleibt zu beobachten und zu beschreiben.³¹

Anmerkungen

* Für Hinweise und kritische Durchsicht danke ich Elke Dreisbach, Bernd Hamacher, Rüdiger Nutt-Kofoth und besonders Christiane Schlaps; für die Überlassung von Materialien Vera Hildenbrandt.

¹ *Deutsches Wörterbuch* von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Bdn. und Quellenverzeichnis, Leipzig: Hirzel, 1854–1971 (Nachdruck München: dtv 1984) [=1DWB]; *Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. Neubearbeitung* [der Teile A-F]. Stuttgart: Hirzel, 1965ff. [=2DWB].

² *Goethe-Wörterbuch*. Hg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, der Akademie der Wissenschaften in Göttingen und der Heidelberger Akademie der Wissenschaften. Stuttgart: Kohlhammer, 1978 ff.

³ Sicherlich hat sich die Nutzungsfrequenz beider Wörterbücher seit der Verfügbarkeit ihrer Internetversionen erhöht, vgl. den Schluss dieses Beitrags.

⁴ Eine Anzahl von Arbeiten beschäftigt sich mit Geschichte, Konzeption und Gehalt des DWB, erwähnt und wiederholt herangezogen sei in diesem Beitrag: Bahr, Joachim: Das Deutsche Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm: Stationen seiner inneren Geschichte. *Sprachwissenschaft* 9, 1984, S. 387–455; für Weitergehendes vgl. Kirkness, Alan – Kühn, Peter – Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): *Studien zum Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm*. 2 Bde. Tübingen: Niemeyer, 1991 (Lexicographica S.M. 33/34) mit ausführlicher Bibliographie und Einleitung.

⁵ Adelung, Johann Christoph: *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der hochdeutschen Mundart, mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der ober-*

deutschen. 4 Bde. Leipzig, 1793–1801; Campe, Johann Heinrich: *Wörterbuch der deutschen Sprache*. Braunschweig, 1807–1811.

⁶ Vgl. Szlęk, Stanisław Piotr: *Zur deutschen Lexikographie bis Jacob Grimm: Wörterbuchprogramme, Wörterbücher und Wörterbuchkritik*. Bern u. a.: Lang, 1999, S. 198–200; auch bezeichnet als „[...] das größte Experimentierfeld der modernen deutschsprachigen Lexikographie [...]“ von: Schmidt, Hartmut (2004): Was bietet das Deutsche Wörterbuch seinen Lesern? Vortragsmanuskript unter: <http://150-grimm.bbaw.de/links/schmidt.pdf>.

⁷ Vgl. Nutt-Kofoth, Rüdiger: Goethe-Editionen. In: Nutt-Kofoth, Rüdiger – Plachta, Bodo (Hg.): *Editionen zu deutschsprachigen Autoren als Spiegel der Editionsgeschichte*. Tübingen: Niemeyer, 2005 (Bausteine zur Geschichte der Edition, 2), S. 95–116; hier bes. S. 95f u. 110f.

⁸ Strehlke, Friedrich: *Wörterbuch zu Goethe's Faust*. Stuttgart u. a.: Deutsche Verlags-Anstalt, 1891: erstes lexikographisches Werk zu Goethe; Fischer, Paul: *Goethe-Wortschatz*. Leipzig: Rohmkopf, 1929: erster auf das Gesamtwerk Goethes bezogener lexikographischer Versuch (Auswahlwörterbuch).

⁹ Pniower, Otto: Zu Goethes Wortgebrauch. *Goethe-Jahrbuch* 19, 1898, S. 229–247.

¹⁰ Vgl. *Goethe-Wörterbuch*. Informationsheft hg. von der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, 2004, S. 6.

¹¹ Schadewaldt, Wolfgang: Das Goethe-Wörterbuch. Eine Denkschrift. *Jahrbuch der Goethe-Gesellschaft* NF 11, 1948, S. 293–305.

¹² Die Vorgeschichte des GWb, die ins 19. Jahrhundert zurückreichenden konzeptionellen Vorarbeiten, die vielfältigen Bemühungen Pniowers und die Zeit nach seinem Tod bis zur Institutionalisierung, können hier weder erschöpfend dargestellt werden, noch sind sie bisher zureichend dokumentiert und erforscht, vgl. dazu: Richter, Myriam – Hamacher, Bernd: Das Goethe-Wörterbuch. (Wissenschafts-)Geschichte einer deutschen Institution. *Geschichte der Germanistik. Mitteilungen* 27/28, 2005, S. 88–91.

¹³ Zum DWB als Akademieunternehmen vgl. Stackmann, Karl: Das Deutsche Wörterbuch als Akademieunternehmen. In: Smend, Rudolf – Voigt, Hans-Heinrich (Hg.): *Die Wissenschaften in der Akademie: Vorträge beim Jubiläumskolloquium der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen im Juni 2000*. Göttingen: Akademie-Verlag, 2002, S. 247–319.

¹⁴ Vgl. Bahr [Anm. 3], S. 391.

¹⁵ Die letzte Lieferung erschien im Januar 1961, der *Spiegel*, die *FAZ* zitierend, dazu am 10.05.1961, S. 65: „Es klingt fast wie ein Märchen, daß ein Gemeinschaftswerk deutschen Geistes, das die Grimms ursprünglich in etwa sie-

ben, acht Bänden bewältigen wollten und sollten, nach so langer Zeit und vielfachen Krisen im Jahre der deutschen Teilung 1961 [gemeint der Mauerbau] durch gemeinsame Anstrengungen von hüben und drüben doch noch vollendet werden konnte.“ Zit. nach Schmidt [Anm. 5], S.1.

¹⁶ In Form eines offenen Briefs an Theodor Frings, als Direktor des Instituts für deutsche Sprache und Literatur bei der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin oberster Dienstherr des Leiters der Berliner Arbeitsstelle: Ulbricht, Walter: Zu Grimms Deutschem Wörterbuch. *Börsenblatt für den deutschen Buchhandel* (Leipzig), 128 1961/5, S. 71: „Sie und alle Mitarbeiter am Grimmschen Wörterbuch haben bewiesen, daß trotz unterschiedlicher Gesellschaftsordnungen eine fruchtbare Zusammenarbeit im Interesse unserer deutschen Nation möglich ist.“ Vgl. dazu [Anm. 26].

¹⁷ Der „Nationalpreis der DDR“, eine der höchsten Auszeichnungen der DDR, jährlich verliehen am 7. Oktober, dem „Tag der Republik“, für herausragende Leistungen in Technik, Wissenschaft, Kunst, bestand aus einem Geldpreis und einer Medaille, die das Abbild Goethes [!] trug; vgl. *DDR Handbuch*, Hg. vom Bundesminister für innerdeutsche Beziehungen, Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 1979, S. 133 u. a. und Tautz, Günter: *Orden und Medaillen. Staatliche Auszeichnungen der Deutschen Demokratischen Republik*. Leipzig: BI, 1983.

¹⁸ Vgl. Neumann, Hans – Kochs, Theodor: Religion – ja, Manöver – nicht. Das Deutsche Wörterbuch und sein Kritikaster. *Der Monat* 158 (November 1961), S. 54–61, S. 54: „Während jenseits der Zonengrenze der Abschluß des ‘Grimm’ als eine nationale und volkspolitische Tat gefeiert wurde, hat sich die westdeutsche Presse fast ganz auf sachlich unterrichtende Aufsätze beschränkt, und die Fachvertreter der Deutschen Philologie sahen keinen Anlaß, in stürmischen Jubel auszubrechen, da ihnen sehr wohl bewußt ist, wie schwer das endlich vollendete Werk an seiner und an der Geschichte unseres Volkes seit 1838 bis heute zu tragen hat.“ Vgl. dazu auch Bahr [Anm. 3], S. 395 u. Haß-Zumkehr, Ulrike: *Deutsche Wörterbücher – Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte*. Berlin u. a.: de Gruyter, 2001, S. 139f; bezeichnend für die Aufnahme im Westen war der sich über mehrere Nummern der Zeitschrift *Der Monat* hinziehende publizistische Streit zwischen Walter Boehlich, der dem DWB politische Rechtslastigkeit vorwarf, und Mitarbeitern des DWB.

¹⁹ Henne, Helmut: ‘Mein bruder ist in einigen dingen [...] abgewichen’. Wilhelm Grimms Wörterbucharbeit. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 38, 1985, S. 533–543, S. 533.

²⁰ Vgl. Scheider, Marco: Die Neubearbeitung des „Deutschen Wörterbuchs“

(DWB) von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. *Zeitschrift für Germanistik* NF 3, 2001, S. 600ff.

²¹ Vgl. z. B. Bahr [Anm. 3], S. 394ff; Haß-Zumkehr [Anm. 18], S. 140.

²² Vgl. Bentzinger, Rudolf: Das Institut für deutsche Sprache und Literatur bei der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (1952-1969) – Ort gesamtdeutscher Germanistik. *Mitteldeutsches Jahrbuch für Kultur und Geschichte* 11, 2004, S. 170.

²³ Vgl. Schadewaldt [Anm. 11], S. 304: „[...] die Verzettlungsarbeit [...] kann bandweise an einzelne Bearbeiter oder Arbeitskreise in verschiedenen Teilen Deutschlands vergeben werden. Daß zumal an den wichtigsten Stellen der deutschen Goetheforschung sich Arbeitskreise für das Goethelexikon bilden, wäre besonders zu begrüßen.“

²⁴ Vgl. *Goethe-Wörterbuch*. Informationsheft [Anm. 9], S. 10f.

²⁵ Vgl. Polenz, Peter von: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart I*. Berlin u. a.: de Gruyter, 1991, S. 65.

²⁶ Trotz der positiven Aufnahme des DWB-Abschlusses (s. Anm. 16 u. 17) gab es akademieintern in Berlin (Ost) krisenhafte Situationen zu bewältigen, nachdem in einer Verstrickung des wissenschaftlichen Diskurses mit dem ideologischen das GWb als „Sorgenkind“ bezeichnet worden war, vgl. Dornhof, Dorothea: Von der „Gelehrtenrepublik“ zur marxistischen Forschungsgemeinschaft an der Deutschen Akademie der Wissenschaften: Das Institut für deutsche Sprache und Literatur. In: Boden, Petra – Rosenberg, Rainer (Hg.): *Deutsche Literaturwissenschaft 1945-1965: Fallstudien zu Institutionen, Diskursen, Personen*. Berlin: Akademie-Verlag, 1997, S. 173-201, S. 192; es gab Pläne zur Einschränkung der Arbeiten an DWB und GWb, „[...] die frei werdenden MitarbeiterInnen sollten dem Marx-Engels-Wörterbuch zugeordnet werden [...]“, ebd. S. 193.

²⁷ Vgl. z. B. Burch, Thomas – Gärtner, Kurt – Hildenbrandt, Vera: Das digitale Deutsche Wörterbuch der Brüder Grimm: Vom Buchformat zur elektronischen Publikation. *Bibliothek und Wissenschaft* 36, 2003, S. 163-177; Christmann, Ruth – Schares, Thomas: Towards the User. The Digital Edition of the Deutsche Wörterbuch by Jacob and Wilhelm Grimm. *Literary and Linguistic Computing* 18, 2003/1, S. 11-22.

²⁸ Zum GWb vgl. z. B. Niedermeier, Michael – Objartel, Georg – Welter, Rüdiger: O-Ton Goethe. Das „Goethe-Wörterbuch“ (GWb). *Zeitschrift für Germanistik* NF 3, 2001, S. 596-600.

²⁹ Vgl. dazu Gloning, Thomas – Schlaps, Christiane: Prototypen für ein elektronisches Goethe-Wörterbuch. *Sprache und Datenverarbeitung: International Journal*

for *Language Data Processing* 23, 1999/2, S. 21-34 und Gloning, Thomas - Welter, Rüdiger: Wortschatzarchitektur und elektronische Wörterbücher: Goethes Wortschatz und das Goethe-Wörterbuch. In: Lemberg, Ingrid - Schröder, Bernhard - Storrer, Angelika (Hg.): *Chancen und Perspektiven computergestützter Lexikographie. Hypertext, Internet und SGML/XML für die Produktion und Publikation digitaler Wörterbücher*. Tübingen: Niemeyer, 2001 (Lexicographica S.M., 107), S. 117-132.

³⁰ URLs: www.dwb.uni-trier.de und www.goethe-woerterbuch.de; ¹DWB auf CD-ROM: 2 CD-ROMs mit Benutzerhandbuch und Begleitband: *Der digitale Grimm*. Bearbeitet von Bartz, Hans-Werner; Burch, Thomas; Christmann, Ruth; Gärtner, Kurt; Hildenbrandt, Vera; Schares, Thomas; Wegge, Klaudia; herausgegeben vom Kompetenzzentrum für elektronische Erschließungs- und Publikationsverfahren in den Geisteswissenschaften an der Universität Trier in Verbindung mit der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften. Frankfurt am Main: Zweitausendeins, 2004.

³¹ Vgl. dazu de Schryver, Gilles-Maurice: Lexicographers' Dreams in the Electronic Dictionary Age. *International Journal of Lexicography* 16, 2003/2, S. 143-199, der sich zwar ausgiebig mit den herkömmlichen Nutzungsperspektiven elektronischer Wörterbücher auseinandersetzt, aber kaum neue Wege und Möglichkeiten wissenschaftlicher Nutzung aufzeigt.

Daniela Vladu (Cluj-Napoca)

Die Auflösung der Narrativität in einsprachigen Wörterbüchern

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es zu zeigen, welche Strukturiertheit Texte aufweisen können und wie das Erzählen mit deutlichem Anfang und Ende – als Primärform der Textualität – zu Beschreibungen (und Argumentationen) geführt haben dürfte.

Mit dem Wandel der gesellschaftlichen Kontexte haben sich auch die Strukturen und Bedeutungen der Inhalte des Erzählens verändert, so dass die Menschen im Laufe der Zeit bestrebt waren, die Natur in ihren einzelnen Erscheinungen global zu identifizieren, zu klassifizieren und mehr oder weniger detailliert zu ordnen und zu beschreiben.

1. Textualität

Um das Wesen von Texten erfassen zu können, müssen wir seine Elemente und deren Zusammenspiel näher besprechen und erläutern.

Texte sind semiotische Abbilder der Wirklichkeit oder Gedankenwelt, die von Menschen für Menschen mit bestimmten Absichten produziert werden und eine bestimmte Form aufweisen müssen, um als Texte angesehen werden zu können. Sie werden als Kommunikate mit einem mehr oder weniger durchgängigen Bedeutungszusammenhang beschrieben, wobei ihre Gesamtheit eine mehr oder weniger große inhaltliche und formale Abgeschlossenheit aufweist.¹ Pragmatisch gesehen ist der Text nicht nur eine verknüpfte Satzfolge, sondern eine komplexe sprachliche Handlung mit kommunikativer Beziehung zwischen Emittent (Sprecher, Schreiber) und Rezipient (Hörer, Leser). Die kommunikative Funktion von Texten legt also deren Handlungscharakter fest. Aus sprachsystematischer Sicht erscheint der Text als kohärente Folge von Sätzen in Bezug auf die Grammatik und Thematik.² Etymologisch gesehen, sind *Texte* ‚Gewebe‘³, wobei eine Übertragung von der konkreten Bedeutung auf die Verkettung sprachlicher Einheiten zu bemerken ist. Auf der Ausdrucksebene bestehen Texte grundsätzlich aus Wörtern (oder Monemen) und Äußerungen (oder Sätzen). Auf der

Inhaltsebene bestehen sie grundsätzlich aus Begriffen (oder Sememen), die sich zu Propositionen und isosemischen Ketten (oder semantischen Feldern) ordnen lassen.

Die *Textstrukturiertheit* ergibt sich aus dem Thema, der Kohärenz und Kohäsion, näher betrachtet aus einem Gefüge von Relationen, die zwischen den Sätzen bzw. Propositionen als den unmittelbaren Strukturelementen des Textes bestehen, und die den inneren Zusammenhang des Textes bewirken. Unter *Thema* versteht man, dass Texte einen Kommunikationsgegenstand aufweisen müssen, d. h. einen Grund- oder Leitgedanken verfolgen, einen Kern. Dieser ist entweder in einem bestimmten Textsegment realisiert, oder wir müssen ihn aus dem Textinhalt abstrahieren. Die Textzusammenstellung ist also funktional bestimmt. Strukturiertheit und Abgeschlossenheit von Texten gründen auf der Entwicklung eines Themas, auf der Themenentfaltung, die semantisch konstituiert wird. Dieser semantische Zusammenhang eines Textes wird als *Textkohärenz* bezeichnet und fungiert als textzentriertes Kriterium der Textualität. Die Kohärenz ist als zentrierte Komponente der einem ganzen Text zu Grunde liegende Sinn (Zusammenhang), aber auch ein kognitiver Prozess des Textverwenders, wobei eigenes Wissen dem Textwissen hinzugefügt wird.⁴ Das Konzept der *Isotopie* ist hier wichtig, die die Sinnkontinuität eines Textes durch Wiederkehr von Wörtern desselben Bedeutungs- bzw. Erfahrungsbereichs in einem Text erfüllt.

Das zweite textzentrierte Kriterium der Textualität ist die *Kohäsion* und bezieht sich auf den Textzusammenhang, der durch formale Mittel der Grammatik hergestellt wird und als Grundlage für die Kohärenz gilt. Das Prinzip der Wiederaufnahme spielt hier eine große Rolle und wird in expliziter und impliziter Weise realisiert. An der Textoberfläche erscheint die explizite Wiederaufnahme mit Hilfe von Referenzidentität, so dass ein bestimmter Ausdruck (Bezugsausdruck) durch einen oder mehrere Ausdrücke (wiederaufnehmender Ausdruck) in den nachfolgenden Sätzen des Textes wieder aufgenommen wird. Dabei beziehen sich Bezugsausdruck und wiederaufnehmender Ausdruck auf dasselbe außersprachliche Objekt (Referenzträger). Die Wiederaufnahme geschieht in der Regel durch Proformen oder Substituenten.

Die implizite Wiederaufnahme muss aus dem Text erschlossen werden, wobei zwischen Bezugsausdruck und wiederaufnehmendem Ausdruck keine Referenzidentität herrscht; beide Ausdrücke beziehen sich auf ver-

schiedene Referenzträger, zwischen denen aber bestimmte Beziehungen bestehen. So entstehen z. B. implizite Gegenstandsbeziehungen, die in unserem Sprachsystem verankert sind und als Teil-von-Relationen angesehen werden können (*Zug - Schaffner - Bahnhof - Fahrkarte - Reisende ...*, *Problem - Lösung - Argument - Erörterung ...*, *Winter - Schnee - Eis - Ski - Stiefel - Weihnachtsen ...*); Textverknüpfungen durch Konjunktionen und Adverbien realisieren auch implizite Referenz (*und, denn, weil, oder ... auch, vielmehr, also, dennoch ...*).

Weitere Kriterien der Textualität nach de Beaugrande - Dressler sind die sich auf den Verwender beziehende

- *Intentionalität* (der Verwender beabsichtigt, bei seinem Rezipienten eine bestimmte Wirkung zu erzielen),
- *Akzeptabilität* (der Rezipient erwartet, einen kohärenten Text vorzufinden) und
- *Informativität* (die Menge der für den Rezipienten neuen Informationen und das Ausmaß ihrer Erwartetheit bzw. Unerwartetheit), sowie die
- *Situationalität* (das Maß an Relevanz, über welches ein Text in der jeweiligen Kommunikationssituation verfügt) und die
- *Intertextualität* (Beziehungsgeflecht zwischen Texten, in dem sich der einzelne Text als autonomes Sinngebilde auflöst und als „Intertext“ zur Schnittstelle von Bezügen zwischen sich und anderen Texten wird).

2. Textoide und Kommunikationsabsicht

Textualitätsgemäß kann die auf uns einwirkende äußere Wirklichkeit mit ihren Vorstellungen und Begriffen drei Grundgestaltungen annehmen⁵:

- Unserem Wahrnehmen entspricht das Beschreiben.
- Unserem Handeln entspricht das Erzählen (Sprache ist handeln, um anderes Handeln zu bewirken).
- Unserem abstrahierten Denken entspricht das Argumentieren.

Alle drei Typen bestehen aus einer Mindestzahl von Propositionen, ohne die es keine Beschreibungen, Erzählungen und Argumentationen geben kann. Diese Makropropositionen sind intuitive und abstrakte Bündelungen von Texten, die wir Textgrundlagen, Textmuster, Makrostrukturen oder Textprogramme, frz. *parcours thematiques* nennen, die die Grundlage für die Entfaltung eines Themas bilden. Alles, was nicht zum

Makrogebilde gehört und was weggelassen werden kann, ohne das Gerüst der semantischen Grundstruktur zu zerstören, gehört zur Mikrostruktur des Textes.

Wenn Handeln die primäre Überlebensstrategie des Menschen ist, dann dürfte die Narrativisierung von Handlungsschemata die älteste Form der Textualisierung sein.

Die Kommunikationsabsicht des Textverfassers, die für den Rezipienten erkennbar sein soll, wird im Text mit konventionell geltenden Mitteln realisiert, so dass Brinker fünf textuelle Grundfunktionen angibt, aus denen Textmuster resultieren können:

- *Informationsfunktion* (Wissensübermittlung, z. B. durch Sachbuch, Nachricht, Bericht, Beschreibung),
- *Appellfunktion* (Meinungsbeeinflussung, z. B. durch Werbeanzeige, Kommentar, Antrag, Bittschrift),
- *Obligationsfunktion* (Verpflichtung zum Vollzug von Handlungen, z. B. durch Vertrag, Gelöbnis, Garantieschein),
- *Kontaktfunktion* (Herstellung und Aufrechterhaltung von persönlichen Beziehungen, z. B. durch Beileids- und Glückwunschschreiben),
- *Deklarationsfunktion* (explizite Einführung eines Tatbestands, z. B. durch Bevollmächtigung, Schuldspruch, Testament, Ernennungsurkunde).

3. Narrationen als Primärformen der Textualität

Narrationen stellen den Verlauf von wirklichen oder erdachten Geschehnissen oder Ereignissen dar, so dass man sie als Sachverhaltsdarstellungen ansehen kann. Die Zahl der Sachverhaltsdarstellungen ist überschaubar, da sich die Sachverhalte in wenigen Gruppen zusammenfassen lassen, die auf typische Weise sprachlich zu behandeln sind: „Geschichten werden erzählt, über Ereignisse wird berichtet, Gegenstände und Vorgänge werden beschrieben, Probleme oder strittige Fragen werden erörtert und Unverständliches oder Kompliziertes wird erklärt“.⁶

Narrationen bestehen aus chronologisch und/oder kausal verbundenen Propositionen, die folgende Merkmale aufweisen⁷:

- *Sukzessivität*: liegt vor, wenn die Propositionen in der Reihenfolge aufgelistet sind, in der die von ihnen ausgedrückten Ereignisse sich zuge tragen haben; die Darstellung des Geschehens erfolgt chronologisch, also in der folgerichtigen Ordnung, *ordo naturalis*, wie im Märchen,

Roman, Verlaufsprotokoll, Bericht oder in der Erzählung;

- *Transformativität*: ist mit der Sukzessivität eng verknüpft und ist dann vorhanden, wenn die Ereignisse als Überlieferung von einem Zustand zu einem anderen durch willentliche menschliche Handlung dargestellt werden;

- *Kompensation*: ist der ausgleichende Austausch von Dienstleistungen wie Vertragsformen, Bitt- und Dankesrituale, Gebete, Vorschläge, Dank-sagungen.

4. Deskriptionen als Sekundärformen der Textualität

Deskriptionen sind Umsetzungen in Sprache des Erscheinungsbildes oder Charakters von Personen, Gegenständen, Ausschnitten der Wirklichkeit, die sich durch folgende Merkmale charakterisieren:

- *Klassifizieren*: sachgemäßes und gerechtes Erfassen und dadurch Einordnen von Charakteristika,

- *Generalisierung* vs. *Situiertheit* der Sprachhandlung (je nachdem, ob es sich um Vorgang oder Gegenstand handelt, der zu beschreiben ist).

Mit Hilfe von Deskriptionen wird über bestimmte Arten von Kommunikationsgegenständen sachgemäß und zusammenhängend informiert. Dabei können zwei unterschiedliche Gegenstandskategorien unterschieden werden:

- das Darstellen wiederholter oder wiederholbarer Vorgänge und Tätigkeiten (*Vorgangsbeschreibung*); der Gesamtvorgang braucht lediglich in die wesentlichen Teilvorgänge zerlegt zu werden, die dann in ihrem zeitlichen und sachlogischen Nacheinander abzuhandeln sind (z. B. Gebrauchsanweisungen, Spielregeln, Kochrezepte...);

- das Darstellen von Lebewesen, Dingen und Erscheinungen nach individuellen Merkmalen oder auch nach Merkmalen, die einer Klasse von Gegenständen gemeinsam sind (*Gegenstandsbeschreibung*); prinzipiell geht es um Informieren über das Aussehen, Merkmale und Funktion eines Gegenstandes, wobei die Wortwahl und die Genauigkeit im Ausdruck sehr wichtig sind; das geläufigste Verfahren für die konkrete Ausgestaltung der Gegenstandsbeschreibung ist, vom Ganzen oder dem Gesamteindruck auszugehen und zu den Einzelheiten oder Merkmalen zu gelangen.

5. Einsprachige Wörterbuchttexte als Beschreibungen von Realien

Die Anordnung der Elemente in einem deskriptiven Raster ist arbiträr, was die Kohärenz von Beschreibungen erschwert. Man geht vom Ganzen oder Gesamteindruck aus und gelangt zu Einzelheiten oder Individuellem. Enzyklopädien (einsprachige Wörterbücher) versuchen, die Natur möglichst global in all ihren Facetten zu erfassen, also ihre einzelnen Phänomene zu identifizieren und zu beschreiben und das Gesamtwissen enzyklopädisch-deskriptiv zusammenzustellen.

Die von Petöfi 1971 ausgearbeitete Texttheorie präsentiert das Lexikon als Inkorporierung von ständig wachsendem „Alltagswissen“ über die Organisation der Welt allgemein (Textstruktur / Weltstrukturtheorie TeSWeST). Der logische Status des Textsinns erscheint erst, wenn wir seine Interaktion mit dem Vorwissen der Benutzer berücksichtigen. Das gemeinsame Wissen hat wenigstens vier Komponenten⁸:

- *das grammatische Wissen*: besteht in der Kenntnis der Regeln, die charakterisieren, welche Wortkombinationen zulässig sind und wie sie zu verstehen sind (Analyse der Wortformen, Abfolge von Zeichen im Satz, Beziehungen zwischen ihnen);
- *das lexikalische Wissen*: besteht in der Kenntnis der Bedeutung von Lexemen; ist eine Art subjektive Bedeutung als mentales Konstrukt aus Verwendungen, die dem Sprachteilhaber bekannt geworden sind; verschiedene Kombinationen sind möglich;
- *das Weltwissen*: ist das Wissen über die Welt (auch die soziale Welt gehört hinzu); das Wissen über die Kultur, soziale Gepflogenheiten, Wertesysteme, Normen;
- *das Kontextwissen* als laufendes Wissen, das sich aus dem Kontext und aus den Sprechsituationen nährt und sich demzufolge in ständiger Veränderung befindet.

Dabei spielt das analoge Denken eine große Rolle. Das bewusste Denken des Menschen geht in Begriffen vor sich. Die Vorstellungen von Gegenständen und ihren Eigenschaften scheinen dabei vordergründig zu sein. Die unendliche Menge der Begriffe lässt sich auf eine große Menge von Begriffsklassen bringen. Wir können sie paarweise oder als endliche Ketten von bestimmten und unbestimmten Elementen kombinieren, und zwar in Antonymien, Similaritäten, Kontiguitäten, Modellen und Verweisen. Diese dienen den Menschen, ihre Wahrneh-

mungen und Erfahrungen vor allem zu ordnen und helfen somit, zielgerichtete Entscheidungen zu treffen.

Enzyklopädien erscheinen als Hypertexte, deren definierendes Grundkonzept sich als *lineare* und *multisequenzielle* Organisation festmachen lässt. Demzufolge wird die Textualität von Hypertexten in Frage gestellt. Hypertexte bestehen aus einzelnen atomaren, d. h. in sich abgeschlossenen und inhaltlich kohärenten Informationseinheiten (Knoten), die auf vielfältige Weisen untereinander vernetzt sind. Dadurch bieten Wörterbücher eine im Verhältnis zu den unilinearen Medien erheblich größere Navigationsfreiheit bei der Rezeption. Ein häufig anzutreffendes Rezeptionsverhalten ist der Einstieg an einer beliebigen Stelle des Hyperdokuments.

Gute, stark vernetzte Hypertexte ermöglichen dem Rezipienten auf komfortable Weise eine Vielzahl möglicher Rezeptionspfade und kommen damit den ganz heterogenen Wissensvoraussetzungen, Bedürfnissen und Benutzungssituationen von Grammatikern oder Wörterbuchbenutzern entgegen.

Die Erwartung liegt nahe, dass eine Hypertextstruktur positiven Einfluss auf den individuellen Wissenserwerbsprozess hat. Inwieweit solche Erwartungen an bisher evaluierten Hypertexten erfüllt oder enttäuscht werden, hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab wie etwa: Wissenstyp, Wissensvoraussetzungen, Erfahrungen mit Hypertexten, Gestaltung der Hypertextbasis usw.

Der Mensch braucht in seiner Evolution immer mehr Informationen zu seiner Orientierung. Die Informationen sammelt er durch Beobachtungen der außersprachlichen Welt, die er übersichtlich und streng zu ordnen und zu klassifizieren versucht. Somit verliert das trockene Realienwissen seine Narrativität und bekommt Linearität und multisequenzielle deskriptive Anordnung.

Wörterbücher sind seltsame Konstrukte, die Texte einer speziellen Textform mit spezifischen Konventionen enthalten. Außerdem zeigen sie eine Fülle von Abkürzungen, Codes, Symbolen, Klammern, unvollständigen Sätzen in Kursiv-, Normal- und Fettdruck, sowie farbige Illustrationen. Unsere Alltagsbeschreibungen unterscheiden sich von systematischen und detaillierten Beschreibungen in reinen Informationstexten wie Lexikonartikeln durch ebendiese Merkmale.

Anmerkungen

- ¹ Metzeltin, Michael – Thir, Margit: *Erzählgenese. Ein Essay über Ursprung und Entwicklung der Textualität*. Wien: 3 Eidechsen, 1996, S. 15.
- ² Brinker, Klaus: *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt, 2001, S. 15.
- ³ Vater, Heinz: *Einführung in die Textlinguistik: Struktur, Thema und Referenz in Texten*. München: Fink, 1994, S. 13.
- ⁴ Beaugrande, Robert Alain de – Dressler, Wolfgang Ulrich: *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981, S. 89.
- ⁵ Metzeltin, Michael: *Kognitive, gesamtmediale, politische Anthropologie. Ein neuer Ansatz zur Kulturanthropologie*. Wien: 3 Eidechsen, 2001, S. 53.
- ⁶ Püschel, Ulrich: *Wie schreibt man gutes Deutsch? Eine Stilfibel*. Mannheim: Dudenverlag, 2000, S. 88.
- ⁷ Metzeltin [Anm. 5], S. 54f.
- ⁸ Heringer, Hans Jürgen: *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*, Tübingen: Francke, 2004, S. 132.

Katalin Vincze (Nyíregyháza)

Abkürzungen und Kurzwörter in den Fachsprachen und in der Gemeinsprache

In meinem Vortrag möchte ich zunächst einen kurzen Einblick in die Forschungsgegenstände *Kurzwortforschung* und *Fachsprachenforschung* geben, um dann ihre Berührungspunkte darstellen zu können. Anschließend werden die Ergebnisse einer Stichprobe zu der Frage dargestellt, ob sich der Einfluss fachsprachlicher Kurzwortbildung in den neuesten Abkürzungswörterbüchern nachweisen lässt.¹

Verschiedene Kurzformen sind sowohl in der deutschen als auch in der ungarischen Sprache seit langem in Gebrauch. Traditionell wurden in beiden Sprachen Personennamen verkürzt.² Seit Anfang des 20. Jahrhunderts sind aber Abkürzungen und Kurzwörter in allen Bereichen des täglichen Lebens massenweise entstanden, so dass oft von einer „Akü-Flut“ bzw. einem „Akü-Fieber“ gesprochen wird.

Ich erwähne hier ganz bewusst *Abkürzungen* und *Kurzwörter*, da in Abkürzungswörterbüchern – so auch unter den untersuchten Einträgen – beide zu finden sind. Die verkürzten Formen von Wörtern bzw. Wortgruppen werden zwar im Allgemeinen als *Abkürzungen* bezeichnet, in der linguistischen Fachliteratur wurde mittlerweile die Unterscheidung zwischen beiden Begriffen allgemein akzeptiert. *Abkürzungen* sind auf die Schrift beschränkt, gesprochen wird also nicht die Kurzform, sondern die Langform, wie bei der Schreibabkürzung z. B. spricht man *zum Beispiel* aus. Demgegenüber werden Kurzwörter auch in ihrer gekürzten Form gesprochen. Sie haben Wortcharakter und werden in verschiedene Gruppen unterteilt.

In der Kurzwortforschung gibt es besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts mehrere Typologisierungsversuche, aber keiner hat sich bis heute eindeutig durchgesetzt. Den größten Einfluss auf die nachfolgende Literatur hatte vielleicht die Typologie von Bellmann.³ Die jüngste und bisher ausführlichste Arbeit zum Thema stammt von Kobler-Trill.⁴ Steinhauer, die Bearbeiterin der 5. Auflage des Duden-Abkürzungswörterbuchs, verwendet in ihren Arbeiten trotzdem die Termini und die Einteilung von Greule, da sie seine Einteilungskriterien

und auch seine Terminologie leichter verständlich findet als die zu komplexe Typologie von Kobler-Trill, die laut Steinhauer, einige methodische Mängel aufweise.⁵ An dieser Stelle sollen aber die einzelnen Ansätze nicht näher beschrieben werden, weil die Abkürzungen und Kurzwörter nicht auf ihren Typ und ihre Bildungsweise hin untersucht werden. Für das Ungarische kann man sowieso nicht von einer *Kurzwortforschung* sprechen. Die verwendeten Termini sind noch weniger einheitlich als im Deutschen, und dieses Wortbildungsphänomen wird nur am Rande behandelt. In Grammatiken des Ungarischen werden sie meist unter dem Titel „Seltene Wortbildungstypen“ oder „Besondere Typen der Wortbildung“ behandelt, obwohl bei einer genaueren Betrachtung der Problematik eindeutig ersichtlich ist, dass die Wortkürzung im Ungarischen heute eine vergleichbar große Rolle wie im Deutschen spielt.

Aus unserer Sicht ist jetzt vielmehr die Herkunft dieses Wortbildungsmusters von Belang. Die Geschichte der Kurzwörter ist weder im Deutschen noch im Ungarischen genügend erforscht, man findet bloß einige Hinweise auf ihren Ursprung. Kobler-Trill versucht aufgrund früherer Arbeiten über die Anfänge und Verbreitung der Kurzwortbildung einen Überblick zu geben.⁶ Die thematischen Gebiete, auf denen frühe Belege genannt werden, sind die Studenten- und Rechtsprache sowie Vereinsnamen, Namen von kaufmännischen Unternehmungen und von Ausstellungen, bzw. Termini des Militärs. Darüber hinaus werden Wirtschaft, Politik, Technik und Naturwissenschaft als Bereiche hervorgehoben, in denen Kurzwörter schon ziemlich früh eine wesentliche Rolle gespielt haben. Zeitlich wird die zahlenmäßig bedeutende Ausbreitung von Kurzwörtern in der Forschung meist auf die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts gesetzt. Wenn nach den Hintergründen für ihre Zunahme gefragt wird, werden an erster Stelle immer ihre kommunikativen Leistungen genannt, vor allem, dass sie der Sprachökonomie dienen.⁷ Und genau diese Funktion von Kurzwörtern erklärt ihr zahlreiches Erscheinen in den verschiedenen Fachsprachen und Varietäten der Gegenwartssprache.

Als allgemeine Eigenschaft von Fachsprachen gilt nämlich das Streben nach einer ökonomischen Ausdrucksweise. „Entsprechend den Kommunikationsanlässen ist eine schnelle, möglichst ökonomische und eindeutige Informationsübertragung innerhalb eines Faches, fach-

übergreifend und nach außen beabsichtigt.“⁸ Darüber hinaus ist es heute unumstritten, dass Fachsprachen auf Terminologien aufbauen.⁹ Fachsprachen sind zwar nicht mit ihrem Wortschatz gleichzusetzen, „das auffälligste Merkmal der Fachsprachen“ ist jedoch der eigene Wortschatz, wie von Hahn behauptet.¹⁰ So kann man davon ausgehen, dass Kennzeichen innerhalb der Lexik einen wichtigen Aspekt bei der Beschreibung von Fachsprachen darstellen. Es wird in der Fachsprachenforschung in diesem Zusammenhang natürlich untersucht, wie Fachwörter gebildet werden. Fluck behauptet, dass „Abkürzungen“ für die heutigen Fachsprachen unentbehrlich seien. „Ihre Leistungen sind höchstmögliche Kürze bei weitgehender Eindeutigkeit innerhalb eines Faches.“¹¹ Es ist also keine Frage, dass Fachsprachen ohne Abkürzungen und Kurzwörter unvorstellbar sind. Ebenso wird seitens der lexikologischen Forschung darauf hingewiesen, dass bestimmte Wortbildungsmodelle stärker für die Bildung von Fachwörtern genutzt werden, so auch die Kurzwortbildung.¹² Trotzdem ist Steinhauer die erste, die Kurzwörter anhand eines fachsprachlichen Korpus untersucht.¹³ Warum geht aber auch sie davon aus, dass „fachsprachliche Kürzungsmodelle Impulse für die Kurzwortbildung auch in anderen Bereichen liefern könnten“?¹⁴ Um einer möglichen Antwort näher zu kommen, soll im Folgenden die Beziehung zwischen Gemeinsprache und Fachsprachen kurz angesprochen werden.

Hier geht es um eine wechselseitige Beziehung und gerade aus diesem Grund ist es nicht einfach, die beiden Sprachen voneinander zu trennen. Die Problematik ihrer Abgrenzung bzw. ihrer Verbindungen ist ein zentrales Thema der Fachsprachenforschung.¹⁵ Selbst die Definition der Begriffe „Fachsprache“ und „Gemeinsprache“ sind in der Fachliteratur schon seit langem Diskussionsgegenstand, an dieser Stelle können aber die verschiedenen Ansätze nicht dargestellt werden. Ich möchte nur andeuten, dass der Ausdruck „Gemeinsprache“ oft abgelehnt, während die Bezeichnung „Fachsprache“ allgemein verwendet wird. Statt „Gemeinsprache“ schlagen einige Forscher den Begriff „Alltagssprache“ vor.¹⁶

Im Hinblick auf das Thema dieses Referats ist hier nur die Gegenüberstellung von fachlich und alltäglich gebrauchter Lexik von Belang. Aber eine Abgrenzung zwischen Fach- und Allgemeinwortschatz ist ebenso problematisch wie die zwischen Fach- und Gemeinsprache. Es

gibt Anstrengungen, dieses Problem dadurch zu lösen, dass man mögliche Übergänge zu beschreiben versucht. Ickler spricht z. B. von einem „Sachwortschatz“. „Sachwörter sind potentielle Fachwörter. Je weiter die Spezialisierung fortschreitet, um so mehr werden Sachwörter zu Fachwörtern“.17 Steinhauer verwendet den Ausdruck „Fachjargon“, der sich „durch eine gewisse Nähe zur Alltagssprache“ auszeichnet.18

Wenn von Übergängen die Rede ist, so ist es auch ein Zeichen dafür, dass die Wortbestände nicht klar voneinander zu trennen sind und eine gewisse Wechselbeziehung zwischen ihnen besteht. Für uns ist jetzt die Frage interessant, welchen Einfluss Fachsprachen auf die Gemeinsprache, insbesondere auf die gemeinsprachliche Lexik ausüben. Fluck behauptet, dass die Zahl fachsprachlicher Elemente, die in die Gemeinsprache übernommen werden, ständig zunimmt.19 Wissenschaft und Technik seien vor allem die Bereiche, welche die Gemeinsprache besonders stark beeinflussen. Sowohl Fluck als auch Steinhauer betonen die gesellschaftliche Relevanz von Forschungsergebnissen und technischem Fortschritt als Voraussetzung dafür, dass bestimmte Fachwörter „auch in außerfachlichen Zusammenhängen wahrgenommen“ werden.20 Durch die Verbreitung der Öffentlichkeit und durch die Medien sind immer mehr Menschen von Wissenschaft, Technik, Politik und Wirtschaft unmittelbar betroffen. Über diese Bereiche hinaus ist der Einfluss der Fachsprachen von Sport und Militärwesen besonders groß.21 Die fachsprachliche Wirkung auf die Lexik der Alltagssprache zeigt sich nicht nur in der Übernahme einzelner Fachwörter. Steinhauer weist darauf hin, dass bestimmte Wortbildungsmuster, die in den Fachsprachen bevorzugt werden, auch die Alltagssprache beeinflussen können.22 In diesem Sinne könnte man eigentlich im Hinblick auf die Kurzwörter von einem doppelten Einfluss sprechen: Einerseits fließen fachsprachliche Kurzwörter direkt in die Gemeinsprache ein (z. B. *KZW* < *Kurzwelle* aus der technischen Fachsprache), andererseits werden nach fachsprachlichem Muster auch in der Alltagssprache verschiedene Kurzwörter gebildet. Die letztere Tendenz lässt sich natürlich schwieriger nachweisen, man kann ja nicht eindeutig behaupten, ob z. B. ein Buchstabenkurzwort, wie *FAZ* < *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, nach fachsprachlichem Muster zustande kam. Die Untersuchung der Übernahme bestimmter Kurzwörter aus den Fachsprachen in den Alltagswortschatz verspricht mehr Erfolg. Hier ergeben sich natürlich

auch zahlreiche Fragen, die nur schwer zu beantworten sind. So gleich die erste: Wann gilt ein Fachwort als gemeinsprachlich?

In meiner folgenden Untersuchung wird davon ausgegangen, dass die Abkürzungen und Kurzwörter, die in den beiden Wörterbüchern zu finden sind, schon Eingang ins Gemeinwortgut gefunden haben. Sowohl das deutsche als auch das ungarische Abkürzungswörterbuch sprechen nämlich das breite Publikum, also keine Fachleute an.

Die 5. Auflage des Duden-Abkürzungswörterbuchs, bearbeitet von Anja Steinhauer, ist 2005 erschienen. Das ungarische Wörterbuch, zusammengestellt von János Gyurgyák, wurde in demselben Jahr beim Osiris-Verlag herausgegeben. Das Letztere ist allerdings das erste sog. allgemeine Abkürzungswörterbuch für das Ungarische mit dem Anspruch, die am häufigsten verwendeten Abkürzungen und Kurzwörter in Buchform zu dokumentieren und repräsentieren. Die Verfasser haben es bei der Zusammenstellung solcher Nachschlagewerke sicherlich nicht leicht, da parallel mit der raschen Zunahme an Kurzformen viele ältere außer Gebrauch kommen. Noch dazu ist die Auswahl des Bestandes ohnehin gewissermaßen subjektiv. Daher überrascht es nicht, dass diese Wörterbücher von Zeit zu Zeit überarbeitet werden müssen. Was den Umfang der zwei letzten Ausgaben betrifft, ist festzustellen, dass die ungarische halb so viele Einträge enthält wie die deutsche. Im Duden-Abkürzungswörterbuch sind rund 50000 nationale und internationale Abkürzungen und Kurzwörter aufgenommen worden. Das ungarische Wörterbuch mit seinen etwas mehr als 25000 Einträgen ist allerdings eine lang entbehrte Sammlung und deshalb für das Ungarische vergleichbar wichtig wie der Duden für das Deutsche. Außer dem Verzeichnis von Abkürzungen und Kurzwörtern finden sich in beiden Büchern zusätzliche Listen. So werden im Duden u. a. chemische Elemente, Kfz-Kennzeichen, Diplom- und Doktorgrade sowie die offiziellen Zwei-Buchstaben-Kürzel der deutschen Bundesländer aufgelistet. Das ungarische Wörterbuch führt im Anhang Abkürzungen der Bibel, die römischen Ziffern, die Transkriptionssymbole des phonetischen Alphabets sowie mathematische, astronomische und meteorologische Zeichen an. In beiden findet man die Staatencodes und die geläufigsten Kürzel der elektronischen Kommunikation. Eine Neuerung im Duden ist der sog. „umgekehrte“ Teil, wo zu Vollformen die entsprechenden Abkürzungen und Kurzwörter angegeben werden. Die einzelnen Einträge im Register sind

ähnlich aufgebaut: Der Abkürzung bzw. dem Kurzwort folgt die Auflösung, in vielen Fällen gibt es sogar mehrere Auflösungen. Die Angabe des Sach- bzw. Fachgebiets, aus dem die Kurzform stammt, ist im ungarischen Wörterbuch konsequenter; im Duden wird der Ursprung meist nur dann genannt, wenn es mehrere Auflösungen gibt. In manchen Fällen werden auch Erklärungen oder kurze Kommentare hinzugefügt.

Da es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, die beiden Wörterbücher in ihrem ganzen Umfang zu analysieren, musste die Grundlage der Untersuchung auf die Einträge beschränkt werden, die sich unter einem Buchstaben finden. Es schien daher sinnvoll, einen Buchstaben zu wählen, dessen Lemmata als gewissermaßen repräsentativ betrachtet werden können. Ein wichtiger Aspekt bei der Auswahl war, solche Buchstaben möglichst auszuschließen, mit denen sehr viele Institutions-, Firmen- und Gesellschaftsnamen beginnen. So wurden im Deutschen das *D* und *G* und im Ungarischen das *M* sozusagen „disqualifiziert“. Anfangsbuchstaben von vielen internationalen Abkürzungen wie z. B. *C* sind ebenfalls nicht geeignet. Ich habe mich schließlich für das *K* entschieden, das im deutschen mit 1115 und im ungarischen Wörterbuch mit 967 Einträgen vertreten ist. Unter diesem Buchstaben sind also in beiden Werken ziemlich viele Kurzformen verzeichnet, bei denen verschiedene Typen ganz unterschiedlicher Herkunft zu finden sind.

Im Hinblick auf unser Thema ist also die Frage interessant, wie groß der Anteil fachsprachlicher Wortkürzungen ist, und jetzt wird zwischen reinen Schriftabkürzungen und Kurzwörtern kein Unterschied mehr gemacht. So ist Folgendes festzustellen: Im Duden können von 1115 Abkürzungen mit dem Anfangsbuchstaben *K* ca. 251 als „aus den Fachsprachen stammend“ bezeichnet werden. Das macht rund 22% aus. Im ungarischen Abkürzungswörterbuch kann man bei etwa 159 Abkürzungen von 967 mit dem Anfangsbuchstaben *K* annehmen, dass sie fachsprachlicher Herkunft sind. Das beträgt rund 16%. Von den ca. 251 deutschen Wortkürzungen mit fachsprachlichem Hintergrund stammen etwa 80 aus der Rechtssprache, 47 aus naturwissenschaftlichen Bereichen (Chemie, Mathematik, Physik), 25 aus der Fachsprache der Bundeswehr, 21 aus der Wirtschaftssprache, 16 aus der medizinischen Fachsprache, 13 aus dem Bereich EDV und Technik, 12 aus dem Versicherungswesen, je 9 aus dem Verkehr (Schifffahrt und Bahn) und der Sprachwissenschaft, 5 aus der Musik, 3 aus dem Sport und je 1 aus der Geographie und dem

Druckwesen. Von den ca. 967 Wortkürzungen im ungarischen Wörterbuch kommen 39 aus dem Bereich Sport, 28 aus der Rechtssprache, 21 sind geographische Kürzungen, 19 gehören zu den Naturwissenschaften, je 11 stammen aus der Wirtschafts- bzw. Militärsprache, je 9 aus der Musik und EDV bzw. Technik, 7 aus der medizinischen Fachsprache, 6 aus der Sprachwissenschaft und 5 aus dem Druckwesen.

Diese Daten können auf keinen Fall als genaue Zahlenangaben betrachtet werden. Einerseits hat man oft Probleme damit, eine Kurzform diesem oder jenem Bereich zuzuordnen (z. B. *KapStDV* <*Kapitalertragsteuer-Durchführungsverordnung* hat sowohl mit Wirtschaft als auch mit Recht zu tun), andererseits kommt es oft vor, dass eine Abkürzung mehrere Auflösungen hat, die zu verschiedenen Bereichen gehören (z. B. *KL* steht sowohl für *Kapitänleutnant* als auch für *Kartenleser* in der EDV). Hinzu kommt noch, dass für eine Vollform mehrere Abkürzungsmöglichkeiten existieren können (z. B. *Kreuzungsgesetz*, das Gesetz über Kreuzungen von Eisenbahnen und Straßen, wird sowohl mit *KreuzG* als auch mit *KrG* verkürzt).

Hier zeigt sich auch eindeutig, welche Fachgebiete am stärksten vertreten sind: Recht, Naturwissenschaft, Militär, Wirtschaft, Medizin und EDV bzw. Technik. Teilweise gibt es erhebliche Unterschiede zwischen dem deutschen und ungarischen Wörterbuch, was die Rangordnung der einzelnen Fachbereiche betrifft. Im Vergleich zu anderen Fachsprachen fällt in der ungarischen Sammlung die Anzahl sportsprachlicher Abkürzungen besonders auf. Man muss jedoch erwähnen, dass diese Kurzformen bis auf zehn Beispiele Abkürzungswörter für Sportvereine sind. Sie haben also wenig mit Sport-Fachsprache zu tun. Der Sport selbst gehört zu den Fachgebieten, die sich durch eine deutliche Alltagsnähe auszeichnen²³, so wundert es weniger, dass so viele Kurzwörter aus diesem Bereich ausgewählt worden sind. Da mag auch eine gewisse Subjektivität bei der Zusammenstellung mitgespielt haben. Als wichtigster Aspekt bei der Auswahl gelte jedoch die gesellschaftliche Relevanz und die Häufigkeit des Vorkommens bestimmter Abkürzungen und Kurzwörter in den Medien, wie es Gyurgyák im Vorwort explizit formuliert.²⁴

Abschließend möchte ich die Erkenntnisse zusammenfassen, die man im Spiegel der Fachliteratur aus dieser Stichprobe gewinnen kann. Als erstes muss ich festhalten, dass im Zusammenhang mit dem Einfluss fachsprachlicher Kurzwortbildung auf die Alltagssprache noch viele Fragen

offen sind. Ganz am Anfang steht das Problem, dass man nicht immer eindeutig entscheiden kann, ob sich eine Abkürzung bzw. ein Kurzwort als gemeinsprachlich bezeichnen lässt. Wo hört eine Abkürzung auf, ausschließlich fachsprachlich zu sein? Nach welchen Kriterien kann man beurteilen, ob eine Kurzform für die breite Öffentlichkeit relevant ist und z. B. in ein Abkürzungswörterbuch aufgenommen werden soll.

In der Fachsprachenforschung gibt es zahlreiche Untersuchungen, die vermuten lassen, dass Fachsprachen einen gewissen Einfluss auf die Gemeinsprache ausüben. Das zeigt sich auch am Beispiel der Abkürzungen und Kurzwörter mit dem Anfangsbuchstaben *K* in den zwei Wörterbüchern. Ungefähr ein Fünftel von ihnen ist auf ein Fachgebiet zurückzuführen. Was die Wirkung der einzelnen Fachsprachen betrifft, stellte sich heraus, dass die meisten, vermutlich aus Fachsprachen stammenden Kurzformen aus den auch von Fluck genannten Fachgebieten übernommen wurden.²⁵ Es geht dabei vor allem um Bereiche, die auch für den Alltagsmenschen, den Nicht-Fachmann relevant sind. Zu diesem Aspekt kommt noch, dass es sich meistens um Fachsprachen handelt, für welche die Bildung längerer Komposita und syntaktischer Fügungen besonders charakteristisch ist.

Meine Absicht war also, auf einem Gebiet der Kurzwortforschung, das noch sehr wenig erforscht ist, die bisherigen Annahmen einer kleinen Probe zu unterziehen. Steinhauer hat schon aufgrund ihrer Korpusuntersuchungen erfolgreich nachgewiesen, wie wichtig Kurzwörter in der Fachkommunikation sind, und ihre Ergebnisse können auch für die Kurzwortforschung hilfreich sein.²⁶ Für die Zukunft wäre es vielleicht interessant weiter zu untersuchen, ob und wie der Einfluss von Fachsprachen auf die Alltagssprache im Bereich der Kurzwortbildung belegt werden kann.

Anmerkungen

¹ DUDEN *Das Wörterbuch der Abkürzungen*. Mannheim: Dudenverlag, 2005; Gyurgyák János: *Rövidítészótár*. Budapest: Osiris, 2005.

² Kobler-Trill, Dorothea: *Das Kurzwort im Deutschen: eine Untersuchung zu Definition, Typologie und Entwicklung*. Tübingen: Niemeyer, 1994, S. 138; Knipf-Komlósi Erzsébet: *Grundlagen der deutschen Wortbildung - Ein Arbeitsbuch*.

Budapest: 2003, S. 170; Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (Hg.): *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris, 2005, S. 185.

³ Bellmann, Günter: Zur Variation im Lexikon. *Wirkendes Wort*, 30, 1980/6, S. 369–383.

⁴ Kobler-Trill [Anm. 2].

⁵ Steinhauer, Anja: *Sprachökonomie durch Kurzwörter. Bildung und Verwendung in der Fachkommunikation*. Tübingen: Gunter Narr, 2000, S. 51.

⁶ Kobler-Trill [Anm. 2], S. 138–141.

⁷ Bellmann [Anm. 3], S. 374; Eichinger, Ludwig M.: *Deutsche Wortbildung*. Tübingen: Gunter Narr, 2000, S. 33; Kobler-Trill [Anm. 2], S. 206; Steinhauer [Anm. 5].

⁸ Hahn, Walther von: Fachsprachen. In: Althaus, Hans Peter (Hg.): *Lexikon der germanistischen Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer, 1980 (Bd. 2), S. 390.

⁹ Felber zitiert bei Steinhauer [Anm. 5], S. 72.

¹⁰ Hahn [Anm. 8], S. 392.

¹¹ Fluck, Hans-Rüdiger: *Fachsprachen*. Tübingen: Francke, 1991, S. 55.

¹² Schippan, Thea: *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer, 1992, S. 234.

¹³ Steinhauer [Anm. 5].

¹⁴ Ebd., S. 54.

¹⁵ Vgl. Fluck [Anm. 11], S. 160–176; Seibicke, Wilfried: Fachsprache und Gemeinsprache. In: Hahn, Walter von (Hg.): *Fachsprachen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981, S. 40–66; Möhn, Dieter: Fach- und Gemeinsprache. In: Hahn [Anm. 15], S. 172–217.

¹⁶ Kalverkämper, Hartwig: Gemeinsprache und Fachsprachen – Plädoyer für eine integrierende Sichtweise. In: Hessky, Regina – Knipf, Erzsébet (Hg.): *Ein Textbuch zur Lexikologie*. Bd. 1. Budapest: Holnap, 1998, S. 293–309.

¹⁷ Steinhauer [Anm. 5], S. 63.

¹⁸ Ebd., S. 61.

¹⁹ Fluck [Anm. 11], S. 160–162.

²⁰ Steinhauer [Anm. 5], S. 64.

²¹ Fluck [Anm. 11], S. 163.

²² Steinhauer [Anm. 5], S. 65.

²³ Siehe dazu Steinhauer [Anm. 5], S. 240.

²⁴ Gyurgyák [Anm. 1], S. 8.

²⁵ Fluck [Anm. 11], S. 162–163.

²⁶ Steinhauer [Anm. 5].

Einige Bemerkungen zum Gebrauch der Funktionsverbgefüge in Fachtexten der Wirtschaft

1. Einleitung

Als Folge der Globalisierung, wie auch der politischen Wende in Osteuropa, wächst der Bedarf von widerspruchsfreier, eindeutiger Kommunikation im Rahmen wirtschaftlicher Zusammenarbeit. Das Stichwort *Kommunikation* ist zum Zauberwort unserer Zeit geworden. Den Dolmetschern und Übersetzern fällt somit eine immer größere und anspruchsvollere Arbeit zu; neben sprachlichen Fertigkeiten werden ihnen auch Fachkenntnisse abverlangt. Solide ausgebildete Fachübersetzer und Dolmetscher sind weltweit Mangelware.

So hat in der letzten Zeit auch das Interesse an fachsprachlichem Fremdsprachenunterricht stark zugenommen. Der DaF-Unterricht sieht sich vor eine neue Aufgabe gestellt – das Vermitteln kommunikativer Kompetenz u. a. im Bereich der Wirtschaft und der Rechtswissenschaft.

Das geht einher mit der Forderung nach intensiver Beschäftigung mit den Fachsprachen, was auch die vorliegende Arbeit im Blick hat. Wegen des Umfangs und der Komplexität dieses Bereichs beschränke ich mich innerhalb des Wirtschaftsdeutschen auf ein einziges Merkmal, und zwar auf die Funktionsverbgefüge.

Das Korpus basiert auf einigen Kapiteln des Buches *Grundzüge der Finanzwissenschaft* von Berthold Wigger.¹

2. Zum Begriff *Fachsprache*

Dem Begriff *Fachsprache* eine genaue Definition zu geben und ihm besondere Merkmale zuzuordnen, hat viele Autoren beschäftigt. Einig sind sich die meisten Sprachwissenschaftler darin, dass die Fachsprache eine *Sondersprache* sei, die v. a. der Kommunikation zwischen Fachleuten diene. Sie zeichne sich durch besondere grammatische Strukturen aus, aber insbesondere durch ihre „vereinbarte bzw. per definitionem festgelegte“², „feste“, „normierte“³ Terminologie. Die Fachlexik, der Kern

einer Fachsprache, stellt die Gesamtheit der Termini dar, die sich durch Genauigkeit, Eindeutigkeit und Emotionslosigkeit auszeichnen.⁴

Fachsprache und Allgemeinsprache stehen in wechselseitiger Beziehung. Die Terminologie ist teils aus der Gemeinsprache⁵ hergeleitet, teils aus anderen Sprachen entlehnt. Die Allgemeinsprache deckt selbstverständlich nicht gänzlich die Fachsprache ab. Der Austausch zwischen Allgemeinsprache und Fachsprache ist jedoch nicht einseitig. Die Übernahme aus dem System des Fachwortschatzes in den allgemeinen Sprachgebrauch ist auch ein reales Phänomen.

Im Rahmen der Fachsprachen nimmt die Wirtschaftssprache eine Sonderstellung ein. Sie weist besondere Merkmale auf den Ebenen der Lexik, Syntax und Morphologie auf. So sind der Gebrauch von Funktionsverbgefügen, der häufige Passivgebrauch, Abkürzungen und Nominalstil als besondere Merkmale zu nennen.

Der überhaupt in den Fachsprachen anzutreffende Nominalstil ist auch mit dem Gebrauch von Funktionsverbgefügen in Verbindung zu bringen.

3. Funktionsverbgefüge – ein typisches Merkmal des Nominalstils

Im Rahmen des Wirtschaftsdeutschen kommt den Funktionsverbgefügen eine besondere Rolle zu, die zu der Eigenart der Fachsprachen beitragen. Es stellt sich die Frage, warum man die Funktionsverbgefüge verwendet und warum sie den einfachen Verben vorgezogen werden.

Sind Funktionsverbgefüge schlechtes Deutsch? Sie wurden von der älteren Stilkritik auch als schlechtes Deutsch, Nominalstil oder „Substantivitis“ verdammt. Doch dieses Urteil ist schon längst überholt.

Neben Präzision, Expliztheit und Dispositionsausdruck – weswegen sie in den Fachsprachen, in unserem Fall der Wirtschaftssprache, so beliebt sind – weisen die Funktionsverbgefüge eine Reihe von Merkmalen auf, die ihnen in den Fachsprachen den Vorrang gewähren.

Ein Funktionsverbgefüge ist eine mehr oder weniger feste Redewendung, die aus einem nominalen Bestandteil (in der Regel Substantiv im Akkusativ oder Substantiv mit Präposition: Funktionsnomen) und einem Funktionsverb besteht.⁶ Die Bedeutung eines Funktionsverbgefüges ist regulär aus den Bedeutungen der Einzelteile rekonstruierbar. Das Funktionsverb ist im Vergleich zum „normalen“ Gebrauch als Voll-

verb ähnlich einem Hilfsverb oder einer Kopula und dient primär dazu, die Tempus- und Modusmerkmale zu tragen. Das Funktionsnomen entspricht einem Abstraktum, das durch Nominalisierung⁷ gewonnen worden ist.

Der Begriff Funktionsverb wurde in den 60er Jahren von Peter von Polenz in die Grammatik eingeführt.⁸ Gerhard Helbig und Joachim Buscha zählen zu den Grammatikern, die den Terminus *Funktionsverbgefüge* in den 70er Jahren in die Grammatik eingeführt und ihn auch konsequent weiterhin verwendet haben.

Die große Verbreitung von Funktionsverbgefügen besonders in Fachsprachen ist einerseits Ausdruck des Strebens nach Präzision und Ökonomie, andererseits beruht sie auf den verschiedenen semantischen Aspekten des Funktionsverbgefüges.

4. Merkmale der Funktionsverbgefüge, dargestellt an Korpusbeispielen

In dem analysierten Korpus, das sich auf 35 Seiten (zwei Kapitel) des anfangs genannten Buches von Wigger erstreckt, habe ich insgesamt 74 Funktionsverbgefüge – von denen sich manche wiederholen – vorgefunden.

Alle bestehen aus einem Funktionsverb (FV) und einem abstrakten Nomen (FN), das entweder im Akkusativ steht oder Teil einer Präpositionalkonstruktion ist. Die beiden Komponenten – Funktionsverb und Funktionsnomen – bilden eine unauflösbare Einheit, die die Bedeutung des Gefüges bestimmt.

Das Funktionsverb erscheint als lexikalischer Prädikatsteil, als Träger der syntaktisch-morphologischen Merkmale⁹:

Die normative Theorie trifft Aussagen darüber, wie die Staatsaktivität sein sollte.

Indikativ Präsens, 3. Person Singular

Die meisten Ökonomen teilen die Überzeugung ...

Indikativ Präsens, 3. Person Plural

Diese zwei Beispiele veranschaulichen auch, dass die Funktionsverben ihre lexikalische Bedeutung fast völlig verloren haben.

Die primäre Bedeutung von *treffen* ist nämlich: a. ‚jmdn./etw. erreichen‘ und ‚mit mehr oder weniger großer Wucht berühren‘ bzw. ‚b. jmdm. Bekannten zufällig begegnen‘, ‚jmdm. unvermutet begegnen‘, ‚auf jmdn. stoßen.‘¹⁰

Eine Aussage kann man nicht in diesem Sinne *treffen* – erreichen, berühren – das Funktionsverb *treffen* behält jedoch in diesem Funktionsverbgefüge vage seine primäre Bedeutung, die mehr oder weniger durch das entsprechende Vollverb *aussagen* wiedergegeben ist.

So kann man auch nicht *eine Überzeugung teilen* – trennen, in Teile zerlegen, aufteilen¹¹ – aber man kann *von etwas überzeugt sein*.

Dieses geschwächte semantische Merkmal der Funktionsverben ergibt sich daraus, dass die Nomen, die in die Bildung eines Funktionsverbgefüges eingehen, Verbalabstrakta sind, die nicht mehr, oder nur noch in sehr geringem Maße, referenzfähig¹² sind.

Die ursprüngliche Bedeutung des Verbs durchläuft den Prozess der Nominalisierung und erscheint als Abstraktum. Dies erklärt auch, warum die Verwendung der Funktionsverbgefüge zu einer Vermehrung der Substantive führt. Folglich ist das Vorherrschen der Substantive gegenüber den finiten Verben zu beobachten, was den Nominalstil prägt. So steht anstatt *verlaufen* – *Verläufe haben*¹³, anstatt *vermindern* – *zu Minderung führen*.¹⁴

Die Bedeutung des Funktionsverbgefüges kann einem Vollverb entsprechen, was aber nicht immer der Fall ist. Die Paraphrasierung ist nicht immer möglich. In

*Sie kommen ins Spiel, wenn die einzelnen Haushalte von der Nutzung des öffentlichen Gutes nicht ausgeschlossen werden können*¹⁵

entspricht dem Funktionsverbgefüge kein Vollverb.

Funktionsverbgefüge gehen über die Bedeutung der ihnen entsprechenden Vollverben hinaus, sie bereichern die Ausdrucksmöglichkeit und können auch bestimmte Mängel oder Lücken in der Sprache überbrücken. Funktionsverbgefüge können eine allgemeinere Bedeutung haben als die ihnen entsprechenden oder nicht entsprechenden Vollverben, können sich aber auch dem Abstraktum nähern:

*Der zweite Hauptsatz der Wohlfahrtsökonomik gibt darauf eine Antwort.*¹⁶

Ein weiteres Verdienst der Funktionsverbgefüge gegenüber den ihnen entsprechenden Vollverben ist, dass die Funktionsnomen durch Attribute näher charakterisiert werden können, oder sogar in Bildung von Komposita (z. B. *Marginalbedingung*) eingehen können:

*Auf der Pareto-Grenze bezeichnen einige Punkte Pareto-ineffiziente Zustände, was in offenkundigem Widerspruch zur Definition der Pareto-Grenze steht.*¹⁷

oder Kompositum

*Folglich wird er seine Nachfrage nach dem Gut so weit ausdehnen, bis die Marginalbedingung erfüllt ist.*¹⁸

Jedoch ist das nur bei den nicht-lexikalisierten Funktionsverbgefügen möglich. Lexikalisierte Funktionsverbgefüge zeigen einen höheren Grad von Festigkeit, der sich auch im festgelegten Numerus, Artikelgebrauch wie in der Verschmelzung von Präposition und Artikel zeigt:

*...weil die dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht ausreichen*¹⁹,
*Ebensowenig lassen sich die mit den Punkten C und D verknüpften Zustände in eine Rangfolge bringen.*²⁰

Bei den nicht-lexikalisierten Funktionsverbgefügen treten auch Relativsätze auf:

*Für die Frage der Anschaffung sind demnach die Angaben entscheidend, die die Studenten selbst über ihre Zahlungsbereitschaft machen.*²¹
*Worauf es hier ankommt, sind nicht die absoluten Mengen, sondern der Wert, den sie jeweils der letzten nachgefragten Einheit geben.*²²

Weiterhin sei auch der Numerus der Substantive im Funktionsverbgefüge zu beachten, der im Falle von lexikalisierten Funktionsverbgefügen wiederum festgelegt ist:

zur Verfügung stehen - * *zu Verfügungen stehen*

*in der Lage sein - * in den Lagen sein*

Wogegen bei den nicht-lexikalisierten FVG der Numerus der Substantive frei variieren kann:

*eine Angabe machen - Angaben machen,
Jeder Student **macht eine Angabe über** seine Zahlungsbereitschaft für
das Fernsehgerät.²³*

4.1. Morphosyntaktische und semantische Funktionen der Funktionsverbgefüge

Die Funktionsverben im Funktionsverbgefüge haben zwar ihre ursprüngliche lexikalische Bedeutung verloren, sind aber Träger von morphosyntaktischen und von sehr allgemeinen semantischen Funktionen.

Im Gegensatz zu den ihnen entsprechenden Vollverben können Funktionsverbgefüge ein Geschehen als *dauernd*, *beginnend*, bzw. *einen Zustand verändernd* markieren.

In dem analysierten Korpus habe ich Funktionsverbgefüge gefunden, die allen drei Kategorien entsprechen. Zu unterstreichen ist, dass nicht allen FVG ein Vollverb entspricht. In diesen Fällen habe ich einfach auf die Aktionsart des FVG hingewiesen:

*Die normative Theorie **trifft Aussagen darüber**, wie die Staatsaktivität sein sollte, um gewissen Normen gerecht zu werden.²⁴ - kausativ vs. aussagen (imperfektiv)*

*Es kann aber nicht, und darauf kommt es hier an, **auf jene Preise Einfluss nehmen**, die die Marktnachfrage und das Marktangebot einander angleichen²⁵ - kausativ vs. beeinflussen (imperfektiv)*

*Die Verteilung der Nutzenniveaus hängt davon ab, mit welchen Ausstattungen die Haushalte **in die Konkurrenzwirtschaft eintreten**²⁶ - inchoativ vs. „konkurrieren“ (imperfektiv)*

*Wie oben erwähnt, betrachten wir eine Wirtschaft, in der alle Akteure **zueinander in vollständiger Konkurrenz stehen**²⁷ - durativ*

*Die Preise stellen sich so ein, dass Überschussnachfrage und Überschussangebote auf allen Märkten für Güter und Produktionsfaktoren sofort verschwinden, d. h. alle Märkte **befinden sich** zu jeder Zeit **im Gleichgewicht**.*²⁸

- durativ

4.2. Funktionsverbgefüge aus dem Korpus, die zur Thema-Rhema-Gliederung des Satzes dienen

Dank ihrer typischen Komposition - Funktionsverb + Funktionsnomen - können FVG Einfluss auf die Thema-Rhema-Struktur des Satzes nehmen und folglich die Mitteilungsperspektive ändern.

Der Gebrauch von Funktionsverbgefügen lässt zwei Pole entstehen - das finite Verb (Funktionsverb) steht im Aussagesatz an der zweiten Stelle und der nominale Teil (Funktionsnomen) an letzter Stelle. Dadurch entsteht die sogenannte Satzklammer oder verbale Klammer, eine für die deutsche Syntax typische Struktur:

*Nun sei p der Preis, den ein Unternehmen für eine Einheit des Gutes erlöst. Gilt $p > GK$, dann ist der Erlös einer zusätzlichen verkauften Einheit größer als deren Kosten und das Unternehmen **macht mit** der Einheit **Gewinn**.*²⁹

*vs. Nun sei p der Preis, den ein Unternehmen für eine Einheit des Gutes erlöst. Gilt $p > GK$, dann ist der Erlös einer zusätzlichen verkauften Einheit größer als deren Kosten und das Unternehmen **gewinnt mit** der Einheit.*

Die wichtige, neue Information, *das Rhema*, ist in den Funktionsnomen kondensiert. Alle Sätze sind Aussagesätze, so treten die Funktionsnomen an letzter Stelle auf, die über den größten Mitteilungsgehalt verfügt, eben weil der Empfänger darauf aufmerksam ist, was am Ende kommt oder das, was am Ende kommt, länger im Gedächtnis bleibt.

Selbstverständlich können wir diese Art von Strukturierung nicht immer vorfinden, vor allem wenn es sich nicht um Aussagesätze handelt sondern wenn das FVG in einem Nebensatz steht. Folgende Beispiele aus dem Korpus sollen das veranschaulichen:

*Es kann aber nicht, und darauf kommt es hier an, **auf jene Preise***

*Einfluss nehmen, die die Marktnachfrage und das Marktangebot einander angleichen.*³⁰

Das Funktionsnomen kann aber auch in der Spitzenposition auftreten, was auch als emphatische Hervorhebung gilt:

*Entsprechende **Aufmerksamkeit** sollten ihnen Studenten der Wirtschaftswissenschaften **schenken**.*³¹

4.3. Funktionsverbgefüge aus dem Korpus zum Ersatz von Passivkonstruktionen

FVG dienen auch zum Ersatz komplizierter Passivkonstruktionen.³²

*Die marginale Zahlungsbereitschaft für ein Gut gibt an, wieviel Geldeinheiten[,] im weiteren Euro, ein Haushalt maximal herzugeben bereit ist, wenn er eine zusätzliche Einheit des **in Rede stehenden** Gutes erhält.*³³

vs. *Die marginale Zahlungsbereitschaft für ein Gut gibt an, wieviel Geldeinheiten[,] im weiteren Euro, ein Haushalt maximal herzugeben bereit ist, wenn er eine zusätzliche Einheit des Gutes, **worüber gesprochen wird**, erhält.*

4.4. Morphologische Besonderheiten des Funktionsnomens

Aufgrund der morphologischen Merkmale des Funktionsnomens habe ich im Korpus aus den insgesamt 74 Funktionsverbgefügen 29 mit Akkusativ, 15 mit Präpositionalgruppe gefunden.

Bei den Funktionsverben mit Akkusativ steht in manchen Fällen der Nullartikel:

*Die normative Theorie **trifft Aussagen darüber**, wie die Staatsaktivität sein sollte, um gewisse Normen gerecht zu werden*³⁴,

der bestimmte Artikel:

*Nun kann man einerseits die **Auffassung vertreten**, dass das Pareto-Kriterium für eine normative Betrachtung der Staatstätigkeit gleichwohl ausreichend*³⁵,

oder der unbestimmte Artikel:

*Bei der privaten Bereitstellung eines öffentlichen Gutes **spielen** aber auch noch strategische Aspekte **eine Rolle***³⁶.

Bei den Funktionsverbgefügen mit Präpositionalgruppe habe ich folgende Präpositionen gefunden: *in* (in den meisten Fällen), *zu*, *von*.

Dabei ist zu bemerken, dass in manchen Fällen die Präposition mit dem Artikel verschmolzen ist, was auf einen höheren Grad von Festigkeit hinweist, und im Falle von lexikalisierten Funktionsverbgefügen auftritt:

*Die Preise stellen sich so ein, dass Überschussnachfrage und Überschussangebote auf allen Märkten für Güter und Produktionsfaktoren sofort verschwinden, d. h. alle Märkte **befinden sich zu jeder Zeit im Gleichgewicht***.³⁷

*Punkte oberhalb der Pareto-Grenze bezeichnen Zustände, die für unsere, aus zwei Haushalten bestehende Gesellschaft nicht erreichbar sind, weil **dafür zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht ausreichen***.³⁸

Nicht immer ist bei den Funktionsverbgefügen mit Präpositionalgruppe sowohl Artikel als auch Präposition zu treffen. Folgende Fälle sind möglich:

- Präposition + (Nullartikel) + Nomen:

*Indem wir den Preis und die marginale Zahlungsbereitschaft **zueinander in Beziehung setzen***³⁹,

- Präposition + Artikel (bestimmter/unbestimmter) + Nomen (im Falle von lexikalisierten Funktionsverbgefügen sind Präposition und Artikel verschmolzen):

*Sie **kommen ins Spiel**, wenn die einzelnen Haushalte von der Nutzung des öffentlichen Gutes nicht ausgeschlossen werden können.⁴⁰*

Der Artikelgebrauch sowie Verschmelzung von Präpositionen mit dem Artikel zeugen von der Festigkeit des Funktionsverbgefüges. Folgende Beispiele sind zu betrachten:

*Die normative Theorie **trifft Aussagen darüber**, wie die Staatsaktivität sein sollte, um gewissen Normen gerecht zu werden.⁴¹*

Nullartikel, lexikalisiert

*Die Preise stellen sich so ein, dass Überschussnachfrage und Überschussangebote auf allen Märkten für Güter und Produktionsfaktoren sofort verschwinden, d. h. alle Märkte **befinden sich** zu jeder Zeit **im Gleichgewicht**.⁴²*

in + dem → im, lexikalisiert

Zu merken ist, dass der Artikelgebrauch bei den Substantiven in lexikalisiertem Funktionsverbgefüge festgelegt ist. Im Falle des bestimmten Artikels ist dieser mit der vorangehenden Präposition obligatorisch verschmolzen.

Bei den nicht-lexikalisierten Funktionsverbgefügen treten verschiedene Artikel auf:

*die/eine Bedingung erfüllen
(eine) Antwort geben*

5. Schlussfolgerungen

Zum Schluss kann gesagt werden, dass Funktionsverbgefüge in der Wirtschaftssprache gang und gäbe sind. Wie das von meiner Korpusanalyse hervorgeht, weisen Funktionsverbgefüge eine Reihe von Merkmalen auf, die ihnen den Vorrang gegenüber den ihnen entsprechenden Vollverben gewähren. Andererseits ist ihre große Verbreitung v. a. in Fachsprachen Ausdruck des Strebens nach Präzision und Ökonomie.

Funktionsverbgefüge sind imstande, Lücken in der Sprache zu schließen, sie bereichern die Ausdrucksmöglichkeiten, drücken eine all-

gemeinere Bedeutung aus, als die ihnen entsprechenden Vollverben. Sie sind formelhaft, haben einen Modellcharakter, können schwierige Passivkonstruktionen ersetzen, die Aktionsart verändern, wie auch dem Ausgedrückten dadurch näherkommen, dass die Funktionsnomen durch Attribute oder Relativsätze charakterisiert werden können.

Am häufigsten tritt in dem analysierten Korpus das FV *machen* auf, die meisten FVG (51, 16%) sind kausativ, nicht-lexikalisiert (64,70 %) und mit aktivischer (66,66%) Bedeutung.

Anmerkungen

¹ Wigger, Bertold: *Grundzüge der Finanzwissenschaft*. Berlin: Springer Verlag, 2004.

² Heusinger, Siegfried: *Die Lexik der deutschen Gegenwartssprache*. München: Wilhelm Fink Verlag, 2004, S. 51.

³ Bußmann, Hadumod: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1983, S. 137.

⁴ Hornung, Wilhelm: Zur Frage der lexikalischen Ebenen im Bereich der wissenschaftlichen Kommunikation. In: Hoffman, Lothar: *Linguistische Studien*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1978, S. 96.

⁵ „Die Gemeinsprache ist die allgemein mündlich oder schriftlich gebräuchliche, aber nicht ausschließlich speziell zur fachlichen Kommunikation verwendete Sprache. Unter den nationalsprachlichen Existenzformen ist sie Standardsprache (Hochsprache und Schriftsprache) und/oder Umgangssprache (Alltagssprache).“ Heusinger [Anm. 2], S. 53.

⁶ Bußmann [Anm. 3], S. 155; Helbig – Buscha: *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Leipzig: Enzyklopädie Verlag, 1993, S. 79; Engel, Ulrich: *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1988, S. 869; Glück, Helmut: *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler, 1993, S. 202.

⁷ „Allgemein: jede Ableitung von Nomen aus anderen Wortarten, z.B. aus Verben (Gefühl vs. fühlen) oder Adjektiven (Röte vs. rot, Schönheit vs. schön)“ Bußmann [Anm. 3], S. 349f.

⁸ Viorel, Elena: *Statutul locuțiunilor și expresiilor verbale în germană și română* In: *Linguistica aplicată în diverse domenii practice* (1977), S. 67.

⁹ Wigger, Berthold: *Grundzüge der Finanzwissenschaft*. Berlin: Springer Verlag, 2004, S. 18, 22.

¹⁰ Duden Deutsches Universal-Wörterbuch, 5. überarbeitete Auflage,

Mannheim:Dudenverlag, 2003, S. 1599.

¹¹ Ebd., S.1569.

¹² „Fähigkeit, sich auf ein Objekt der Wirklichkeit zu beziehen“ Helbig / Buscha [Anm. 6], S. 95.

¹³ Wigger [Anm. 9], S. 20.

¹⁴ Ebd., S. 34.

¹⁵ Ebd., S. 40.

¹⁶ Ebd., S. 30.

¹⁷ Ebd., S. 24.

¹⁸ Ebd., S. 28.

¹⁹ Ebd., S. 24.

²⁰ Ebd., S. 21.

²¹ Ebd., S. 43.

²² Ebd., S. 20.

²³ Ebd., S. 45.

²⁴ Ebd., S. 15.

²⁵ Ebd., S. 17.

²⁶ Ebd., S. 29.

²⁷ Ebd., S. 16.

²⁸ Ebd., S. 16.

²⁹ Ebd., S. 21.

³⁰ Ebd., S. 17.

³¹ Ebd., S. 28.

³² Helbig/Buscha [Anm. 6], S. 94.

³³ Ebd., S. 18.

³⁴ Ebd., S. 15.

³⁵ Ebd., S. 25.

³⁶ Ebd., S. 40.

³⁷ Ebd., S. 16.

³⁸ Ebd., S. 24.

³⁹ Ebd., S. 19.

⁴⁰ Ebd., S. 40.

⁴¹ Ebd., S. 15.

⁴² Ebd., S. 16.

Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts

Ellen Tichy (Szeged)

Wir machen einen Film in Berlin – eine „furchterregende“ Sprachübung mit ungarischen Germanistikstudierenden

1. Einleitung

Der folgende Beitrag skizziert ein mit ungarischen Germanistikstudierenden¹ durchgeführtes Projekt² mit dem Titel „Medienkompetenz in Theorie und Praxis am Beispiel *Fernsehen*“, das im Rahmen einer *Sprachübung Deutsch* an der Universität Szeged im SS 2006 angeboten wurde. Ein Bestandteil dieser Lehrveranstaltung war eine Reise nach Berlin, wo wir einen einwöchigen Workshop am Offenen Kanal durchführten. Dort entstand auch eine einstündige Studiosendung mit drei Dokumentarbeiträgen.

Ziele des Projekts waren die Vermittlung von Medienkompetenz, interkultureller Kompetenz und Sprachkompetenz.

2. Inhalte und Durchführung des Projekts

Die Durchführung dieses Projekts war in drei Phasen gegliedert. In einer ersten Phase, der Vorbereitungsphase, die in Seminarform in Szeged durchgeführt wurde, stand die Vermittlung von Medienwissen im Vordergrund.

Die zweite Phase beinhaltete die Durchführung des Medienworkshops in Berlin. Dort entstanden die Dokumentarbeiträge und Fernsehsendung. In der dritten Phase des Projekts wurden die Erfahrungen evaluiert, reflektiert und in einer hochschulöffentlichen Veranstaltung die Ergebnisse präsentiert

2.1. Vorbereitungsphase in Szeged

Ein erster Inhaltspunkt war zunächst der Vergleich der Fernsehprogramme von öffentlich-rechtlichen und privaten Rundfunkanstalten in Deutschland und Ungarn. So beschäftigten sich die Studierenden mit der Frage, welche Formate ausgestrahlt werden, wie hoch der Werbe-

anteil und wie groß der Anteil an ausländischen und inländischen Programmpunkten ist.

Im Seminar setzten sich die Studierenden mit der Fernsehgeschichte in Deutschland und Ungarn auseinander, fanden heraus, ab wann es überhaupt Fernsehen in Ungarn und Deutschland (in Westdeutschland Weihnachten 1952 und in der DDR 1956) gab. In Ungarn begann die Fernsehgeschichte 1957.

Das Gebot der Staatsferne und Unabhängigkeit bzw. mangelnde Staatsferne und politische Einflussnahme war ein wichtiger Aspekt bei dem Thema „Ungarische und deutsche Rundfunkanstalten“.

Für den öffentlich-rechtlichen Rundfunk in Deutschland gilt das Gebot der Staatsferne und der Unabhängigkeit, daher werden diese Rundfunkanstalten nicht über Steuern finanziert, sondern durch Rundfunkgebühren. Es gibt nur einen staatlich kontrollierten Sender in Deutschland- die Deutsche Welle, sie wird von der Bundesregierung beaufsichtigt und finanziert (vergleichbar mit Duna TV in Ungarn).

Gegenstand war auch die Krise des öffentlich-rechtlichen Rundfunks in Ungarn³ seit der Wende 1989/90. Das öffentlich-rechtliche Fernsehen hatte nach dem Start der privaten Anbieter einen dramatischen Quoteneinbruch und verlor in kürzester Zeit zwei Drittel seines Publikums und seiner Einnahmen. Ursachen dieser Entwicklung waren primär Wettbewerbsnachteile im Vergleich zu der ausländischen kommerziellen Konkurrenz, schlechtes Management, Korruption und unflexible Strukturen.

Auch in Deutschland hatte der Einzug kommerzieller Sender Mitte der 80er Jahre zu großen Bedenken und Verunsicherung geführt.

Eine Reaktion auf den Einzug privater Rundfunksender auf den deutschen Medienmarkt war jedoch die Einrichtung des sogenannten Bürgerfernsehens, die mit der Bezeichnung „Offener Kanäle“ in die deutsche Fernsehgeschichte eingegangen sind. Diese Kanäle bieten jedem Bürger die Möglichkeit, von ihrem Grundrecht auf freie Meinungsäußerung- unzensuriert- auch im Radio und Fernsehen Gebrauch zu machen. Sie können eigene Sendungen in den Offenen Kanälen Deutschlands produzieren und ausstrahlen. Technische und personelle Unterstützung wird bei der Produktion von Sendebeiträgen kostenlos zur Verfügung gestellt. Werbung ist verboten und die einzige Ein-

schränkung besteht darin, dass die Sendungen nicht gegen geltendes Recht verstoßen dürfen.

Heute gibt es über 60 Offene Kanäle in Deutschland, die meisten davon sind Fernsehkanäle; einige verfügen auch über ein Radioprogramm.

Die Zusammenarbeit mit dem Offenen Kanal Berlin; insbesondere die technische, personelle und finanzielle Unterstützung des OKB hatte uns die Durchführung dieses Projekts ermöglicht.

In der Vorbereitungsphase wurden auch landeskundliche Kenntnisse über die Stadt Berlin vermittelt; sich in der Großstadt Berlin zu orientieren zu müssen, bedeutete für die meisten Studierenden eine Herausforderung. Einige der Studierenden waren zudem noch nie in Deutschland gewesen; keiner kannte Berlin.

Ein letzter Aspekt in dieser Projektphase war die Einführung in filmgestalterische Mittel (Filmanalyse), die den Workshop in Berlin in diesem Punkt inhaltlich entlasten sollte.

2.2. Medienworkshop am OKB

Die zweite Phase des Projekts begann mit einer landeskundlichen Orientierung in Berlin. Am ersten Tag wurde eine auf die Gruppe zugeschnittene Stadtrundfahrt organisiert, deren Eindrücke maßgeblich in die Themenfindung der Dokumentarbeiträge einging. Zu diesen Eindrücken gehörten die hohe Präsenz an ausländischen Mitbürgern, Straßenkünstler, Obdachlose, die Straßenzeitungen verkauften oder einfach nur bettelten und die Frage, beeindruckt von den Kontrasten in dieser Stadt, nach der Identität dieser Metropole.

Die Arbeit im Workshop begann in drei Teilgruppen und unter fachlicher Begleitung von Jungredakteuren des OKB mit der Themenfindung für einen kurzen Dokumentarbeitrag.

Der ersten Gruppe waren vor allem die Obdachlosen in Berlin aufgefallen, die Straßenzeitungen verkauften, Musiker, die in den U-Bahnen für ein kleines Trinkgeld musizierten und andere Straßenkünstler, die offensichtlich auf diese Weise ihren Lebensunterhalt oder auch nur einen Teil dessen verdienten. Sie interviewten Straßenzeitungsverkäufer und besuchten eine Redaktion, in der eine dieser Zeitungen herausgegeben wird.

Die zweite Gruppe wählte das Thema „Ausländische Studierende in Berlin“, besuchte die Ungarische Botschaft in Berlin, machte Interviews mit dem ungarischen Kulturattaché (Dr. Paál Szabó) und ausländischen Studierenden an der Humboldt Universität. Besonders interessant war für diese Gruppe die Frage, wie man als ausländischer Student sein Studium in Berlin finanzieren kann, wenn die eigenen Geldmittel nicht ausreichen. So wurde das Thema „Nebenjob“ ein wichtiger Bestandteil des Films.

Der dritten Gruppe waren vor allem die Kontraste in Berlin aufgefallen; Wolkenkratzer, Baustellen, Ruinen, moderne Architektur und Bauwerke längst vergangener Epochen:

Auf der Oberfläche sind wunderschöne Autos, die nagelneuesten Fotoapparate, die hübschesten Frauen...und unter der Oberfläche sind türkische Mütter mit ihren Kindern, Studenten, Arbeiter, singende, schreiende oder schon ganz verstummte Obdachlose.⁴

Dieser Beitrag beschäftigte sich mit ebendiesen Kontrasten und stellt die Frage, was die Berliner trotz aller Kontraste miteinander verbindet.

Aus den gemeinsamen Ideen entwickelten alle Gruppen ein sogenanntes Exposé; einen knappen Überblick über den geplanten Beitrag. Auf der Grundlage der Exposés wurde das Treatment entwickelt und festgelegt an welchen Orten gedreht werden sollte, welchem Handlungsablauf der Beitrag folgen sollte und mit welchen Personen Interviews durchgeführt werden sollten. Recherchen und telefonische Vereinbarungen mit Interviewpartnern rundeten diesen Arbeitsschritt ab.

In der darauf folgenden Technikeinweisung lernten die Studierenden mit den Kameras (kleine digitale Handkameras) umzugehen und machten einige Kameraübungen, bevor es zum eigentlichen Dreh ging. Im Anschluss wurden an digitalen Schnitttischen sogenannte Schnittprotokolle angefertigt; das Material wurde gesichtet und ausgewählte Passagen wurden in den Beitrag übernommen.

In der sich anschließenden Bearbeitung des Drehmaterials mussten Texte geschrieben werden, Off-Kommentare eingesprochen, Musik ausgewählt und unterlegt werden.

Nach der Fertigstellung der drei Dokumentarbeiträge (Länge 8-10 Min.) wurde eine Fernsehsendung im Studio des OKB life-on-tape aufgenommen. In dieser einstündigen Fernsehsendung unter der Leitung

einer Moderatorin kommentierten die Studierenden ihre Beiträge und gaben weitere Informationen zu dem dargestellten Projekt.

Die so entstandene Fernsehsendung wurde vom OKB mehrfach öffentlich ausgestrahlt.

2.3. Nachbereitungsphase in Szeged

In der Nachbereitungsphase in Szeged evaluierten die Studierenden ihre Erlebnisse und Erfahrungen in gemeinsamen Gesprächen im Seminar und in Form von Berichten. Eine institutsöffentliche Präsentation unter Mitwirkung des Leiters des OKB informierte darüber hinaus interessierte Kollegen und Studenten. Für die Studentenzeitschrift GeMa wurden drei Artikel geschrieben.

3. Ziele des Projekts

Die Ziele des Projekts lagen in den Teilkompetenzen Medienkompetenz, interkulturelle Kompetenz und Erweiterung der Sprachkompetenz.

3.1. Medienkompetenz

In Anlehnung an Baake⁵ soll Medienkompetenz mit den folgenden Teilkompetenzen definiert werden. Medienkompetenz umfasst:

- das Wissen über Medien und deren Inhalte (Sachkompetenz),
- die Fähigkeit, Medien kritisch zu beurteilen (Rezeptionskompetenz),
- die Fähigkeit zu mehr oder weniger passiven Inanspruchnahme unterschiedlicher Medienangebote (Handlungskompetenz) und
- die Fähigkeit, selbst Medienangebote zu entwickeln (Partizipationskompetenz).

Die Vermittlung von Sach- und Rezeptionskompetenz waren vor allem im Seminarteil Gegenstand des Projekts. Die Auseinandersetzung mit öffentlich-rechtlichen und privaten Rundfunkanstalten in Ungarn und Deutschland; die Quotenabhängigkeit, das Problem der Staatsferne bzw. -nähe und die politische Unabhängigkeit bzw. Abhängigkeit der Rundfunkanstalten vermittelte den Studierenden Wissen über rechtliche, ökonomische und politische Hintergründe unserer Mediengesellschaft.

Die Vermittlung von Sachkompetenz bezieht sich selbstverständlich auch auf das Planen von Filmbeiträgen, das Entwerfen von Exposés, Treatments, den Umgang mit der Kamera und die Arbeit am Schnitttisch.

Der partizipative Anteil in der Vermittlung der genannten Kompetenzen bestand darin, selbst ein Medienangebot, in diesem Beispiel einen filmischen Beitrag, zu entwickeln. Die Studierenden sollten sich kreativ und gestaltend mit dem Medium Fernsehen auseinandersetzen, es als Kommunikationsmittel nutzen und ihre eigenen Themen und Bilder zum Ausdruck bringen.

Einigen der Studierenden wurde in dem Moment als „Filmschaffende“ erst bewusst, dass sie ihren Beitrag nicht nur für die eigene Gruppe, sondern für eine „breite“ Öffentlichkeit produzierten. Der Anspruch „objektiv“ sein zu wollen oder können, stellte einige vor eine unlösbare Herausforderung:

Es ist mir nicht gelungen...die journalistische Objektivität zu verstehen....
Und Gott sei Dank haben wir einen stark subjektiven Film gedreht. Also sollte ich den Grad meines Verantwortungsbewusstseins nicht abwerten.⁶

Diese Studentin kommt zu dem richtigen Schluss:

Ich glaube, so werden die Fernsehzuschauer immer eine verborgene Nachricht über ein Thema bekommen. Die Forderung nach einer absoluten Objektivität und Neutralität ist eine unerreichbare Utopie.⁷

3.2. Interkulturelle Kompetenz

Ein weiteres Ziel war es, den Studierenden einen Handlungsspielraum für interkulturelle Erfahrungen zu öffnen. Keiner der Studierenden kannte Berlin, nur zwei der zehn Studierenden waren vorher schon einmal in Deutschland gewesen. Und nur zwei der Studierenden studierten neben Germanistik auch Medienwissenschaft und konnten sich eine ungefähre Vorstellung von dem machen, was am OKB auf die Gruppe zukommen würde.

In Anlehnung an Nicole Bernhard⁸ differenziere ich interkulturelle Kompetenz in die folgenden Teilkomponenten, die so differen-

ziert, eine didaktische Strukturierung und Operationalisierung berücksichtigen:

- kognitive Komponente,
- affektive Komponente und
- interaktionale Komponente.
- Die kognitive Komponente, die sich als sogenanntes Faktenwissen beschreiben lässt und Wissen über die Zielkultur unter Berücksichtigung der eigenen Kultur, Geschichte und dem politischen System erfasst,
- die affektive Komponente, zu umschreiben mit der Einstellung bzw.
- Haltung gegenüber zielkulturellen Inhalten, die durch didaktisch angeleitete Reflexion und (simulierte) Erfahrungen gefördert werden soll und
- die interaktionale Komponente, der als dritter Entwicklungsschritt zu umschreiben ist durch Umsetzung in Handlungsfähigkeit als differenzierte Annäherung an die Zielkultur, mit der über Wissen über die Zielkultur und Haltung gegenüber der Zielkultur hinaus interkulturelle Kompetenz erlangt wird.

Die Vermittlung von Faktenwissen, die Entwicklung einer persönlichen Einstellung bzw. Haltung durch Erfahrung und die Umsetzung von Handlungsfähigkeit waren didaktisch motivierte Bestandteile dieses Projekts.

In der interkulturellen Psychologie spricht Alexander Thomas von sogenannten Kulturstandards als zentrale Merkmale eines kulturspezifischen Orientierungssystems. Thomas definiert diese als

alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden.⁹

Im Laufe der Projektwoche in Berlin waren die Studierenden mehrfach mit Situationen konfrontiert, die vor dem Hintergrund ihrer eigenen Sozialisationserfahrungen nicht selbstverständlich oder auffällig waren, wie die folgenden Beispiele belegen.

Koordinatorin unseres Workshops am OKB war eine junge Redakteurin, die den gesamten Ablauf der Woche organisiert hatte, die

Durchführung kontrollierte und Zeitverzögerungen offen kritisierte. In einem der Berichte der Studierenden heißt es:

A. B., unsere „Klein-Chefin“ zeigte uns die Technik, das Programm der Woche und die anderen Kollegen. A. war so schnell, dass wir ihr kaum folgen konnten. Sie muss so alt sein wie wir, überraschend praktisch und präzise! Sie schrieb uns immer ein festes Tagesprogramm vor, weil die Arbeit ohne es nicht geht.¹⁰

Sowohl die von den Studierenden als „Klein-Chefin“ titulierte A. B. als auch die den Gruppen zugeordneten Jungredakteure erwarteten, dass die Studenten absolut selbstständig arbeiteten und boten ihre Hilfe nur dann an, wenn es unabdingbar war. Zeitweilig verließen diese Teamer ihre Gruppen und ließen sie ohne jegliche Unterstützung arbeiten, was bei unseren Studierenden zuweilen zu großem Unmut führte, da sie die Erwartung hatten, stärker angeleitet und unterstützt zu werden als die Teamer bereit waren. Aber gerade diese Erfahrung wurde positiv bewertet, als die Filmproduktion ein erfolgreiches Ende nahm.

Obwohl das Ideensammeln und die Arbeiten am Anfang schwer waren, denke ich, dass es sehr gut war, dass niemand uns gesagt hat, was wir drehen sollen oder was wir machen müssen.¹¹

Die Reise war eine sehr große Möglichkeit für uns...Wir konnten uns ausprobieren und hatten die Möglichkeit uns zu entfalten.¹²

Zu den interkulturellen Erfahrungen gehörten auch andere, die vielleicht nur bestehende Klischeevorstellungen in Frage stellten:

Ich hätte nie gedacht, dass die Deutschen so gastfreundlich sind und sie mögen auch Gulasch.¹³

Aber ich muss die negative Seite von Berlin auch erwähnen. Für mich war Tee und Kaffee untrinkbar und ich verstehe, warum man dort Bier trinken muss...¹⁴

Ein weiterer Aspekt interkultureller Erfahrungen ist die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der Zuwachs an Selbstbewusstsein vor

allem dann, wenn die Anforderungen an die Studierenden hoch sind und sie die Erfahrung machen können, die an sie gestellten Herausforderungen gemeistert zu haben. So war folgendes in den studentischen Berichten zu lesen:

Wir haben sofort gemerkt, dass es ein sogenannter „high core“ Kurs wird.¹⁵

Alle hatten eine kleine Angst vor der Studioaufnahme. Ich mag nicht einmal im Leben im Mittelpunkt stehen und viel reden, deshalb war ich ein bisschen aufgeregter. Nach der Probe machten wir die Aufnahme, alles ging gut. J¹⁶

Man konnte einfach stolz auf die Gruppe sein, wir waren einfach Profis. Wir lernten viel über die Stimme, das Licht, das Bild, wir halfen, die Kulissen aufzubauen. In dieser Sendung führte der OKB unsere Filme vor.¹⁷

3.3. Sprachkompetenz

Während des gesamten Projekts befanden sich die Studierenden in einer sogenannten „Sprachbadsituation“. Die Gruppenarbeit verlief fast ausschließlich auf deutsch, ebenso die Technikeinweisung und auch die Interviews, die die Studierenden mit deutschen Muttersprachlern durchführten. Gerade das multikulturelle Berlin bot den Studierenden auch die Möglichkeit ihre eigenen Deutschkenntnisse mit anderen Nicht-Muttersprachlern zu vergleichen:

Am ersten Morgen:

...und wenn etwas ausging (am Frühstücksbuffet), dann konnten wir uns mutig an die türkischen oder polnischen Küchenfrauen wenden, die einen noch stärkeren Akzent hatten als wir. Dann ging uns auf, dass wir noch kein echtes deutsches Wort gehört hatten. Franzosen, Japaner, Schweizer im Jugendgästehaus, Türken und Afro-Amerikaner in der U-Bahn...¹⁸

Bei einigen der Studierenden war nach der Rückkehr nach Szeged deutlich zu merken, dass sich ihre Deutschkenntnisse verbessert hatten, insbesondere der Sprachfluss wurde spontaner und flüssiger. Zwei Studentinnen waren von dem Berliner Dialekt besonders angetan und sie „berlinerten“ dann auch in Szeged noch.

Eine der Studentinnen schrieb in ihrem Bericht:

...Wir konnten unsere Sprachkenntnisse endlich in wirklichen Situationen auf deutschem Sprachgebiet verwenden.¹⁹

Diese Gelegenheit, die deutsche Sprache in authentischen Situationen verwenden zu können, war für unsere Studierenden von immenser Bedeutung.

4. Ausblick

Für die Studierenden und mich war dieses Projekt gleichermaßen eine außerordentlich gute Erfahrung, die uns inspiriert hat in diesem Herbst ein ähnliches Projekt gemeinsam mit dem Offenen Kanal Berlin in Angriff zu nehmen.

Vielleicht erscheint das Lernziel „Medienkompetenz“ für Germanisten auf den ersten Blick fachfremd. Ich denke jedoch, dass wir mit den Umstrukturierungen im Hochschulbereich (B.A. und M.A.) auch die Vermittlung von Kompetenzen ansteuern und Kooperationen wie z. B. mit der Medienwissenschaft suchen sollten, die unseren Absolventen neue Berufsperspektiven bieten.

Zusammenfassend konnte ich sagen, dass die Reise erst ein bisschen furchterregend aussah, aber als wir in Berlin waren, wurde alles schon besser und am Ende wollte ich nicht mehr nach Hause kommen.²⁰

Anmerkungen

¹ Die Gruppe bestand aus 10 Studierenden; 9 Studentinnen und 1 Student.

² Dieses Projekt wurde vom OKB und DAAD finanziell unterstützt.

³ Vgl.: Marsofsky, Magdalena: *Die Krise des öffentlich-rechtlichen Rundfunks in Ungarn*. www.vlw.eu-v-frankfurt-o.de/CACES2002/Beitrag_Magdalena.pdf (Zugriff: 12.01.2005).

⁴ Ács, Hilda – Békési, Edit – Andornaki, Nóra: Berlin, Berlin. Studienreise zum Offenen Kanal Berlin. *GeMa-Germanistisches Magazin* 10, 2006/1, S. 16–17.

⁵ Baacke, Dieter: *Medienpädagogik*. Tübingen: Niemeyer, 1997, S. 4.

⁶ Unveröffentlichter studentischer Bericht/Hausarbeit.

⁷ Ebd.

⁸ Vgl. Bernhard, Nicole: Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch-„Spielend“ zu interkultureller Kompetenz. In: Volkmann, Laurenz – Stierstorfer, Klaus – Gehring, Wolfgang (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr, 2002, S. 196.

⁹ Thomas, Alexander: Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Ders. (Hg.). *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, 1996, S. 112 ff.

¹⁰ Vgl. [Anm. 6].

¹¹ Ebd.

¹² Ebd.

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd.

Interkulturelles Lernen – Eine Herausforderung für den DaF-Lehrer

1. Die monokulturelle Gesellschaft als Illusion

Je größer die Fortschritte in Wissenschaft und Technik werden, desto mehr nimmt der gegenseitige Austausch weltweit zu. Jedem wird dabei klar, dass die Welt kleiner wird mit dem Näherrücken der Menschen, dass die Probleme unserer Zeit die Probleme aller sind. Das ist auch ein Grund, warum die Erziehung zur interkulturellen Verständigung hochaktuell geworden ist. Solange das Fremdartige, sei es eine ungewohnte Sprache oder Speise, fremdartige Kleidung oder unbekannte Musik, Verhaltensweisen, immer noch Ablehnung hervorruft und keine Neugier auf das Andersartige, solange das Anderssein ausreicht um Vorurteile wie Dämme zu bauen und keine Brücken, solange werden wir noch entfernt sein von jeglicher Art interkultureller Verständigung. Gerade wegen der rasch voranschreitenden Globalisierung werden kulturelle Eigenarten künftig noch mehr betont und gepflegt werden müssen. Im Gegenzug zur internationalen Vernetzung wird man immer bewusster das Eigene als Möglichkeit der Selbstvergewisserung verstehen. Von daher wird es immer wichtiger werden, die Besonderheiten der eigenen und anderer Kulturen zu kennen und im Bewusstsein dieser Verschiedenheit nach dem Gemeinsamen zu suchen. Ein tieferes Verständnis kultureller Zusammenhänge und interkulturelle Handlungskompetenz sind wichtige Voraussetzungen hierfür. Der gegenseitige Austausch im internationalen Verkehr verlangt nach immer besseren Verbindungen in unserer multikulturellen Welt. Die Fähigkeit, auf internationaler Ebene Kontakte anzuknüpfen, eröffnet im kulturellen Bereich viele Möglichkeiten. Um miteinander in Verbindung zu kommen und die Gedanken der Anderen besser zu verstehen, muss man Sprachen lernen und verwenden. Eine der lohnendsten ist Deutsch. Diese Aussage geht davon aus, dass im multikulturellen Europa die Fremdsprachenpolitik weiter unbefriedigend ist, im Besonderen deshalb, weil sie das Studium in West und Ost einer einzigen internationalen Hilfssprache – des Englischen – fördert. Überall wird, von wenigen Aus-

nahmen abgesehen, englisch referiert und publiziert; Banken, Handel, Verkehr, Wirtschaft und Wissenschaft sind beinahe einseitig englisch orientiert. Die Nutznießer dieser Entwicklung sind die Muttersprachler des Englischen, die Benachteiligten alle anderen. Denn, wenngleich es vielerorts ungern eingestanden wird: die Schärfe des Gedankens und der wissenschaftlichen Argumentation gelingen einem am besten in der erworbenen Sprache. Ein anderer Nachteil wäre, dass Sprachen auf ihre Funktion als internationale Hilfssprache (*lingua franca*) reduziert werden. Sie verlieren die Bindung an ihren kulturellen Kontext, ihren literarischen Hintergrund und ihre individuellen Ausprägungen, also alles das, was Roman Jakobson „die emotionale, individualisierende und ästhetische Funktion natürlicher Sprachen genannt hat“.¹

Eine derart funktional reduzierte Sprache verdorrt irgendwann einmal; sie ist auf dem Weg, zu einer toten Sprache analog dem Latein zu werden. So sind vor etwa zehn Jahren Überlegungen zu einem Konzept einer „rezeptiven Mehrsprachigkeit“ entstanden, wo es heißt, dass es in Zukunft keine Dominanzsprache mehr geben werde, wobei die Einführung neuer „Leitsprachen“ die jeweiligen Muttersprachler ungebührlich bevorzugen würde. Nach Meinung der Autoren, Finkenstaedt und Schröder², sei ein multilinguales und multikulturelles Europa nicht geeignet für bikulturelle Erziehung, weil statt zweier Sprachen mehrere Sprachen und Kulturen auf engstem Raum zusammenträfen, der bilinguale Unterricht schaffe eine Laborsituation, die zu der außerschulischen multikulturellen Situation in scharfem Kontrast stehe. Schließlich, so die Autoren, leide der herkömmliche und der aktuelle Fremdsprachenunterricht daran, dass er alle vier Grundfertigkeiten – Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben – gleichmäßig, gleichzeitig und gleichgewichtig ausbilden wolle, was schlechterdings angesichts der zur Verfügung stehenden Zeit nicht gelingen könne, und dies selbst dann, wenn bessere didaktische, curriculare Voraussetzungen gegeben wären als im Regelfall europaweit vorhanden sind.

Das Modell der „rezeptiven Mehrsprachigkeit“ sah vor, dass im vielsprachigen Europa die Kommunikationspartner ihre Sprache sprechen können, vom Gegenüber aber verstanden werden d. h. jeder Sprecher/Schreiber würde sich in seiner Erstsprache äußern und der Hörer/Leser würde wirkliche Sprache rezipieren und keine Sprache würde die andere dominieren. Hinzu käme der Vorteil, dass rezeptive

Kenntnisse in der Fremdsprache im Regelfall leichter erworben werden als produktive, somit könnte ein fremdsprachlicher Unterricht effektiver sein. Zudem könnte das Prinzip des leichteren Erlernens von verwandten Sprachen, das im produktiven Bereich so häufig Ursache von Interferenzen ist, wirklich zum Tragen kommen.

Dieses Modell der „rezeptiven Mehrsprachigkeit“ gibt keine Antwort auf die Frage, wie es mit den kleinen und isolierten europäischen Sprachen (Slowenisch, Tschechisch, Rumänisch, Griechisch, Polnisch) aussieht. Ist es realistisch anzunehmen, dass die Europäer das Bewusstsein entwickeln in diesen Sprachen dem Englischen Gleichwertiges zu entdecken und sie zu lernen? Unklar ist auch das Problem der Kriterien, die es gibt, um rezeptiv zu lernende von den produktiv zu lernenden Teilen natürlicher Sprachen zu unterscheiden. Auch wenn man einen engen Grammatik-Begriff aufstellt, scheint eine Trennung eher willkürlich, jedenfalls nicht wissenschaftlich begründet.

Ohne Lösung steht auch die Frage, ob es realistisch ist, für die europäische Zukunft von der Vorstellung einer Sprachgleichwertigkeit auszugehen, wie diese dem Modell der „rezeptiven Mehrsprachigkeit“ zu entnehmen ist.

Die Durchsetzbarkeit dieses Modells hat sich für nicht realistisch erwiesen, weil es weiter eine Sprachenhierarchie gibt und geben wird, weil manche auf der Dominanz ihrer Sprachen beharren, was Auswirkungen auch auf den jeweiligen Fremdsprachenunterricht hat. Beim Sprachunterricht sollte weiter darauf geachtet werden, dass die Fremdsprache nicht auf ihre rein instrumentell-kommunikative Funktion reduziert werde, sondern ihre Einbettung in einen kulturellen Kontext gewahrt bleibe.

2. Interkulturelle Erziehung oder umfassender: Interkulturelles Lernen

2.1. Grundbegriffe: inter-, intra-, multikulturell

Zur Begriffsbestimmung „Interkultur“: Es handelt sich hierbei weniger um einen Raum als um einen Prozessbegriff. Interkulturen entstehen dann, wenn Beteiligte aus verschiedenen Lebenswelten miteinander kommunizieren, agieren. Interkulturen existieren nur in Abhängigkeit

ihrer Beteiligten. Sie werden immer neu erzeugt, im Sinne einer neuen Zwischen-Welt. Es handelt sich um eine Synthese, um einen Prozess. Im Sinne eines Lerneffektes handelt es sich um eine neue Qualität, um eine Synergie.

Im Gegensatz zu „inter-“ verweist die Vorsilbe „intra-“ nicht auf ein drittes „Dazwischen“, sondern auf ein „Innerhalb“. Im Sinne eines weiten Kulturbegriffs ist damit folglich die Interaktion zwischen Angehörigen von Subkulturen innerhalb einer Lebenswelt als „intra-kulturell“ zu bezeichnen. Diese Differenzierung ist allerdings unscharf, weil die Grenzen zwischen Inter- und Intra-kulturalität fließend sind. Erklärbar wird, dass und warum z. B. oberflächenstrukturell ein deutscher und ein rumänischer Automechaniker mehr Gemeinsamkeiten aufweisen und sich eventuell besser verstehen als der gleiche deutsche Mechaniker mit seinem Nachbarn, einem deutschen Mathematiker.

Ein „interkulturelles Erziehungskonzept“ strebt Veränderungen im Hinblick auf ein humanes Zusammenleben zwischen Menschen unterschiedlicher nationaler, sprachlicher, sozialer, kultureller Herkunft an. Das schließt alle menschlichen Produkte und Tätigkeiten ein, angefangen von Regeln, die das menschliche Zusammenleben bestimmen, über Normen, Gesetze, Ideen, Tabuisierungen, Kunstprodukte, Wertsysteme, Kommunikationssysteme, Sprache und rollenspezifische Verhaltensweisen ein.

Während sich „Interkulturalität“ auf den Prozess und die Dynamik des Zusammenlebens bezieht, wird mit „Multikulturalität“ in erster Linie eine soziale Organisationsstruktur bezeichnet. Ist das Inter-agieren, die „Interkulturalität“ innerhalb multikultureller Gruppen relativ schwach ausgeprägt, werden die Gruppenmitglieder nebeneinander existieren. Je stärker die Interkulturalität ausgeprägt ist, desto eher wird es auch ein Miteinander geben können.

2.2. Das Fremde und das Eigene als Komponenten der Interkulturalität

„Interkulturalität“ und die sich daraus ableitenden Konzepte der „interkulturellen Verständigung“, einer „interkulturellen Germanistik“ sind mit Begriffen wie „Affinität“, „kulturelle Annäherung“, „interkulturelle Kommunikation“ in Verbindung zu bringen. So umschließt der Begriff der „interkulturellen Verständigung“ mehr als der, der „interkulturellen

Kommunikation“, weil hier – wortwörtlich – nur kommuniziert wird. Das ist natürlich viel, reicht aber nicht aus. Eher müsste als letztes Ziel über das Schaffen von Verständnis, das Verstehen-Wollen Verständigung zwischen unterschiedlichen Kulturen angestrebt werden. Ein wichtiges Element „kultureller Beziehungen“ ist der Fremdsprachenunterricht, denn Verständigung im und über den Fremdsprachenunterricht bedeutet immer Kenntnis und Erkenntnis über das Andere, aber auch über das Eigene, hilft die eigene „kulturelle Identität“ besser verstehen und die fremde begreifen. Von entscheidender Bedeutung ist die Rolle des Lehrers, seiner Kenntnisse und Bemühungen für die Ausprägung der Interkulturalität. Der Lehrer hat ein meist (viel) jüngerer, zumindest geistig-seelisch jüngerer Publikum vor sich, das anspruchsvolle Bemühungen von ihm erwartet, Bereitschaft in jeder Situation, in jeder Sprachstufe das ihm Mögliche zu tun, um tatsächlich Verständnis und Verständigung zwischen den Kulturen zu erreichen. Um das zu erreichen, sind bestimmte gesellschaftshistorische Voraussetzungen zunächst notwendig. Seiner Natur nach zielt und zielt Fremdsprachenunterricht immer darauf Zugang zu einer anderen Kultur, zur geistigen Welt eines anderen Volkes zu gewinnen. Aus dem Wechselspiel zwischen dem Eigenen und dem Fremden muss der Lerner Fragen überbrücken, die sich zum Teil mit den Etappen des interkulturellen Lernens überschneiden, wie z. B.: wie weit bin ich bereit den Anderen auszuhalten, wie ertrage ich die Meinung des Anderen und wie erträgt er meine, wenn ich mich bemühe und der Andere es auch tut, kann es möglich sein, dass der Eine den Anderen versteht, wenn wir uns gegenseitig schon nicht überzeugen. Die Vermittlung landeskundlichen Wissens im Unterricht ist ein Beitrag zum Kennen lernen fremden Lebens und Kultur, eine Möglichkeit Vorurteile, Missverständnisse abzubauen.

Trotzdem ist das Problem des Vor-Urteilens, des Vorwissens immer vorhanden, gleich in welchem Umfang, gleich ob es positiv oder negativ markiert ist. Das ist übrigens auch ein natürlicher Bestandteil der Motivation, weil es viele Faktoren umschließen kann: Neugier auf Unbekanntes, Wille nach authentischer Überprüfung des Wissens. Das hat immer im Maße dessen zu geschehen, was ein moderner Fremdsprachenunterricht zu leisten in der Lage ist, und unter Berücksichtigung der jeweiligen Sprachstufe.

2.3. Fremdsprachenlernen ist interkulturelles Lernen

Dass das Lernen von Fremdsprachen interkulturelles Lernen ist, ist eine allgemein und weithin in der Fremdsprachendidaktik akzeptierte Ansicht. Trotzdem bezeichnet man mit interkulturellem Lernen Verschiedenes: das Lernen voneinander zwischen verschiedenen Kulturen, das Lernen miteinander in national gemischten Lerngruppen und im Allgemeinen, dass wir in einer Welt und in einer Zeit leben, in der das Zusammenleben aller entscheidend vom Besinnen auf die gemeinsamen Existenzfragen der Menschheit abhängt. Der Fremdsprachenunterricht wird als der Ort betrachtet, wo Fähigkeiten erworben werden können, um die Grenzen zwischen verschiedenen Kulturen zu überschreiten. Damit ist deutlich, dass das Sprachenlernen nicht nur die linguistische Dimension betrifft, Sprache und Sprachunterricht brauchen immer auch Kontexte, Hintergrundwissen über die Kultur, deren Teil die Sprache ist. Dabei ist auch zu bedenken, dass es ein solches Hintergrundwissen als objektive Wahrheit nicht gibt, dass die Darbietung von Faktenwissen immer schon perspektivisch ist, denn bereits die Auswahl der Fakten ist durch die Subjektivität der Auswählenden gekennzeichnet. Desgleichen wird dargebotenes Wissen individuell unterschiedlich rezipiert, woraus zu folgern ist, dass bei den Lernenden einer Sprache Bewusstsein dafür geschaffen werden muss, dass die wahrgenommenen Äußerungen in der anderen Kultur auf individuellen Erfahrungen beruhen und dass andererseits die Wahrnehmung dieser Äußerungen ebenfalls individuell geprägt ist. In der Begegnung und den Erfahrungen mit der anderen Kultur und Sprache und in der Auseinandersetzung mit ihnen im Fremdsprachenunterricht soll nicht nur Sensibilität für das Anderssein oder Ähnlichkeit geweckt werden, sondern es wird die Hoffnung und Erwartung damit verknüpft, dass sich unser eigenes Bewusstsein verändert und damit auch unsere Individualität. Interkulturelles Lernen wird als ein Prozess verstanden, in dessen Verlauf sich der Umgang mit eigener und fremder Kultur verändert, wobei es sich um einen personalen Entwicklungsprozess handelt. Worin besteht diese Entwicklung im Einzelnen? Damit ist ein Thema angesprochen, das die ethnologische Diskussion immer schon beschäftigt hat. Es geht um das Problem der Überwindung eines ethnozentrischen Weltbildes als Zielrichtung des personalen Entwicklungsprozesses, wobei sich die Frage stellt, inwieweit kann man tatsächlich die Welt aus der Sicht

einer fremden Kultur betrachten? Zunächst müsste herausgearbeitet werden, wie die Fremden sich selbst verstehen und dazu müssten die symbolischen Formen ihrer Kultur erfasst und richtig gedeutet werden (Sprache, Institutionen Verhaltensweisen). Interkulturelles Lernen vollzieht sich in einem Lernkontinuum³, das mit dem ethnozentrischen Stadium ansetzt und über Etappen wie: Verleugnung, Abwehr, Verständnis, Akzeptanz, Adaption, Wertschätzung, Integration zu einer kulturreflektierten Endstufe führt. Das Bewusstsein der eigenen kulturellen Geprägtheit wird als eine Voraussetzung für die Bereitschaft und die Fähigkeit angesetzt, auch Fremdes in seiner Bedingtheit wahrzunehmen und schrittweise Verständnis und Akzeptanz für dessen Besonderheiten zu entwickeln. Das pädagogische Prinzip setzt an den Lernenden und seine Kultur an und nicht an der fremden Kultur. Methodisch muss es gelingen so genannte strukturierte Erfahrungen anzubieten, durch die der Einfluss der eigenen kulturellen Prägungen auf Wahrnehmungen, Situationseinschätzungen und Verhaltensweisen bewusst wird. Dabei können verschiedene Techniken genutzt werden, Selbstwahrnehmungsübungen, Simulationen. In der neueren Diskussion zum Thema interkulturelles Lernen wird betont, dass dieser personale Entwicklungsprozess Veränderungen auf der kognitiven, der affektiven und auf der Verhaltensebene der Person umfasst. Der Lernprozess muss alle drei Ebenen ansprechen und versuchen entsprechende Lernerfahrungen miteinander zu verbinden, weil kulturelle Prägungen oft alle Ebenen gleichzeitig betreffen. Fremde kulturelle Identität wird emotional erfüllt und zugleich rational begriffen, durch die eigene Identität gefiltert. Dieser Prozess ist keine kommunikative Einbahnstraße von der Muttersprache in die Fremdsprache und Kultur, sondern ein zweiseitiger Prozess.

2.4. Phasen interkulturellen Lernens

Auch wenn es das ideale Modell für den interkulturellen Lernprozess nicht gibt, ist es notwendig ein Konzept zu entwickeln an dem sich das interkulturelle Lernen orientieren kann. Es soll eine mögliche Folge von Lernschritten gezeigt werden⁴, die von der erwähnten kulturzentristischen Annahme ausgeht. Dabei ist der Kulturzentrismus ein Hemmnis für die interkulturelle Verständigung, methodisch wird er als Ausgangspunkt des Lernprozesses positiv berücksichtigt und damit produktiv gewendet.

1. Die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen und akzeptieren können;
2. Fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen können, ohne sie positiv oder negativ bewerten zu müssen;
3. Eigene Kulturstandards identifizieren und ihre Wirkung in der Begegnung mit einer fremden Kultur abschätzen können;
4. Deutungswissen über bestimmte fremde Kulturen erweitern; Relevante Kulturstandards identifizieren und dazu weitere Sinnzusammenhänge in der fremden Kultur herstellen können;
5. Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster entwickeln können;
6. Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen;
 - *mit kulturellen Regeln flexibel umgehen können
 - *selektiv fremde Kulturstandards übernehmen können
 - *zwischen kulturellen Optionen situationsadäquat und begründet wählen können
7. Zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufbauen, mit interkulturellen Konflikten praktisch umgehen können.

3. Interkulturell ausgerichteter Sprachunterricht

Sprachunterricht ermöglicht dem Lernenden die Begegnung mit der Zielsprache und Zielkultur in Form von Texten⁵, Lehrmaterialien, Methoden, so ist dieser Unterricht fast durchgängig selbst „Landeskunde“, ohne dass es dazu einer expliziten Unterrichtseinheit bedarf. Es handelt sich eigentlich um eine „Leutekunde“, denn die Zielkultur existiert nicht abstrakt, sie tritt dem Lernenden in Form von handelnden, redenden Menschen entgegen, die ihrerseits bestimmte Erfahrungen mit den Normen ihrer Gesellschaft gemacht haben. Indem der Fremdsprachenunterricht die Auswirkungen von kulturellen Institutionen und Traditionen auf individuelle Menschen zum Thema macht, betreibt er Landeskunde und interkulturelles Lernen zugleich, indem er den Lernenden ermöglicht, die eigenen Wertvorstellungen und Verhaltensmuster mit denen der Zielkultur in Beziehung zu setzen.

Ein interkulturell ausgerichteter Sprachunterricht hat eine besondere Verpflichtung nicht nur auf die Lehrende-Lernende-Interaktionen,

auf Lernziele vor Ort einzugehen und muss daher so weitgehend wie möglich Angebote zur Verspachlichung der eigenen Bedürfnisse, Adaptionen bereitstellen.

3.1. Werbetexte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Werbung gehört zu unserem Alltag und hat damit als Teil dieser Alltagskultur einen Anspruch landeskundlich wahrgenommen zu werden. Was die Aussagekraft der Werbeanzeigen und Werbespots betrifft, kann man sagen, dass was gezeigt wird, oft wenig mit der Wirklichkeit des Alltagslebens zu tun hat. Dasselbe gilt auch für die verwendete Sprache, die nicht immer authentischer Alltagskommunikation entspricht, obwohl sie Elemente der Umgangssprache benützt. Werbung wird in allen Ländern benützt und ist eine effiziente Mitteilungsverbreitungsart. Werbung kann in verschiedenen Formen auftreten; national, regional, konsumbedingt, als Produktwerbung, Markenwerbung.

Insoweit das Phänomen Werbung fester Bestandteil der Alltagskultur geworden ist, stellen auch seine verschiedenartigen Behandlungsweisen einen Beitrag zum Verständnis und zur Weiterführung einer wirtschafts-interkulturell geprägten Kommunikation. Die schrittweise Erweiterung der landeskundlichen Interpretation um den interkulturellen Ansatz zielt auf neue Wahrnehmungsstrategien und Einstellungen zur eigenen Welt. Ende der 80er Jahre versuchte man die Landeskunde betont als ein Instrument gesellschaftlicher Meinungsbildung zu bestimmen. Im Fortgang damaliger Überlegungen über die pragmatische Integration von Landeskunde in den (Fremd) Sprachunterricht wurde einerseits die sprachbezogene Landeskunde als Mittel/Anlass zur Wortschatzerweiterung und andererseits eine problemorientierte Entwicklungsrichtung ins Auge gefasst.

Kulturspezifische Typisierungen, Stereotypen in der Werbung haben eine positive Rolle, weil sie als Orientierungselement, als Wahrnehmungs- und Orientierungshilfe bei der Wissensaneignung funktionieren.

3.2. Von Studenten erstellte Werbetexte (2006)

- Das ist kein Käse. Das ist BURDUF, der Käääse.
- Burduf uuh! Verteufelt guut! Echter Käse aus Rumänien, den auch

Dracula isst

- Weich und ... milch. Ist Doina Gesichtsmilch
- Intensive Pflege des Gesichts, zum täglichen Gebrauch nur Doina
- Reich an Lanoline und Royal Jelly
- Alles für deine gesunde und geschmeidige Haut
- Dermatologisch getestet / Warntest: sehr gut
- Zauberpflege aus Rumänien

Anmerkungen

¹ Jakobson, Roman: *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1969.

² Finkenstaedt, Thomas - Schröder, Konrad: *Sprachen in Europa von morgen*. Berlin/München: Langenscheidt Verlag, 1992.

³ Hoopes, David: Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience. In: Pusch, Margaret (Ed.): *Multicultural Education. A Cross Cultural Training Approach*. La Grange Park, IL: Intercultural Press, 1979, S. 10-38.

⁴ Sternecker, Petra - Treuheit, Werner: Ansätze interkulturellen Lernens. In: Otten, Hendrik - Treuheit, Werner (Hg.): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. München: Oldenbourg Verlag, 1994, S. 31-56.

⁵ Ponnier, Katharina: *Deutschland in meinen Augen. Tagebuch, Pamphlete, Gedichte, Kurze Geschichten*. München: Edition Jonas, 1994.

Ute Michailowitsch (Cluj-Napoca)

Korrektes Deutsch? Das Problem mit authentischen Texten

In der Fremdsprachendidaktik wird Lehrenden dazu geraten, authentische Texte, das heißt gegenwartssprachliche Texte, die erstens für Muttersprachler konzipiert wurden, und zweitens in der auftretenden Form im Alltag gebraucht werden, einzusetzen. Demnach sind dies Texte, die nicht speziell für den Fremdsprachenunterricht erdacht wurden, und somit dem Lernenden ein authentisches Bild der zu erlernenden Sprache vermitteln sollen. Authentische Texte bedeutet somit zum Beispiel Zeitungsberichte, Reportagen, literarische Texte, Werbematerial, Radiobeiträge etc., kurz gesagt: alle Textsorten, die uns allen im alltäglichen Leben begegnen.

Folgt man dieser didaktischen Vorgabe stößt man gelegentlich aber auf das Problem, dass authentische Texte (und damit meine ich schriftliche und mündliche Texte) nicht immer der Korrektheit entsprechen. Da sich Sprache in ständiger Veränderung befindet, tauchen ständig Neuheiten auf, welche nicht immer den Vorgaben eines Grammatikstandardwerks entsprechen.

Die Frage stellt sich nun, welche Tendenzen des Gegenwartsdeutsch häufig vorkommen.

Prinzipiell lassen sich im Gegenwartsdeutsch zwei Strömungen feststellen, die in entgegengesetzte Richtungen verlaufen, wie auch Astrid Stedje feststellt, nämlich dass „[wir] [a]uf der einen Seite [...] ausgleichende und vereinfachende Bestrebungen [finden]“¹, die, wie Stedje weiter ausführt, „[m]it Hilfe der modernen Massenmedien [...] zur Bildung einer Standardsprache, die fast alle Mitglieder der Gesellschaft beherrschen, [führt]“.² Auf der anderen Seite wirkt dieser vereinfachenden Normung jedoch ein verstärkter „sprachlicher Individualismus“³ entgegen. Dieser Individualismus drückt sich in dem Versuch aus, sich durch Sprache von der Allgemeinheit abzuheben, indem er sich nicht an die Vereinfachung und Verkürzung, welche die neu geformte Standardsprache kennzeichnen, hält, sondern beispielsweise neue Wörter erfindet.

Als bestes Beispiel für diesen Individualismus sind die im gesamten deutschen Sprachraum stattfindenden Wahlen zum „Wort des Jahres“, „Unwort des Jahres“, „Ausspruch und Un-Spruch des Jahres“, in welchen Wortneuschöpfungen bewertet werden.⁴ So wurde zum Beispiel im Jahr 2006 „Penthousesozialismus“ zum österreichischen Wort des Jahres gewählt, bzw. „Fanmeile“ zum Wort des Jahres in Deutschland. Dass diese Wahlen jedes Jahr abgehalten werden, ist ein Beweis für die Kreativität und auch für die schnelle Veränderung von Sprache.⁵

Eine weitere Methode, um sich einer Vereinfachung der Sprache zu entziehen, ist die Verwendung von Funktionsverbgefügen, die vor allem in geschriebenen authentischen Texten vermehrt Einzug gehalten hat. Funktionsverbgefüge sind vor allem ein Mittel, um sich von gesprochener Sprache zu unterscheiden bzw. abzuheben, da sie kaum in gesprochener Sprache verwendet werden.

Da diese Tendenzen aber keine Abweichungen von grammatischer Korrektheit darstellen, möchte ich nicht weiter darauf eingehen.

Die Frage, warum man in deutschsprachigen Gegenwartstexten immer wieder auf grammatisch Falsches stößt, lässt sich meist dadurch beantworten, dass Alltagssprachliches, gesprochene Sprache Einfluss auf Schriftsprache hat, und die einfachere Umgangssprache in schriftliche Texte aufgenommen wird. Es versteht sich von selbst, dass dies nicht immer richtig geschieht. Da dieselben Phänomene jedoch öfters verschriftlicht werden, kann vielfach nicht mehr erkannt werden, dass es sich im eigentlichen Sinn um eine falsche Form handelt.

Es gibt nun eine Vielzahl unkorrekter Vereinfachungen, die in authentischen Texten auftauchen, wobei ich mich auf folgende Punkte beziehen möchte:

- a) Der neue Kasus „*Vonitiv*“.
- b) Die „*Binde-Strich-Manie*“.
- c) „*SchreiberInnen*“ benutzen vermehrte „*GroßSchreibung*“.
- d) Pleonasmen .
- e) „*Denglisch*“ und „*McDeutsch*“.

Ad a) Der neue Kasus „*Vonitiv*“

Auch im dritten Band seiner Reihe beschäftigt sich Bastian Sick wieder mit seinem Lieblingsthema: „Der Vonitiv ist der Tod von dem Genitiv“.⁶

Es ist eine Tendenz festzustellen, dass das Genitivobjekt häufig durch die Präposition „von“ in Verbindung mit einem Dativobjekt ersetzt wird. So stolpert man häufig über Formen wie „das Haus vom Vater“, „die Handschuhe von der Oma“ etc. Hierbei kann man zwar nicht von einem Fehler sprechen, sondern vielleicht von einer stilistisch nicht geglückten Formulierung. Anders sieht es jedoch bei diesem zweideutigen Beispiel, das Sick angibt, aus: „Mutter von vier Kindern erschlagen“.⁷

Meiner Meinung nach dramatisiert Sick etwas mit seiner Behauptung, dass der Genitiv durch Dativverwendung ausgelöscht werden würde. Dass der Genitiv aus der deutschen Sprache zurückgeht, ist festzustellen, da vor allem der Bestand an Verben, die ein Genitivobjekt regieren, zurück geht. Peter Braun gibt dafür auch eine Begründung für diesen Rückgang an, nämlich „dass viele dieser Verben in der Alltagssprache nicht vorkommen und auf die formale Schriftsprache beschränkt sind“⁸, und er erklärt weiter, dass „Volkssprache und Mundarten zu keiner Zeit ein Feld für Genitivobjekte gewesen [sind]“.⁹

Das Ersetzen des Genitivs durch die bereits genannte Verbindung „von + Dativ“ ist sicherlich einfacher, als einen „richtigen“ Genitiv zu bilden. Auch in der Verwendung des Genitivs bei Präpositionen ist man bereits dazu übergegangen, Genitiv durch Dativ zu ersetzen, vor allem wenn es darum geht, einen doppelten Genitiv zu vermeiden, bzw. wenn die Pluralform nicht mehr eindeutig ist. Diese Ersatzformen werden in den neueren Grammatikwerken als korrekt angesehen, was durch die verbreitete Verwendung begründet wird.

Dass der Genitiv jedoch nicht akut vom Aussterben bedroht ist, zeigt die Tendenz, dass einige Präpositionen vom Dativ zum Genitiv wechseln (gemäß, entgegen, nahe), was zwar nicht grammatisch korrekt ist, aber vielleicht in einigen Jahren auch als akzeptabel angesehen werden wird.

Ad b) Die „Binde-Strich-Manie“

Die deutsche Sprache besitzt die Fähigkeit, eine große Anzahl von Morphemen zu Komposita zusammenzubauen, wobei im Laufe der Sprachgeschichte diese Wortzusammensetzungen immer länger wurden. Vier- und fünfgliedrige Komposita sind keine Seltenheit, sie sind aber, der Sprachökonomie wegen, nicht besonders praktisch. Um diese lan-

gen Wortgebilde zu vermeiden, gibt es die Möglichkeit, Klammerformen zu verwenden, bzw. Abkürzungen einzusetzen.¹⁰

In letzter Zeit kommt aber noch eine weitere Vereinfachungsform hinzu, nämlich die Trennung der einzelnen Basismorpheme durch einen oder mehrere Bindestriche. Ein gutes Beispiel bietet hier die Zugbroschüre der Österreichischen Bundesbahnen (ÖBB). Diese Broschüren werden in den Zügen ausgeteilt und dienen den Fahrgästen als Information (siehe Anhang 1).

In dieser Broschüre, die eindeutig als authentischer Text gewertet werden kann, findet man eine unмотivierte Wortteilung durch Bindestrich. So wird zum Beispiel Getränke-Service durch Bindestrich getrennt, Speisenservice bleibt jedoch ohne Bindestrich. Von einer Betonung oder Hervorhebung des wichtigeren Wortbestandteils kann hier wohl kaum die Rede sein. Den Bindestrich einzusetzen, um das Lesen und Verstehen des Wortes zu erleichtern, mag bei Eigennamen oder substantivierten Wortgruppen (z. B.: das Von-der-Hand-in-den-Mund-Leben) gerechtfertigt sein. Weiters sollten Bindestriche dazu beitragen, Missverständnissen vorzubeugen, wie Rainer Bohn mit dem von ihm genannten Beispiel „Druck-Erzeugnis“ darlegt. „Wenn dies [jedoch] nicht gegeben ist, besteht kein Anlass mit Bindestrich zu schreiben“¹¹, was bei der Zuginformation der Fall ist.

Anhang 1 ist auch ein Musterbeispiel für den nächsten Punkt auf den ich eingehen möchte.

Ad c) „SchreiberInnen“ benutzen vermehrte „Großschreibung“
Neben der Bindestrichsetzung versucht man auch durch Verwendung eines Großbuchstabens inmitten eines Wortes, den Lesefluss zu erleichtern. Hierbei kann man zwei Gruppen unterteilen. Zu der einen Gruppe, die man vielleicht als kreative kollagenartige Wortschöpfungen bezeichnen könnte, gehört der „EuroCity“. Die andere Gruppe, zu der das von mir angeführte Beispiel „SchreiberInnen“ zählt, ist Teil eines sprachgesellschaftlichen Phänomens. Hierbei wird versucht, Gleichberechtigung auch in der Sprache zu erzielen, indem Berufsbezeichnungen, Titel, etc., mit dem weiblichen Suffix „in“ versehen werden, um sich von den rein männlichen Bezeichnungen abzuheben. Dies mag gesellschaftlichen Wert haben, die Form ist jedoch falsch. Geschlechterneutrale Äußerungen können entweder in Klammern (Schüler(innen)),

mit Trennstrich (Schüler/-innen), oder einfach ausgeschrieben werden (Schüler und Schülerinnen). Jedoch, und hierbei muss ich mich der Meinung Klaus Machowiaks anschließen, „sollte man sich nichts vormachen; eine durchgehende grammatische Gleichbehandlung von Männern und Frauen stößt auf grundsätzliche Schwierigkeiten“.12 Wobei Machowiak zu bedenken gibt, dass man, wenn man konsequent sein möchte, auch Ableitungen in ihre weibliche Form bringen („göttinlich“) bzw. auch Wörter wie „Sandmann“, oder „Biedermann“ movieren müsste.13

Ad d) Pleonasmen

Pleonasmen, Bedeutungsverdoppelungen sind ein besonders weit verbreitetes Phänomen in der deutschen Gegenwartssprache. Sie sind nicht nur in der gesprochenen, sondern auch in der geschriebenen Sprache zu finden. Besonders auffällig sind Pleonasmen in Verbindung zweier deutschstämmiger Wörter, deren Grundbegriffe eigentlich bekannt sein sollten. Bastian Sick hat in seinem letzten Zwiebelfisch-Band¹⁴ ein beachtenswerte Liste der häufigsten Pleonasmen zusammengestellt.

Schwierig wird es vor allem dann, wenn Pleonasmen aus einem deutschen und fremdsprachigen Wort entstehen, wie bei „aufkrotieren“ und den in Anhang 2 vorkommenden Beispielen „einscannen“ und „Jeanshose“. Man kann hier eindeutig von Verstehenshilfen sprechen. Die Sprecher und Schreiber verwenden diese Ausdrücke, weil sie die ursprüngliche Bedeutung entweder nicht oder nicht genau kennen. Weiters sind diese Wörter bereits so sehr in den deutschen Sprachgebrauch integriert, dass sie nur selten als Fremdwörter wahrgenommen werden.

Ad e) Denglisch und McDeutsch

Dass vor allem das Englische einen Einfluss auf die deutsche Sprache hat ist allgemein bekannt. Englische Wörter sind kaum mehr aus authentischen Texten wegzudenken, wie das Beispiel in Anhang 3 zeigt.

In diesem recht ironischen Zeitungsartikel kann man auch sehr gut die unterschiedlichen Formen des englischen Einflusses erkennen.

Erstens finden wir Mischformen aus englischen und deutschen Ausdrücken, wie „Digital-Voice-Wecker“, „Badezimmer-Trolley“, „Kick-off-Termin“ etc.

Zweitens werden englische Wörter, um sie grammatikalisch „richtig“ in den deutschen Text einzugliedern, mit deutschen Wortbildungsmorphemen versehen, als Beispiele hierfür dienen die Infinitivformen, die mit -(e)n gebildet werden, „canceln“, „networken“, „relaxen“, etc. Vor allem bei Verben stoßen wir dabei auf das Problem der Partizipbildung bei diesen eingedeutschten Wörtern, besonders wenn es um die Frage geht, ob es sich bei dem Verb um ein Verb mit trennbarem oder untrennbarem Erstteil handelt.¹⁵ Wie lautet demnach die korrekte Form von „networken“? Netgeworckt, oder genetworckt?

Weiters kann man von „heimlichen Anglizismen“ sprechen, also von Ausdrücken, die, wie Dieter E. Zimmer schreibt, „[ä]ußerlich [...] völlig deutsch aus[sehen]: in ihrer Art der Wortbildung, der Lautung, der Schreibung. Tatsächlich sind es exakte Nachbildungen englischer Wörter und Wendungen“.¹⁶ Als Beispiel gibt Zimmer eine Reihe von Verben an, darunter zum Beispiel „editieren“ (auf Deutsch: edieren), bzw. „initialisieren“ (initiiieren). Sie werden von uns Muttersprachlern kaum mehr als entlehnte Wörter erkannt. Bohn spricht auch von sogenannten „Pseudoanglizismen“, die häufig vorkommen, und die im Gegensatz zu den „heimlichen Anglizismen“ keine englische Entsprechung, oder keine englische Herkunft haben, sondern deutsche Wörter sind, die wie englische Ausdrücke aussehen.¹⁷ Er gibt unter anderem „Handy“ und „Showmaster“ an, zwei Ausdrücke, die im englischen Sprachraum nicht existieren.

Diese oben genannten Beispiele zeigen aber keine grammatischen Unkorrektheiten, sondern sind Neuerungen, die im Wortschatz Einzug gehalten haben. Man darf nicht vergessen, dass der Wortschatz und die Idiomatik einer Sprache die Teile sind, die sich am schnellsten und häufigsten verändern. Problematisch wird es in Bezug auf korrektes Deutsch nur dann, wenn zum Beispiel deutsche Wörter mit der englischen Bedeutung versehen werden, die der eigentlichen deutschen Bedeutung widersprechen. Das beste Beispiel scheint mir das oft verwendete „realisieren“ zu sein, das ursprünglich „etwas in die Tat, Realität umsetzen“ heißt, heutzutage aber ausschließlich in der englischen Bedeutung von „etwas begreifen“ verwendet wird. („Und realisieren, dass sich die Arbeitswelt verändert hat“.¹⁸)

Häufig werden auch englische Redewendungen gebraucht, die im Deutschen völlig falsch sind, da es sie nicht gibt (wie „es macht (k)einen Sinn“).

Der, meiner Meinung nach, schrecklichste Einfluss des Englischen ist jedoch die vermehrte Verwendung des „s mit Apostroph“ um Genitiv und Plural zu kennzeichnen. Immer wieder liest man, in Texten und vor allem auf Hinweisschildern, „Herta’s Bierstube“, „Lkw’s“ etc., was vollkommen falsch ist, da weder Genitiv noch Plural mit Apostroph markiert werden.

Als letzten Punkt, der sich mit der Frage nach korrektem Deutsch beschäftigt, möchte ich auf das Österreichische Deutsch eingehen, da ich als österreichische Lektorin oftmals in einen regelrechten Rechtfertigungsnotstand geraten, wenn man mir vorwirft, Österreicher würden nicht korrekt sprechen, sondern einen seltsamen Dialekt benutzen, mit furchtbarem Akzent, bzw. nicht korrekt schreiben können, weil sie zum Beispiel die Artikel nicht richtig gebrauchen könnten.

Das österreichische Deutsch, als Variante des Deutschen, benutzt durchaus andere Artikel, die aber in Österreich nicht als falsch gewertet werden, da sie allgemeiner Sprachgebrauch sind, und auch in anderen Ländern als solch eine Variante als richtig bewertet werden sollten. Weiters ist diese Wortgruppe sehr klein. Die meisten dieser Beispiele beziehen sich ohnedies auf Fremdwörter wie „E-Mail“, welches im österreichischen Deutsch mit dem Artikel „das“ versehen wird, bzw. auf „Cola“ (das Cola), das Radio, das Joghurt.

Unterschiede findet man auch in der Perfektbildung. Die Verben sitzen und schafen werden nicht mit „haben“, sondern mit „sein“ gebildet. Gründe für diese Abweichungen vom Standarddeutsch sind eindeutig die Einflüsse der Umgangssprache. Dennoch werden diese Formen in Österreich nicht als falsch gewertet. Vor allem in den Printmedien (wie auch in der österreichischen deutschsprachigen Literatur) wird Österreichisches Deutsch eingesetzt. Wenn man nun auf solche authentischen Texte zurückgreift, sollte man sich vor Augen führen, dass Deutsch als plurizentrische Sprache mehrere Sprachvarianten besitzt.

Welche Schlüsse kann man als Lehrende(r) nun daraus ziehen?

Alle von mir aufgeführten Beispiele sind solche, über die ich (während meines Unterrichts, zusammen mit meinen Studenten) gestolpert bin. Teilweise wurden diese Probleme von meinen Studenten erkannt und hinterfragt. Ich denke, dass es ein erster wichtiger Schritt wäre, die Lerner bewusst darauf hinzuweisen, dass sich auch die deutsche Sprache ständig verändert.

Bei Anfängern und Mittelstufelernern würde ich dazu raten, authentische Texte zu untersuchen und solche, in denen Falsches auftaucht, auszusondern, und im Unterricht nur solche zu verwenden, die korrekte Grammatik aufweist, weil es sonst zu einiger Verwirrung kommen könnte, und die falschen Formen womöglich von den Lernern aufgenommen werden.

Vor allem bei fortgeschrittenen Lernern könnte man diese Phänomene des Gegenwartsdeutsch im Unterricht thematisieren und Übungen dazu machen. Hierbei darf natürlich der Anspruch auf Korrektheit nicht verloren gehen, dabei denke ich vor allem an die richtige Verwendung und Bildung des Genitivs (ohne Apostroph!). Man könnte hierbei aber auf die vielen zweideutigen Beispiele, die Bastian Sick in seinen Werken angibt, zurückgreifen, und die Bedeutungsunterschiede mit den Lernern untersuchen.

Der Text von Mark Kuntz eignet sich besonders gut für ein Wortschatzübung, indem man die Lerner dazu auffordert, alle englischen Ausdrücke durch deutsche zu ersetzen. Das wird in manchen Fällen zum Problem, wenn es keine deutschen Entsprechungen gibt. Als kreative Übung könnte man versuchen, diese Wörter zu umschreiben.

Als Fremdsprachenlehrer(in) sollte man aufgrund der vielen gegenwartssprachlichen Tendenzen nicht in Panik ausbrechen, sondern uns vor allem für die (korrekten!) Vereinfachungstendenzen bedanken, weil es unsere Arbeit erleichtert, und Lerner weniger Schwierigkeiten haben. Mich persönlich freut es außerdem immer sehr, wenn meine Studenten und Studentinnen beim Lesen eines Textes plötzlich bemerken, dass dieses Wort oder dieser Satz nicht richtig sei, weil „wir das ganz anders gelernt haben“.

Anmerkungen

¹ Stedje, Astrid: *Deutsche Sprache gestern und heute. Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde*. 3., unveränd. Aufl. München: Fink, 1996, S. 161.

² Ebd.

³ Ebd., S. 162.

⁴ Vgl. <http://www-oedt.kfunigraz.ac.at/oewort>, <http://www.gfds.de>

⁵ Vgl. zum Begriff Schlagwörter und Modewörter: Braun, Peter: *Tendenzen in der*

deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten. 3., erw. Aufl. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 1993, S. 207f.

⁶ Sick, Bastian: *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Noch mehr Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache.* Folge 3. 3. Aufl. Köln: Kiepenheuer/Witsch, 2006, S. 132.

⁷ Ebd.

⁸ Braun [Anm. 5], S. 111.

⁹ Ebd.

¹⁰ Vgl. hierzu König: Werner: *dtv-Atlas zur deutschen Sprache.* 11. Aufl. München: dtv, 1996, S. 117.

¹¹ Bohn, Rainer: Surfen? Da bin ich nicht für, weil ich will lieber joggen. Entwicklungen im Gegenwartsdeutsch und wie wir im DaF-Unterricht damit umgehen sollten. In: Krumm, Hans-Jürgen –Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt Innovationen – Neue Wege im Deutschunterricht. Plenarvorträge der XIII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, Graz 2005.* Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 2006 (9), S. 95.

¹² Mackowiak, Klaus: *Die 101 häufigsten Fehler im Deutschen und wie man sie vermeidet.* 2., überarb. Aufl. München: Beck, 2005 (=beck'sche Reihe. 1667.), S. 37.

¹³ Ebd.

¹⁴ Sick [Anm. 6], S. 29–34.

¹⁵ Mackowiak [Anm. 12], S. 63f.

¹⁶ Zimmer, Dieter E.: *Sprache in Zeiten ihrer Unverbesserlichkeit.* Hamburg: Hoffmann und Campe, 2005, S. 115.

¹⁷ Bohn [Anm. 11], S. 86.

¹⁸ Hammerl, Elfriede: *Männer in Pension.* In: Profil, Nr. 46, 37. Jg., 13. Nov. 2006, S. 42.

Anhang 1

„ÖBB EURO-CITY“ – DER KOMFORTZUG DER ÖBB

Der Zusatz „ÖBB“ zu der internationalen Bezeichnung „EuroCity“ macht den Unterschied. „ÖBB EuroCity“ steht für eine neue und verbesserte Qualität. Der ÖBB EuroCity besteht aus modernisierten Reisezugwagen mit neuem InnenDesign in der 1. und 2. Wagenklasse.

Ihre Komfortsteigerung beim ÖBB EuroCity auf einen Blick

2. Klasse

- Stromanschlüsse für Laptops oder andere elektronische Geräte
- Großraumwagen als reine Nichtraucherzone
- Handyenflugh durch spezielle Verglasung verbessert
- Damenabteil separat buchbar
- Stülftabel zur freien Benützung während der Fahrt

Zusätzliche Specials in der 1. Klasse

- Lederbezug der Sitzgarnituren in elegantem Design
- Tageszeitungen und Wochenmagazine zur Gratisauswahl
- Speisen- und Getränke-Service durch das Serviceteam
- Aufbewahrung von Wertgegenständen durch den Zugbegleiter

Zusätzliche Specials in der 1. Klasse Business

- Begrüßungsgetränk (Orangensaft oder Mineralwasser) serviert durch das Zugteam
- Getränke- und Speisenservice im Abteil
- 4-Plätze-Abteile mit großzügigen Raumverhältnissen und Sitzabständen
- Arbeits- und Abstellflächen für Laptop und Aktenkoffer
- Stromanschluss für jeden Sitzplatz
- Jeweils 2 Abteile für Raucher und 2 Abteile für Nichtraucher

Zeichenerklärung / symbols

KE InterCityExpress
EC EuroCity
IC InterCity
ÖV ÖVercity
D Schaffzug / fast train
ER E-Regio
REX Regionalexpress
R Regionallzug / local train
RB Regionallzug / local train
RSB Regionallzug / local train
S S-Bahn / suburban train service
EZ EuroCity / local train

1. 1. Klasse Sitzwagen / 1st class seat
 2. 2. Klasse Sitzwagen / 2nd class seat
 ① Montag / Monday
 ② Dienstag / Tuesday
 ③ Mittwoch / Wednesday
 ④ Donnerstag / Thursday
 ⑤ Freitag / Friday
 ⑥ Samstag / Saturday
 ⑦ Sonntag / Sunday
 ✕ an Werktagen / working days
 † an Sonn- und Feiertagen / Sundays and national holidays
 ✎ an Werktagen außer Samstag / working days except Saturday
 Ⓜ täglich außer Samstag / daily except Saturday

⑥ an Samstagen, Sonn- und Feiertagen / Saturdays, Sundays and holidays
 ⑦ an Werktagen außer Samstag, jedoch nicht am 24. und 31. Dezember / working days except Saturdays, but not on 24th and 31st December
 A Wagen mit Rollstuhlbohrplatz / coach suitable for wheelchair access
 ✕ Restaurantbetrieb im Speisewagen / dining car with restaurant service
 ✎ mobiles Bordservice Snacks und Getränke / at seat service snacks and beverages
 = Schlafwagen / sleeping car
 → Liegewagen / couchette
 ✎ Wägen mit Kindererzieherplatz / coach with children's play facility
 ✎ Kleinkindabteil / compartment for travellers with infants
 🚗 Autotransportwagen / car transporter wagon
 🚉 Grenzstation / border station
 ✎ Sitzplatzreservierung erforderlich / seat reservation necessary
 🚏 Autobusanschluss / bus connecting service
 📞 SongJoWi: Bestellung unter / to order call Tel.: 05-1718
 🚪 ÖBB Club lounge
 🚪 DEZELLENDIENST / Standort / Carsharing point
 Hotline: Tel. 0900 05 4000


Für weitere Informationen zu Ihrer Reise steht Ihnen das Team dieses Zuges jederzeit gerne zur Verfügung.

Anzeigen: Verkehrsvertrag Medienconsulting GmbH (Tel. +43 (0) 463-59 25 55)

Impressum: TSB im Auftrag der ÖBB-PA AG, Post-Box 3002166, Fährplatzgasse, A-1040 Wien, Austria
 verantwortlich: Stefan Dörmann 2006. Gestaltung und Layout: Medienconsulting GmbH
 alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, Vervielfältigung und Verbreitung, auch auszugsweise, ist ohne schriftliche Genehmigung der TSB.

Österreichischer Städtebund

Sehr geehrte Damen und Herren!



Ich darf Sie ganz herzlich an Bord des ÖBB-Eurocity „Österreichischer Städtebund“ willkommen heißen. Was auch immer Sie vorhaben: Österreichs Städte erwarten Sie.

Als Einkaufsstädte mit Flair. Als Kulturstädte. Als pulsierende Wirtschaftszentren. Als Freizeistädte. Als moderne Verkehrsknotenpunkte. Als Zentren für neue Technologien und Innovation. Als Orte hochwertiger kommunaler Dienstleistungen und hoher Lebensqualität.

Das alles und vieles mehr sind Österreichs Städte.

Eine angenehme Reise wünscht Ihnen
 Bürgermeister Dr. Michael Häupl
 Präsident des Österreichischen Städtebundes

Zugbegleitungsbrochure der Österreichischen Bundesbahnen, 2006, 2007.

Anhang 2



Dieter Beck: *Re-Touché*. In: Thomas Körner: 3000 Touché. Kiel: Achterbahn 2002, o. S.

Kálmán Kiss (Nyíregyháza)

Deutschunterricht am Ludoviceum zur Zeit der Österreichisch-Ungarischen Monarchie

Das historische Ungarn war vor 1920 ein Vielvölkerstaat, in dem ungefähr die Hälfte der Bewohner keine ungarischen Muttersprachler waren. Darunter war der Anteil der Bürger deutscher Herkunft bedeutend. (Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts war schätzungsweise ein Achtel der Bevölkerung Ungarns deutscher Abstammung und sprach Deutsch als Muttersprache).¹

Unter dem im Titel erwähnten Begriff Deutschunterricht wird der Unterricht der deutschen Sprache als Fremdsprache verstanden, also hier wird an das Deutschlernen im Kreise der Ungarn oder anderer ungarischer Staatsbürger nicht deutscher Abstammung gedacht.

In den Jahrhunderten vor dem Ersten Weltkrieg spielte die deutsche Sprache in der Kommunikation des Landes eine bedeutende Rolle, da das Deutsche in Ungarn während der Habsburgermacht die offizielle Sprache war. Die Reaktion der Ungarn auf die österreichische sprachliche Beschränkung ist bekannt: der ungarische Adel hatte bis dahin auf den Landtagen und Komitatstagen als Protest statt des Deutschen das Latein gebraucht. Das Ungarische wurde erst im Jahre 1844 als offizielle Sprache genehmigt.

Ein modernes Schulsystem entwickelte sich in Ungarn, wie auch in vielen anderen Ländern Europas, in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts heraus. Dieses System wurde zuerst unter österreichischer Direktion und von österreichischen Beamten herausgebaut, da sich die Ungarn nach dem verlorenen Freiheitskampf 1848/49 in „passivische Resistenz“ zurückgezogen hatten. Für diese Jahre wurde das Deutsche wieder als Sprache der staatlichen Administration eingeführt.

Zu einer wirklichen Veränderung dieser politischen, administrativen und sprachlichen Situation kam es erst im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, nachdem im Jahre 1867 ein Ausgleich zwischen Österreich und Ungarn erfolgt war. Dieses Ereignis war von großer historischer Bedeutung, da – mit dem politischen Akt zwischen dem Kaiser und dem ungarischen Adel – eine neue und fruchtbare Periode im

Leben des Landes begann. Die Österreichisch-Ungarische Monarchie existierte vier Jahrzehnte lang. Das Ende des Ersten Weltkrieges bedeutete auch für Österreich-Ungarn ein Ende.

Die Periode der Monarchie war für Ungarn die Zeit der allgemeinen Entwicklung, so auch die der gesellschaftlichen und kulturellen Sphären. Auf dem Gebiet des Unterrichtswesens wurde es möglich, gleich in den Jahren nach dem Ausgleich neue Bildungsanstalten zu gründen. Neben der längst existierenden Budapester Universität entstanden neue Institutionen der Hochschulbildung, wie z. B.: die Technische Universität und die Handelsakademie in Budapest, sowie die Universität in Klausenburg. In diesen Institutionen wurde die deutsche Sprache neben anderen Sprachen als eine der Fremdsprachen unterrichtet.

Was die Veränderungen des ethnographischen Bildes Ungarns betrifft, kann gesagt werden, dass sich zu dieser Zeit der sogenannte Vermagyarisierungsprozess im Kreise der nichtungarischsprachigen Minderheiten des Landes beschleunigte. Das ist die Erklärung dafür, warum die ungarische Sprache statt des in den früheren Zeiten dominanten Deutschen bis zum Ende des 19. Jahrhunderts die Kommunikationssprache der Einwohner von Budapest wurde. Neben diesem Prozess muss auch auf eine andere Tendenz hingewiesen werden: in dem zweisprachigen Milieu der ungarischen Hauptstadt eigneten sich viele Personen ungarischer Herkunft die deutsche Sprache an.²

Obwohl die ersten Schritte bereits Anfang des 19. Jahrhunderts getan wurden, existierte in Ungarn bis zum Österreichisch - Ungarischen Ausgleich keine militärische Bildungsanstalt. Die Offiziere für die Habsburgische Armee wurden davor an österreichischen Anstalten ausgebildet. 1872 konnte die Ungarische Königliche Militär-Akademie namens Ludovika - die lateinisch „Ludoviceum“ genannt wurde - ihre ersten Zöglinge empfangen.³

Die Vorgeschichte dieser Schule begann im Jahre 1808, als das ungarische Parlament den König ersuchte, die Eröffnung einer militärischen Schule zu genehmigen. Der König akzeptierte den Antrag, und beauftragte den Palatin Josef, die Schulorganisierung zu überwachen. Für den Unterricht wurde das Gebäude des ehemaligen Konvikts zu Vac gegeben, das seit 1780 als Militärisches Lager funktionierte. Die Gemahlin des Kaisers, Maria Ludovika trug zum Organisieren der Militärschule mit einer sehr großen Summe bei, deshalb wurde die Militär-

anstalt nach ihrem Namen benannt. Unter der Führung von Palatin Josef begann man, für die vorgesehenen zukünftigen 200 Kadetten einen Unterrichtsplan zu schaffen. Unter den vorgeworfenen Lehrgegenständen finden wir über die allgemeinen und Militärgegenstände hinaus Zeichnen, Religion, Tanz sowie die deutsche und die französische Sprache.

Die Organisation des Unterrichts und die Bauarbeiten zogen sich aber hinaus, und 1827 entschloss sich das ungarische Parlament, die Militärschule in der Hauptstadt zu eröffnen. Die Grundsteinlegung erfolgte 1830, und das Gebäude wurde sieben Jahre später fertiggestellt. Der König genehmigte aber nur das Deutsche als Unterrichtssprache, dem ungarischsprachigen Unterricht gab er also keinen freien Weg, weshalb die Ungarn den Unterricht an der Militär-Akademie generell verweigerten.

Die Ereignisse von 1848 boten eine gute Möglichkeit für den Unterricht in ungarischer Sprache, aber alles blieb wieder nur Plan, da die Hauptstadt im Januar 1849 von österreichischen Truppen belagert wurde. Im Entwurf des Unterrichtsministeriums der unabhängigen ungarischen Regierung finden wir drei Fremdsprachen, die man unterrichten wollte. In erster Linie wurde auf die Wichtigkeit des Deutschen hingewiesen: man darf sich mehrere Argumente vor Augen halten, nämlich die historischen Beziehungen zu dem österreichischen und deutschen Volk, die geographische Nähe zu deren Ländern, sowie die Werke der deutschsprachigen schöngeistigen Literatur, die auch von den ungarischen ausgebildeten Soldaten gelesen werden sollten. Da die zeitgenössische deutsche militärische Wissenschaft sehr entwickelt war, beabsichtigte die Schulleitung, mit der Erlaubnis des Ministeriums für Religion und Unterrichtswesen bestimmte militärische Fachlehrbücher deutscher Verfasser ins Ungarische zu übersetzen.

Neben dem Deutschen beabsichtigte man auch die französische Sprache zu unterrichten. Der Grund dafür war einerseits die Bedeutung des Französischen im diplomatischen Leben, sowie die hervorragenden Ereignisse der Franzosen in den verschiedenen Wissenschaften. Darüber hinaus benutzte man die französische Sprache auch in der Kommunikation auf höchster militärischer Ebene.

Als dritte Fremdsprache wollte man das Englische unterrichten, hinweisend auf die Bedeutung der englischen Wirtschaft, der indus-

triellen Entwicklung und der Ergebnisse der Naturwissenschaften in England.

Wie schon erwähnt wurde, scheiterten diese Pläne für zwei Jahrzehnte, und man konnte wieder an das Ungarische als militärische Unterrichtssprache erst nach 1867 denken.

Es muss auch darauf hingewiesen werden, dass Soldaten ungarischer Herkunft in der österreichischen Armee bereits seit Jahrhunderten Dienst leisteten. Die Kommando- und Dienstsprache der österreichischen Armee war zwar das Deutsche, aber die verschiedenen Truppen setzten sich aus den vielsprachigen Nationalitäten des Habsburger Reiches zusammen. In den nicht deutschsprachigen Regimenten brauchte man unbedingt eine andere Sprache, die der einfachen Soldaten. Die Offiziere waren eigentlich gezwungen, die Sprache ihrer Soldaten zu erlernen, wenn sie dienstliche Erfolge erreichen wollten. (Diese Regimentssprachen konnten u. a. das Tschechische, Polnische, Slowakische, Kroatische, Ruthenische usw. sein.)⁴

Mit dem Österreichisch-Ungarischen Ausgleich kam es zu Änderungen auch in der früheren Heeresstruktur. Neben der gemeinsamen Armee wurde eine ungarische Armee organisiert, und das Ludoviceum hatte die Aufgabe, für diese nationale Armee Fachleute auszubilden. Die Militärakademie erfüllte zweierlei Funktionen. Als Hauptaufgabe bildete sie Offiziere für den Truppendienst aus, und andererseits wurden die besten Offiziere an speziellen Kursen zum Stabdienst weitergebildet. In der Offizierausbildung musste man großen Wert auf den Deutschunterricht legen, aber die Deutschkenntnis bei dieser letzteren Gruppe war praktisch schon vor Beginn der Ausbildung gegeben.

Nichtsdestoweniger war die Lage der deutschen Sprache in Ungarn auch zu dieser Zeit - im Vergleich zum Französischen als einer anderen Fremdsprache - ziemlich eigenartig. Da Ungarn Jahrhunderte lang unter fremder Unterdrückung lebte, konnte sich das Ungarische nicht in dem Maße entwickeln, wie z. B. das Deutsche, das Französische oder das Englische in den eigenen Ländern. Die ungarische Sprache hatte also einen jahrhundertelangen Rückstand einzuholen. Das Hauptziel der Bewegung der ungarischen Spracherneuerung am Anfang des 19. Jahrhunderts war deshalb die Entwicklung einer ausgebildeten ungarischen Gemein- und Literatursprache. Die Spracherneuerer konnten sich damals noch nicht auf das Schaffen von Fachwortschätzen konzentrie-

ren. Auch die Tatsache darf nicht außer acht gelassen werden, dass eine rasche Entwicklung in den verschiedenen Wissenschaften, welche die Modernisierung der Fachlexik benötigte, weltweit erst in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts begann.

Zur Herausbildung des ungarischen militärischen Fachwortschatzes trugen in erster Linie die Lehrer des Ludoviceums bei. Sie übersetzten Lehrbücher aus dem Deutschen ins Ungarische, veröffentlichten Fachartikel in der seit 1873 regelmäßig herausgegebenen Zeitschrift „Mitteilungen der Ludovika-Akademie“ (Ludovica Akadémia Közlönye), sowie äußerten ihre Meinungen und Empfehlungen zur Frage des sich formierenden ungarischen militärischen Wortschatzes. Die deutsche Sprache spielte dabei eine wichtige Rolle, da viele neue Wörter durch Spiegelübersetzungen aus dem Deutschen geschaffen wurden.

In den ersten Jahren wurden einige Lehrgegenstände in deutscher Sprache aus deutschen Büchern gelehrt, aber diese Praxis änderte sich im Laufe der Zeit. Als der ungarische militärische Fachwortschatz schon zur Verfügung stand, und die Fachbücher übersetzt wurden, beschränkte sich die Deutschsprachigkeit nur noch auf den Fremdsprachenunterricht für die Offiziere. Man erzielte die Fähigkeit zu einer korrekten mündlichen und schriftlichen deutschsprachigen Kommunikation. Über die allgemeine deutsche Sprache hinaus lernten aber die Zöglinge auch die Typen und die Regeln des militärischen Schriftverkehrs kennen.

Anfangs mussten die Akademisten viele Werke der deutschen schöngestigen Literatur lesen, aber später wurde die Quantität der Lektüren vermindert. Ende des 19. Jahrhunderts verordnete die Leitung der Schule, aus den Lesebüchern ganze Kapitel wegzulassen.

Die deutschsprachigen Bücher militärischen Charakters waren Werke deutscher Autoren und sie erschienen in Wien, Berlin oder Leipzig. Die deutschen Lesebücher für das allgemeine Sprachlernen erschienen meistens in Ungarn. Es war aber sehr einfach, auch die ausländischen Bücher zu besorgen. Sie wurden in Budapest z. B. in der höfischen Buchhandlung von Karl Grill verkauft. Über die Neuerscheinungen konnte man sich regelmäßig in den „Mitteilungen der Ludovika-Akademie“ informieren.

Für den Deutschunterricht der Kadetten wurden im allgemeinen drei Stunden pro Woche gesichert, und im Unterricht der Stabsoffiziere

standen wöchentlich zwei Stunden für die deutsche Sprache zur Verfügung. Aus den Dokumenten des Archivs vom Institut für Ungarische Kriegsgeschichte kann man erfahren, welche Lehrbücher in dem Deutschunterricht gebraucht wurden. Aufgrund der Quellen kann man auch feststellen, dass die Lehrwerke im Laufe der Jahrzehnte mehrmals erneuert und die Unterrichtsmethoden modifiziert wurden.

Die Verfasser der Lehrbücher der deutschen Sprache waren zu dieser Zeit ungarische Staatsbürger deutscher Abstammung. Sie sprachen also Deutsch als Muttersprache, aber sie beherrschten das Ungarische auch auf muttersprachlichem Niveau. Die Namen von diesen Autoren waren zu ihrer Zeit gut bekannt, sie erfreuten sich nämlich wegen ihrer vielseitigen kulturellen, wissenschaftlichen und pädagogischen Tätigkeit eines guten Rufes. Als ersten möchte ich Gustav Heinrich (1845–1922) erwähnen, der in der ungarischen Hauptstadt geboren wurde.⁵ Er studierte in Leipzig und Wien Philologie sowie Geschichte, dann promovierte er in Budapest. Er wurde Germanistikprofessor an der Budapester Universität. Seine Tätigkeit ist in erster Linie auf dem Gebiet der deutschen Literaturgeschichte hervorragend. Er nahm auch an den Reformen des ungarischen Unterrichtswesens teil. 1892 wurde er zum Vorsitzenden der Ungarischen Pädagogischen Gesellschaft gewählt.

Über seine philologischen Werke hinaus schrieb er auch deutsche Sprach- und Lesebücher, die zwischen 1870 und 1891 mehrmals herausgegeben wurden.⁶ Diese Lehrbücher wurden für die Mittelschulen geschrieben, aber man gebrauchte sie ebenso auch im Deutschunterricht am Ludoviceum. Die Methode des Autors war, dass er nach den Lesestücken die von ihm für wichtig gehaltenen grammatischen Erklärungen, sowie die Bedeutung einiger Wörter oder Wendungen angab. In diesem Sinne sind diese Werke mehr als einfache Sammlungen von literarischen Texten, denn sie enthalten ein nach didaktischen Gesichtspunkten zusammengestelltes Lehrmaterial.

Der nächste Autor, Johann Heinrich Schwicker (1839–1902) stammte aus dem ehemaligen Komitat Temes.⁷ Auch Schwicker hatte deutsche Vorfahren. Im Jahre 1873 wurde er Privatdozent der Technischen Universität zu Budapest, wo er deutsche Sprache und Literatur unterrichtete. Er schrieb zahlreiche Werke auf dem Gebiet der Pädagogik und der schönggeistigen Literatur. Seine Lehrbücher der deutschen Sprache wurden in Wien oder in Budapest herausgegeben.⁸ Unter seinen

Hauptwerken muss noch ein Lehrbuch erwähnt werden, das unter dem Titel *Deutsche Rechtschreibung für k.u.k. Militär-Schulen* erschien. Leider stehen die näheren bibliographischen Angaben dieses letzten Buches nicht zur Verfügung.

Der aus dem siebenbürgischen Komitat Maros-Torda stammende Josef Harrach (1848–1899) ist der nächste Autor.⁹ Er studierte Philologie an der Pester Universität. Er arbeitete zuerst an einer der Hauptrealschulen der Hauptstadt, wo er Deutsch, Ungarisch und Philosophie unterrichtete. Nach 1888 widmete er sich der Musik. Er wurde Lehrer der Musikakademie. In den meisten seiner Werke erörterte er zwar musikalische und literarische Themen, aber er schrieb auch Sprachlehrbücher.

Der Titel des am Ludoviceum gebrauchten Lehrbuches von Harrach ist *Deutsches Lesebuch für die Mittelschulen*. Die ersten drei Bände des Lesebuches erschienen 1883–1884 in Budapest, denen 1891 noch ein vierter Band folgte. Harrachs Methode ist der von Gustav Heinrich ähnlich: nach den kürzeren und längeren Lesestücken aus der antiken Literatur, der früheren und modernen deutschen schöngestigen Literatur und dem Kreise der Volksmärchen findet man Wörterverzeichnisse oder sogar landeskundliche Erklärungen.

Karl Heinrich (1856–?), welcher der Bruder des bereits erwähnten Gustav Heinrich war, ist der Verfasser einer Reihe von Lehrbüchern der deutschen Sprache. Als Lehrer der Budapester Handelsakademie konnte er seine Werke auch in der Praxis verwenden. Er schrieb nicht nur Lehrbücher, sondern auch ein „Praktisches Handbuch zum Deutschunterricht für die Mittelschulen“.¹⁰ Dieses Buch finden wir auch als Hilfsmaterial unter den von den Deutschlehrern der Militär-Akademie gebrauchten Büchern.

Auf die Frage, wer an der Militär-Akademie in diesen Jahrzehnten die deutsche Sprache unterrichtete, könnten wir mit einer langen Liste von Namen antworten. Fast vierzig Personen waren während der dargestellten Periode beauftragt, meistens neben anderen (Fach- oder) allgemeinbildenden Lehrgegenständen, auch das Deutsche zu unterrichten. Sie waren Berufsoffiziere und Mitglieder der Lehrkörperschaft der Militär-Akademie.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die deutsche Sprache zur Zeit der Österreichisch - Ungarischen Monarchie an den ungarischen

Schulen immer mehr als eine der Fremdsprachen unterrichtet wurde. Etwas anders war die Situation des Deutschen im militärischen Unterricht, wo die deutsche Sprache hinsichtlich einiger Fachgebiete militärischer Natur eine Zeit lang noch auch als Unterrichtssprache existierte. Mit der Herausbildung des ungarischen militärischen Fachwortschatzes konnte man aber von dem Deutschen als Unterrichtssprache immer mehr absehen. Im allgemeinen Deutschunterricht gebrauchte man die für die bürgerliche Sphäre geschriebenen Lehrbücher, deren Autoren aus der deutschen Nationalität Ungarns stammten.

Anmerkungen

¹ Ács Zoltán: *Nemzetiségek a történelmi Magyarországon*. Budapest: Kossuth Könyvkiadó, 1986, S. 178.

² Fónagy, Zoltán: A budapesti németek lélekszáma a 19–20. században. In: Hambuch, Vendel (Hg.): *Németek Budapesten*. Budapest: Fővárosi Német Kisebbségi Önkormányzat, 1998, S. 76–80, hier: S. 77.

³ Über die ausführliche Geschichte der Ludovika Militär-Akademie siehe: Dezséri, Bachó László: *A Magyar Kir. Honvéd Ludovika Akadémia története*. Budapest: Ludovika Akadémia, 1930.

⁴ Deák, István: *Volt egyszer egy tisztikar. A Habsburg-monarchia katonatisztszjeinek társadalmi és politikai története 1848–1918*. Budapest: Gondolat, 1993, S. 131.

⁵ Über sein Leben siehe: Szinnyei, József: *Magyar írók élete és munkái*. Bd. 4. Budapest: Hornyánszky Viktor, S. 634–640.

⁶ Z. B.: Gustav, Heinrich: *Deutsches Lehr- und Lesebuch für höhere Lehranstalten insbesondere für Obergymnasien und Oberrealschulen*. Bd. 1. Budapest: R. Lampel, 1875, S. VIII+306; Heinrich, Gusztáv: *Német olvasókönyv középiskolák számára. Szótárral Bartos Fülöp főreáliskolai tanártól*. Budapest: 1889, S. 4, 174.

⁷ Über sein Leben siehe: Szinnyei [Anm. 5], S. 784–788.

⁸ *Deutsche Sprachlehre*. Wien: 1870; *Deutsches Sprach- und Stylbuch*. Wien: 1875; *Német nyelv és gyakorlókönyv a középiskolák alsóbb osztályai számára*. Budapest: 1885.

⁹ Über sein Leben siehe: Szinnyei [Anm. 5], Bd. 12. S. 471–473.

¹⁰ Heinrich, Károly Dr.: *Gyakorlati kézikönyv a német nyelv tanításához középiskolák és felső kereskedelmi iskolák használatára*. Budapest: 1898.

Buchpräsentation mit methodischen Überlegungen

1. Einstieg

Mit dem Buch *Besinnlich durch das ganze Jahr*¹ hatten wir vor, Deutschlerner durch eine didaktisierte Textsammlung zu erreichen und sie mit einer ungewöhnten Thematik anzusprechen, bzw. Leser mit inhaltlich tiefen und literarisch-ästhetischen Erlebnissen zu überraschen.

Wir wollten dem Paradigmenwechsel des kommunikativen Ansatzes der 80er Jahre und der Losung „Literatur ist wieder »IN«“ entsprechen, ohne die alte grammatisierende Übersetzungsmethode wiederzuerwecken und zurückzurufen. Wir wollten die häufige inhaltliche Leere der Lehrbücher, die oft nur zu Pseudokommunikation führt, mit gedankenreichen Texten ersetzen.

Der Begriff „Andersartigkeit“ sollte Spiel und Auflockerung, Leserzentriertheit und Kreativität bedeuten und darüber hinaus eine inhaltreiche, ehrliche und vielseitige Kommunikation anbieten. Bei der Suche nach entsprechenden Texten wurde von uns eine alte, reiche und reine Quelle entdeckt, nämlich die Quelle der christlichen literarischen Texte.

Wir wollten mit der Textsammlung und mit dem Aufgabensystem erreichen, dass der Lernprozess eine Freude für die Lerner sei, dass die Jugendlichen den Elementen des christlichen Glaubens so begegnen, dass sich ihre fremdsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten dabei harmonisch entwickeln.

1. 1. Subjektiver Einstieg zum Thema

Betrachtet man das bunte Renaissance-Bild des Lehrmaterialmarktes auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts (FSU), stellt sich leicht die Frage, wodurch werden immer mehr neue Verfasser inspiriert, neue Bücher zu entwerfen und zu verlegen.

Wenn ich selbst die gleiche Frage an mich stelle, könnte diese Frage so lauten: Was war damals, im Erscheinungsjahr des Buches *Besinnlich durch das ganze Jahr* (2001) unsere Motivation? Der Grund dazu war, dass

wir den Lehrbuchmarkt von 2001 so beurteilt haben, dass es auf diesem Lehrbuchmarkt kein thematisch ähnliches Lehrwerk zu finden sei. So wurden wir nicht nur von unserem eigenen Interesse, sondern auch von diesem Mangel-Erlebnis in unserer Sammeln-, Editor-, Didaktisierungs- und Verlagsarbeit stark motiviert. Da es kein Lehrbuch gab, womit die Lernenden durch Einbezug christlich - literarisch - ästhetischer Texte hätten unterrichtet werden sollen, wollten wir selbst ein, in diesem Geiste verfasstes Buch entwerfen. Zwar ist die Rezeptionsgeschichte des Buches knapp - sie umfasst insgesamt fünf Jahre - schenkte sie sowohl den Verfassern als auch den Lesern viele lehrreiche Gedanken.

Als Verfasser haben wir z. B. die Botschaft der Symbolik des Rosa-Motivs aus dem Roman von Saint-Exupéry *Der kleine Prinz* erleben und mit dem kleinen Prinzen über den Rosengarten des Buchangebots sagen können: „Ihr gleicht meiner Rose gar nicht“. Wir haben die gesammelten Texte uns vertraut gemacht, mit ihnen vielfach Freundschaften geschlossen: jetzt sind sie für uns „die einzigen in der Welt“. Genauso, wie die Rose des kleinen Prinzen:

Da sie es ist, die ich begossen habe / Da sie es ist, die ich unter den Glassturz gestellt habe. / Da sie es ist, die ich mit dem Wandschirm geschützt habe. / Da sie es ist, deren Raupen ich getötet habe [...] / Da sie es ist, die ich klagen oder sich rühmen gehört habe oder auch manchmal schweigen. / Da es meine Rose ist.²

Wir fühlen uns genauso verantwortlich für unser Buch, wie einst sich „Der kleine Prinz“ für seine Rose fühlte: „Du bist zeitlebens für das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hast“.³

Zweitens haben wir ermunternde Rückmeldungen vieler unterstützenden Rezensionen erleben können. Die vielen positiv gestimmten Rezensionen sollen durch ein Zitat illustriert werden, u. z. durch das inspirierende Ton von P. Dr. Anton Gots, dem Superior der Kamilianer von Nyíregyháza. Er hat in seinem Geleitwort das Buch so auf seinen Weg geschickt:

Das Faszinierende aber ist eben dieser INHALT. [...] Eines ist allerdings nicht zu übersehen: das Wort Gottes muss der Mensch leben, in den Alltag umsetzen, zum Leben werden lassen. Dann entfaltet es seine innewohnen-

de Dynamik für alle Dimensionen des Daseins. Zahllose Menschen aus Geschichte und Gegenwart bestätigen das und gerade davon gibt das vorliegende Buch Zeugnis. Dass aus dem Wort Gottes wirklich Freude, Optimismus und ein geglücktes Leben resultieren können, ist in den Erfahrungsschatz der Menschheit eingegangen.

Wenn mit der erlernten Sprache auch diese Erfahrung mitgegeben werden kann, dann wächst das Gute und Positive in und unter den Menschen. Und dies dem jungen Menschen in das Leben mitzugeben, ist seit Anbeginn der menschlichen Kultur Grundanliegen und Grundauftrag jeglicher Pädagogik.

Dank den Autorinnen dieses Lesebuches, Freude und Kraft allen, die es zu ihrem geistigen und geistlichen Wachstum benutzen.⁴

Parallel damit haben wir aber auch negative Gegenmeinungen bekommen: u.a. Meinungen über die Regression des Leseanspruches, den Niedergang des Deutschunterrichtes; die eingrenzende Übergewalt der Lehrpläne, Akzeptanz der Literatur in „Worten“ und Ablehnung der Literatur in „Taten“; die Desillusion bei der Überprüfung der Freizeitbeschäftigungen.

Diese Zweifel können in den folgenden skeptischen Fragen zusammengefasst werden:

- Wird Literatur heute überhaupt gelesen?
- Werden christliche literarische Texte auch gelesen?
- Werden christliche literarische Texte in der fremden Sprache überhaupt gelesen?

Die Antwort darauf ist gar nicht heroisch, sie ist sogar unsicher und verschwommen, aber vielleicht doch positiv:

- Es gibt sicher welche...
- Vielleicht gibt es einige...
- Vielleicht sind sie schon heute da...
- Morgen werden aber noch mehr...
- Sogar viele...

Wenn wirklich ja, dann sollen diese Leser aufgesucht und angesprochen, erreicht und motiviert werden.

Trotz der Schwierigkeiten wird das Buch *Besinnlich durch das ganze Jahr* vom Optimismus und Glauben an der Effektivität der Rezeption, von Entdeckungsfreude und freundschaftliche Aufnahmebereitschaft und vom gemeinsamen Denken, von kreativen Verbesserungsideen der Lehrer begleitet.

Die Arbeit ist natürlich keine Einzelarbeit, keine individuelle Bestrebung. Im echten Sinne des Wortes ist es eine Gruppenarbeit, eine Schulen- und Grenzenübergreifende gemeinsame Tätigkeit. Partner werden gesucht...

2. Geleitpunkte zu einer kurzen Vorstellung des Buches

2. 1. Literatur ist wieder „IN“

Die Methodik des Fremdsprachenunterrichts betont jetzt, nach einer mehrere Jahrzehnte dauernden Stille, die Rückkehr der an den Rand verbannten Literatur. Die Losung, dass die Literatur wieder „in“ ist, sagt aber auch, dass nicht die alte grammatisierende Übersetzungsmethode wiedererweckt oder aufgewärmt wird, sondern dass ein grundlegender Anschauungswechsel vorgenommen wurde. Dieser Paradigmenwechsel signalisiert, dass der kommunikative Ansatz mit der Alleinherrschaft der authentischen Texte nicht mehr auskommt. Unter dem Decknamen der Authentizität wurden die Lehrbücher mit so genannten Wegwerftexten überflutet, deren inhaltliche Leere oft nur zu Pseudokommunikation geführt hat. Eigentlich wurde die Literatur von oder durch den Anspruch nach inhaltsreichen Texten auf den Plan zurückgerufen. Heute ist es kein Diskussionsthema mehr, ob wir Literatur unterrichten sollen, vielmehr geht es darum, welche literarischen Werke unterrichtet und wie sie unterrichtet werden sollen. In der Antwort wird der Anspruch nach Vielseitigkeit und Andersartigkeit unterstrichen. Das Spektrum der literarischen Werke erweitert sich ständig: vom Märchen zum Comic, vom Krimi zum Hörspiel.

Der Begriff „Andersartigkeit“ bedeutet Spiel, Auflockerung, Leserzentriertheit und Kreativität, vor allem aber eine inhaltsreiche, ehrliche und vielseitige Kommunikation. Heute haben die Sprachpädagogen, die im FSU mit Literatur arbeiten, eine besonders große Verantwortung: Die Verantwortung nämlich, dass man auf der Suche nach entsprechenden Texten, nach wirklichen Werten Ausschau hält. In der methodischen Bearbeitung sollte man den modernsten methodischen Erwartungen entsprechen.

Paradoxerweise, während wir das Neue gesucht haben, entdeckten wir eine alte, reiche und reine Quelle, nämlich die Quelle der christlichen literarischen Texte. Auch uns verzauberte der Reichtum, den die Bibel bietet, Jahrtausende überbrückend, die alten Traditionen bewah-

rend, in die Aktualität unserer Tage eintauchend, ein Reichtum der den heutigen Menschen in seiner Sprache anspricht.

Wir sind der Meinung, dass uns dieser Anschauungswechsel im FSU erlaubt, diese alte und neue Quelle zu verwenden, sie methodisch modern zu erschließen. Unser Ziel war, auf moralisch-christlichen Werten gründend, durch inhaltsreiche, ansprechende Texte die vielseitige Entwicklung sprachlicher Fertigkeiten zu erreichen.⁵

2.2. Das Prinzip der Ökumene. Der kleinste ökumenische gemeinsame Nenner

Während sich unsere Textsammlung anreicherte, kristallisierten sich vor uns unser Zielsystem und unsere Anschauung heraus. Dem Buch sei der Geist Lessings in seinem *Nathan der Weise* vorangestellt: Die berühmte Ringparabel, die die wichtigsten Spielregeln des menschlichen Zusammenlebens, die Humanität und die Toleranz zusammenfasst, könnten wir sogar zu unserem Motto wählen. Unser grundsätzliches Prinzip war, im Geiste der Ökumene zu arbeiten:

In notwendigen Dingen: die Einheit.

In fraglichen Dingen: die Freiheit.

In allem: die Liebe.⁶

Wir wollten dabei die christliche Literatur so einsetzen, dass wir den Andersgläubigen und Andersdenkenden nicht zu nahe treten: Wir wollten nicht die trennenden, sondern die verbindenden Elemente betonen. Wir arbeiteten auch in dem Geist, nach dem die Christen der verschiedensten Kirchen und Konfessionen in den vergangenen 50 Jahren gestrebt haben. Wir knüpften an die ökumenische Bewegung an, die 1925 in Stockholm bei einer Weltkonferenz gegründet wurde, und unsere Losung ist dabei wie damals das „Füreinander“ und wir stellten die Zukunft in dem sich zusammenfügenden Europas vor.

Wir hoffen, dass wir den „kleinsten ökumenischen gemeinsamen Nenner“ gefunden haben, der allen Mitgliedern aller christlichen Konfessionen die gleiche Nachricht vermittelt.

2.3. Die Bibel als Basis des Buches und Quelle der Texte

Die Basis für unser Buch ist die Bibel, und zwar das 1996 in Stuttgart erschienene ökumenische *Neue Testament*, das von den katholischen und den evangelischen Bischöfen im deutschsprachigen Raum anerkannt wurde.

Aus vielen wertvollen Quellen stellten wir die Textsammlung zusammen, zu einer Einheit, die dem Fremdsprachenunterricht dient. Die Bibel, worüber Hans Dieter Hüsch, Kabarettkünstler, folgendes geschrieben hat, ist in jedem Kapitel gegenwärtig:

Die BIBEL ist für mich wie ein täglich Brot.

Die Bibel ist mehr als ein Buch, weil sie das Kunstwerk der Kunstwerke ist.

Sie ist klassisch und avantgardistisch, altmodisch und revolutionär.

Sie bringt nicht für jeden etwas, sondern alles für jeden Menschen.

Diese Gegenwart hat immer eine aktuelle Nachricht für unsere Zeit: Sie richtet die Aufmerksamkeit meistens auf brennende Probleme, z. B. auf das katastrophale Ausmaß der Umweltverschmutzung, oder das seelenkränkende, weltvernichtende Gift der Vorurteile, oder ein anderes Mal auf die Geborgenheit in Gottes schützenden Armen, oder die Angst vertreibende Kraft des Glaubens.

2. 4. Methodisch- didaktisches Verfahren. Das Fördern des Textverständnisses durch das Leseerlebnis

Primäres Ziel der ausgewählten Texte ist, dass sie in erster Linie echtes Leseerlebnis anbieten. Deshalb haben wir das Verstehen mit einer Wortliste, mit Bildern und mit altersgemäßer Typographie erleichtert. Folgende moderne methodische Verfahren des Textverstehens wurden angewandt:

- die Schüler wurden in den Textverstehensprozess einbezogen;
- durch Aufstellen und Korrigieren von Hypothesen wurden sie zum Mitdenken motiviert;
- ihre Meinung wurde mit aufrichtiger Aufmerksamkeit angehört;
- bei der Herausbildung ihrer Lesestrategien wurde ihnen geholfen;
- sie wurden zur Meinungsäußerung und Kommunikation motiviert;

- unser Ziel war: die harmonische Förderung der sprachlichen Fertigkeiten, das Streben nach einem Gleichgewicht zwischen Mündlichem und Schriftlichem;
- mit spielerischen Aufgaben wurde das Interesse geweckt und aufrechterhalten;
- mit dem Wechsel von leichten und schweren Texten sollte erreicht, dass jeder Schüler seiner sprachlichen Kompetenz entsprechendes Niveau findet;
- die Weltanschauung der Schüler sollte durch die ethischen Aussagen der Texte geformt werden;
- eine entsprechende Typographie und die Veranschaulichung der Texte
 - sollten dazu beitragen, die sprachlichen Schwierigkeiten aufzulösen;
 - durch die entsprechende graphische Gestaltung sollte der Inhalt der Texte auch ästhetisch vertieft werden;
- durch die Anwendung der verschiedenen sozialen Formen des Unterrichts wie Einzel-, Paar- und Gruppenarbeit sollte die Effektivität des Unterrichts erreicht werden;
- die Rollenspiele und ähnlich geartete Aufgaben sollten kreativitätsfördernd wirken;
- Zeichen und Signale sollten den gedanklichen Rhythmus des Buches steuern;
- Bei der Textbearbeitung ist auch die Muttersprache erlaubt, damit die inhaltliche Tiefe nicht verloren geht, dem soll aber immer eine deutschsprachige Zusammenfassung folgen.⁷

3. Schlüsselwörter aus der Theorie des Literatureinsatzes im FSU und praxisorientierte Beispiele aus dem Buch *Besinnlich durch das ganze Jahr*

Die Aufgabe der Textsammlung ist, Lösungen für die Herausforderungen zu finden, die sich aus den parallelen Erwartungen der Kommunikativen Didaktik und des Literatureinsatzes ergeben. In diesem Kapitel sollen einige Fragen und Thesen schlüsselwortartig angegeben werden, die nach dem methodischen Paradigmenwechsel eine zentrale Rolle spielten; und hierbei sollen gleichzeitig die angegebenen Fragen und Thesen mit einem Beispiel aus dem Buch erläutert werden.

3. 1. Grammatikunterricht und Literatureinsatz im FSU: kein Gegensatz

Die Geschichte des FSU strebt sich nach der langjährigen Überbetonung der Grammatik jetzt nach einem Gleichgewicht der Grammatik in den Unterrichtsbereichen des FSU.

Zwar gab es schon um die Jahrhundertwende neue Stimmen über die Stelle der Grammatik: „Jetzt will man nichts mehr davon wissen, dass die Lektüre in den Dienst der Grammatik trete“⁸, zwar verbreiteten sich schon um die Jahrhundertwende Bestrebungen, die die Herabsetzung der Position der Grammatik im FSU angekündigt haben, hat man trotzdem auch heute oft das Gefühl, das es sich alles doch um die Achse des Grammatikunterrichts dreht. Auch heute protestieren Stimmen gegen die grammatische Ausbeutung literarischer Texte; trotzdem scheint die Grammatik im Fremdsprachenunterricht seine zentrale Rolle bewahrt zu haben. Im praktischen Sprachunterricht bedeutet häufig der literarische Text nicht das Ausprobieren textimmanenter emotioneller Annäherungen, sondern sie blieb eine Quelle zum Einpauken grammatischer Regel. Zum richtigen Proportion von Grammatik und Literatur scheint der Weg noch lang zu sein.

Einige methodische Verfahren des traditionellen FSU sind im Kopf der Sprachlerner und Sprachlehrer so tief verankert, dass man zum Abbauen dieser fixen Methoden, zu einem echten Anschauungswechsel viel Zeit und viel Geduld braucht.

Ein Beispiel aus der Praxis:

Als unsere Germanistikstudenten das Gedicht *Altchristlicher Segen* gelesen haben, waren sie zuerst – wie wir es erwartet hätten – nicht auf die ästhetischen und ethischen Werte des Gedichtes neugierig, sondern sie suchten sofort nach entsprechenden übungstypologischen Beispielen, d. h. ihre Aufmerksamkeit wurde vom Grammatikunterricht, dem Beispielreichtum der Verhältniswörter angereizt.

Altchristlicher Segen

(4. Jh.)

Der Herr sei vor dir
um dir den rechten Weg
zu zeigen.

Der Herr sei neben dir,
um dich in die Arme zu
schließen und dich zu schützen.

Der Herr sei hinter dir,
um dich zu bewahren
vor der Heimtücke böser
Menschen.

Der Herr sei unter dir,
um dich aufzufangen,
wenn du fällst,
und dich aus der
Schlinge zu ziehen.

Der Herr sei in dir,
um dich zu trösten, wenn
du traurig bist.

Der Herr sei über dir,
um dich zu segnen.
So segne dich der gütige
Gott.⁹

Man braucht viel Zeit, bis man akzeptiert, dass sich Literatureinsatz nicht gegen Grammatikunterricht, sondern nur gegen die grammatische Ausbeutung literarischer Texte richtet.

3. 2. Übersetzung: Teildisziplin der Kommunikativen Didaktik

Historisch gesehen bewahrt die Übersetzung genauso hart ihre Gegenposition zu den anderen fremdsprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten wie die Grammatik. Ihre Stelle und ihre Proportion werden im Unterrichtsprozess einst wie jetzt heftig diskutiert. Zwar hat die Methodik um die Jahrhundertwende die Zurückstellung der Übersetzung anberaunt. Diese Bestrebung wurde von Xavier Ducotterd markant zusammengefasst:

Der Schüler lebt im ständigen Wirbel des Übersetzens; man könnte ihm manchmal vielleicht doch erlauben, dass er auch seine eigenen Gedanken in der fremden Sprache zum Ausdruck bringt. Im Leben braucht er sowie so nicht das Übersetzen, sondern das Sprechen in der Zielsprache.¹⁰

Parallel damit verstärkten sich aber auch die Meinungen, die wegen dem Abitur und später wegen den Sprachprüfungen die Übersetzung wieder rechtfertigen wollten:

Wegen der Abiturkommission, die noch auf dem Weg der Altphilologen geht und einen Wert auf das tadellose Übersetzen legt – lässt z. B. Thiergen der Übersetzung seine Chance und sagt: „...aus diesem Grunde würde ich empfehlen, besonders schwere oder schöne Stellen übersetzen zu lassen.“¹¹

In der Kommunikativen Didaktik wurde die Übersetzung vom Trend des Textverstehens abgelöst, aber es muss doch anerkannt werden, dass sie auch heute vom praktischen Sprachgebrauch beansprucht ist, so soll die Übersetzungstechnik auch heute unterrichtet werden. Aber anders, mit anderen Textsorten, mit anderen methodischen Verfahren.

Man braucht Texte, die zum Übersetzen motivieren und man braucht Techniken, woraus Motivation entspringt.

Ein Beispiel aus unserer Praxis:

Wähle einen der folgenden guten Wünsche, übersetz ihn ins Ungarische und schreibe ihn auf eine selbst gemachte Karte an ein Geburtstagskind!

Gute Wünsche:

Der heutige Tag ist ein guter Anlaß
nicht nur für Rückblicke,
sondern auch für Ausblicke
in einen neuen Lebensabschnitt.
Ich wünsche Dir
Augenblicke, in denen
Du Deiner Freude lautstark
Ausdruck verleihen möchtest

und auch kannst,
so daß es von den Bergen
wiederhallt

Das Lächeln, das du aussendest,
kehrt zu dir zurück.¹²

3. 3. Märcheninsatz im kommunikativen FSU. Gott im Märchen.

Dadurch, dass die Kommunikative Didaktik das Primat des Mündlichen stark proklamiert, werden solche Gattungen und methodischen Verfahren hoch - bewertet, die die mündliche Kommunikation fördern, z. B. Märchen oder mit den Märchen verwandte Kurztexte.

Literarische und methodische Forschungen betonen die Vorteile des Märcheneinsatzes im FSU. Einige davon sollen hiermit erwähnt werden:

- Sie können vielerlei Denk- und Sprechmöglichkeiten anbieten, Anregungen zu Monologen und Dialogen, zu meditativen Gedanken und Rollenspielen, zum Spielen und Fabulieren schaffen.

- Märchen ermöglichen poetische Kommunikation, sowohl eine erweiterte ästhetische Dimension, als auch Alltagsgespräche.

- Märchen schaffen eine kommunikative Situation zwischen Erzähler und Zuhörern, der Erzähler kann die Wirkung des Erzählten verfolgen, der Zuhörer kann nachfragen, eingreifen, zustimmen, ablehnen: es vollzieht sich eine Rückkoppelung.

- Das Märchen ist Allgemeingut und bietet Lesegenuss. Bekanntlich hilft die genussvolle Beschäftigung mit einem Thema, Sprechangst abzubauen, Interesse zu wecken und Ermüdungserscheinungen zu vermeiden oder wenigstens zu verzögern.

- Märchen ist fast synonym mit Phantasie und die schöpferische Phantasie ist eine mächtige Triebfeder für überall; wo vorausgedacht und neu gedacht wird, hat sie ihre Hand im Spiel.

- Durch seine Verallgemeinerungen und seine Symbolsprache setzt das Märchen sog. „Leerstellen“, die dem Zuhörer die Möglichkeit geben, eigene Vorstellungen, selbst erdachte Inhalte einzubringen.¹³

Ein Beispiel aus dem Buch und aus der Praxis:

Was ist das Leben?

An einem schönen Sommertag war um die Mittagszeit tiefe Stille im Wald eingetreten. Die Vögel steckten ihre Köpfe unter die Flügel, und alles ruhte. Da steckte der Buchfink sein Köpfchen hervor und fragte: „Was ist das Leben?“

Alle waren betroffen über diese schwere Frage. Eine Rose entfaltete gerade ihre Knospe und schob behutsam ein Blatt ums andere heraus. Sie sprach: „Das Leben ist eine Entwicklung.“

Weniger tief veranlagt war der Schmetterling. Lustig flog er von einer Blume zur anderen, naschte da und dort und sagte: „Das Leben ist lauter Freude und Sonnenschein.“

Drunten am Boden schleppte eine Ameise sich mit einem Strohalm ab, zehnmal länger als sie selbst, und sagte: „Das Leben ist nichts als Mühe und Arbeit...“

Es hätte nun einen großen Streit gegeben, wenn nicht ein feiner Regen eingesetzt hätte, der sagte: „Das Leben besteht aus Tränen, nichts als Tränen...“

Hoch über ihnen zog ein Adler majestätisch seine Kreise, der frohlockte: „Das Leben ist ein Streben nach oben.“

Dann kam die Nacht. Nach einer Weile ging ein Mann durch die leeren Straßen nach Hause. Er kam von einer Lustbarkeit und sagte vor sich hin: „Das Leben ist ein ständiges Suchen nach Glück und eine Kette von Enttäuschungen.“

Nach der langen Nacht kam endlich die Morgenröte und sagte: „Wie ich, die Morgenröte, der Beginn des kommenden Tages bin, so ist das Leben der Anbruch der Ewigkeit.“

Fragen und Aufgaben zum Text:

Wie würdest du den obigen Text charakterisieren?

Handelt es sich um ein Märchen, eine Meditation oder um beides?

Die philosophische Frage Willi Hofjümmers: „Was ist das Leben?“ wird von einem Buchfink ausgesprochen.

Wer antwortet auf diese Frage?

Wie viele Antworten gibt es?

Und wie antworten die Befragten?

Die Struktur dieser meditativen Kurzgeschichte könnte so aussehen:

Wer?	Wann?	Wie?	Wie heisst die Antwort?
Antwortet auf die Frage?			
		Lustig	
der Regen			
			Das Leben ist ein Streben nach oben
	In der Nacht		

Markiere mit Schlüsselwörtern die einzelnen Stufen der Struktur!

Die Aussage der Morgenröte ist der Höhepunkt!

Sie ist so wahr und schön wie ein Gebet! Ist sie nicht wert, auswendig gelernt zu werden!¹⁴

4. Schlusswort

Wir wollten mit der Textsammlung und mit dem Aufgabensystem erreichen, dass der Lernprozess eine Freude für die Lerner sei, dass die Jugendlichen den Elementen des christlichen Glaubens so begegnen, dass sich ihre fremdsprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten dabei harmonisch entwickeln.

Unsere methodische Zielsetzung lässt sich am besten mit der nächsten jüdischen Weisheit auszudrücken:

Einst saß ein Rabbi zusammen mit anderen „Kollegen“ am Tisch.

„Ich bin ganz sicher“, sagte er, „dass meine Anhänger stets das tun, was ich ihnen auftrage.“ Einer der Anwesenden fragte voll Erstaunen, warum er sich da so sicher sei. „Weil ich ihnen nur auftrage“, so lautete die Antwort, „wozu sie sich imstande fühlen – und manchmal mehr, damit sie über sich hinauswachsen.“¹⁵

Anmerkungen

- ¹ Kósáné Oláh, Júlia – Küfmann, Evelyn: *Besinnlich durch das ganze Jahr. Das ‚andere‘ Lesebuch mit literarisch-ästhetischen und religiösen Texten*. Nyíregyháza: Möbius Print, 2001.
- ² Saint-Exupéry, Antoine: *Der kleine Prinz*. Düsseldorf: Rauch, 1974, S. 70.
- ³ Ebd.
- ⁴ Gots, Anton: *Geleitwort*. In: Kósáné – Küfmann [Anm. 1].
- ⁵ Kósáné – Küfmann [Anm. 1], S. 11.
- ⁶ *Evangelisches Gesangbuch*. Bayern/Thüringen: Evangelisch-Lutherische Kirche in Bayern, S. 501.
- ⁷ Kósáné – Küfmann [Anm. 1], S. 15–16.
- ⁸ Münch, W: *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts*. Berlin: Becksche Verlagsbuchhandlung, 1895.
- ⁹ *Altchristlicher Segen*. In: Kósáné – Küfmann [Anm. 1], S. 7.
- ¹⁰ Petrich, Béla: *A modern nyelvek tanítása*. Budapest: Országos Középiskolai Tanáregyesület, 1937.
- ¹¹ Thiergen, Oscar: *Methodik des neuphilologischen Unterrichts*. Leipzig/Berlin: Verlag B. G. Teubner, 1914.
- ¹² Bräunlich, Heidi und Hannes: *Was ich dir wünsche*. Zit. nach: Kósáné – Küfmann [Anm. 1], S. 34.
- ¹³ Kósáné Oláh, Júlia: *Das Zauberwort. Märcheneinsatz im kommunikativen Deutschunterricht*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 1999.
- ¹⁴ Kósné – Küfmann [Anm. 1], S. 145–146.
- ¹⁵ Vesper, Stefan – Seidel, Uwe: *Arbeitsbuch zum Tagebuch für Konfirmanden*. Tvd-Verlag, 1989, S. 8.

Die Autoren des Bandes

BOSZÁK, GIZELLA
Christliche Universität Partium, Großwardein
boszakg@yahoo.de

GUNKEL, LUTZ
Institut für Deutsche Sprache, Mannheim
gunkel@ids-mannheim.de

HUBER, ÁGNES
Eötvös-Loránd-Universität, Budapest
huberagi@googlemail.com

KISS, KÁLMÁN
Gesamthochschule Nyíregyháza
kisskalm@zeus.nyf.hu

KUKORELLI, ESZTER
Eötvös-Loránd-Universität, Budapest
kukorellie@gmx.net

MICHALOWITSCH, UTE
Babes-Bolyai Universität, Klausenburg
michailu@gmx.at

MOLNÁR, ANNA
Universität Debrecen
annamol@t-online.hu

KÓSA-OLÁH, JULIANNA
Gesamthochschule Nyíregyháza
juliakosa@chello.hu

PARPALEA, MIHAELA
„Transilvania“ Universität Braşov
parpalea@yahoo.com

PILARSKÝ, JIŘÍ
Universität Debrecen
pilarsky@seznam.cz

RUFF, CSILLA
Norduniversität Baia Mare
ruffcsilla@yahoo.com

SASSENBERG, STEFAN
Ludwig-Maximilians-Universität, München
SSassenberg@aol.com

SCHARES, THOMAS
Goethe-Wörterbuch, Arbeitsstelle Hamburg, Universität Hamburg
thomas.schares@uni-hamburg.de

SZOBOSZLAI, ILDIKÓ
Universität Szeged
szoboi@jgytf.u-szeged.hu

TICHY, ELLEN
Universität Szeged
ellen.tichy@freenet.de

VINCZE, KATALIN
Gesamthochschule Nyíregyháza
vinczek@zeus.nyf.hu

VIOREL, ELENA
Christliche Universität Partium, Großwardein
eviroel@lett.ubbcluj.ro

VLADU, DANIELA
Babeş-Bolyai Universität, Klausenburg
dvladu@personal.ro