
LINGUISTISCHE TREFFEN IN WROCLAW



Im Anfang war das Wort I

Herausgegeben von
Iwona Bartoszewicz • Joanna Szczek • Artur Tworek

Neisse
Verlag

Im Anfang war das Wort
I

Linguistische Treffen in Wrocław
vol. 8

Im Anfang war das Wort I

herausgegeben von
Iwona Bartoszewicz / Joanna Szczek / Artur Tworek



Neisse
Verlag

Wrocław – Dresden 2012

Linguistische Treffen in Wrocław, vol. 8

Herausgegeben von

Iwona Bartoszewicz, Joanna Szczęk und Artur Tworek

Im Anfang war das Wort I

Gutachterliste der Serie:

www.ifg.uni.wroc.pl/stacjonarne/linguistischetreffeninwroclaw.html

Umschlaggestaltung

Paulina Zielona

DTP-Gestaltung

Paweł Wójcik

Niniejsza publikacja ukazała się dzięki wsparciu finansowemu Rektora Uniwersytetu Wrocławskiego, Dziekana Wydziału Filologicznego i Dyrektora Instytutu Filologii Germańskiej

Dieses Werk ist durch den Rektor der Universität Wrocław, den Dekan der Philologischen Fakultät und den Direktor des Instituts für Germanische Philologie finanziell gefördert worden

Pierwotną formą publikacji tomu jest wersja drukowana.

Ursprüngliche Veröffentlichungsform des Bandes ist die Printversion.

© Copyright by Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
Wrocław – Dresden 2012

ISSN 2084-3062

ISBN 978-83-7432-884-5

ISBN 978-3-86276-084-8

Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
ul. Kościuszki 51a, 50-011 Wrocław, tel. +48 71 342 20 56, fax +48 71 341 32 04
e-mail: oficyna@atut.ig.pl, www.atut.ig.pl

Neisse Verlag, Neustädter Markt 10, 01097 Dresden,
Tel. 0351 810 7090, Fax 0351 810 7346,
www.neisseverlag.de, mail@neisseverlag.de

Inhalt

VORWORT	9
TEXTE.	11
JAROSŁAW APTACY	
Zur Stellung des Lexikons in der generativen Grammatik.	13
PAWEŁ BAŃ	
Verhüllung und Verschleierung als relative Kategorien	21
JACEK BARAŃSKI	
Ergänzungen, Aktanten, Angaben. Zum Valenzstatus	
der genannten Elemente aus kontrastiver Sicht Deutsch-Polnisch	33
INGE BILY	
Deutsche Lehnwörter in den „Ortyłe ossolińskie“	41
EDYTA BŁACHUT / ADAM GOŁĘBIOWSKI	
Im Anfang war keine Verbativergänzung.	
Schwierigkeiten bei der Interpretierung der Verbativergänzung	
und ihre Konsequenzen für die Didaktik	53
ZOFIA CHŁOPEK	
Das Phänomen des lexikalischen Rücktransfers im multilingualen	
Kopf während mündlicher Verwendung der Muttersprache	63
ANNA DARGIEWICZ	
Es geht um die Einfachheit vor allem:	
Zu einigen neuen gängigen Wortbildungsmustern im modernen Deutsch	73
JUSTYNA DUCH-ADAMCZYK	
Funktionsäquivalenz ausgewählter Abtönungspartikeln	
in polnischen Übersetzungen deutscher Dialoge.	83
JOANNA GOLONKA	
Kleine Wörter mit großer Wirkung – Funktionswörter	
in der zwischenmenschlichen Kommunikation	91
ANNA GONDEK / JOANNA SZCZĘK	
„Der Worte sind genug gewechselt, lasst mich auch endlich Taten sehen“	
– Zur Macht des Wortes in der Phraseologie	99

SAMBOR GRUCZA	
Im Anfang war das Wort: vom Fachwort zum Fachwissen	105
ERNEST W.B. HESS-LÜTTICH	
HimmelHerrgottSakrament! Gopfridstutz! und Sacklzement!	
Vom Fluchen und Schimpfen – Malediktologische Beobachtungen	113
VĚRA HÖPPNEROVÁ	
Einfluss des Englischen beim Erlernen von Deutsch.	127
ALINA JURASZ	
Im Anfang war das Wort, am Ende ... die Pointe (I)	135
HANNA KACZMAREK	
Das Funktionswort im Lernerwörterbuch. Möglichkeiten	
und Grenzen ihrer lexikographischen Beschreibung.	147
LJUBICA KORDIĆ	
Metapher und Metonymie in deutschen	
und kroatischen Blumenbezeichnungen	157
MARTIN LACHOUT	
Am Anfang war das Gehirn	167
ALEKSANDRA ŁYP-BIELECKA	
Zum Einsatz von Internationalismen	
in der Mehrsprachigkeitsförderung	175
MARIOLA MAJNUSZ-STADNIK	
Im Anfang war das Wort, danach die ... geflügelten Worte.	
Einige Bemerkungen zur Verwendung der geflügelten Worte	
in den deutschen und polnischen Werbeanzeigen	185
MIECZYŚLAWA MATERNIAK-BEHRENS	
Zur Wiedergabe von aspektbedingten Informationen	
beim Dolmetschen. Sprachenpaar: Polnisch-Deutsch	193
LARISSA MOSKALYUK / GALINA MOSKALYUK	
Lexikalische Besonderheiten der Kochrezepte von Russlanddeutschen	201
RENATA NADOBNIK	
Lexikographische Werkstatt in deutsch-polnischen Wörterbüchern	
für den Schulgebrauch von ihren Anfängen bis zur Gegenwart.	
Teil 2 – Mikrostruktur.	209
MAŁGORZATA NIEMIEC-KNAŚ	
Vom Wort zum Fachwort – der DaF-Unterricht	
als Fachsprachenunterricht in der polnischen Schule.	
Möglichkeiten und Grenzen	219

AGNIESZKA NYENHUIS	
Schreiben polnische Wissenschaftler anders als ihre deutschen Kollegen? Welche Kriterien muss ein wissenschaftlicher Text in Polen erfüllen, und welche in Deutschland? Wann und wie entwickeln die deutschen und polnischen Studierenden die wissenschaftliche Textkompetenz? Vom Nutzen solcher Fragen und der Suche nach ihren Antworten	229
ROMAN OPIŁOWSKI	
Muster und Variation im massenmedialen Sprach- und Bildhandeln	237
JANUSZ POCLASK	
Im Anfang waren mindestens zwei Wörter – Einige Überlegungen (nicht nur) zur Mehrgliedrigkeit von Phraseologismen	245
AGNIESZKA POŹLEWICZ	
Deutsche Intensivierer und ihre Wiedergabe im Polnischen	255
MARTA ROGOZIŃSKA	
Reparaturen in gesprochenen Texten der Nichtmuttersprachler des Deutschen	265
BEATA RUSEK	
Schreiben mal anders – Schreibkompetenz in der Fremdsprache kreativ fördern.	273
GEORG SCHUPPENER	
Im Anfang war das Zahlwort	281
KATARZYNA SIEWERT	
(Deutsche) Phraseologie als rechtskulturelles Erbe	287
MICHAŁ SMUŁCZYŃSKI	
Das dänische Richtungsadverb <i>ud</i> und seine Entsprechungen im Deutschen	295
PRZEMYSŁAW STANIEWSKI	
Semantische Parallelen im Bereich des deutschen und polnischen Geruchssinnwortschatzes – etymologische Untersuchung in Anlehnung an das lexikographische Material	303
HANNA STYPA	
Zur (Un)-Verständlichkeit von Anglizismen in der deutschen Anzeigenwerbung	313
REINHOLD UTRI	
„... und das Wort ward weit verbreitet“ – einige Anmerkungen zur Legitimierung der Plurizentrität des Deutschen unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Schibboleths.	321
ABSTRACTS	331

Vorwort

„Im Anfang war das Wort“, so lautet der Titel von zwei folgenden Bänden unserer Zeitschrift „Linguistische Treffen in Wrocław“. Sie sind ein initiiertes Element eines umfassenden Projekts. Im Rahmen dieses Projekts haben wir vor, zu versuchen, verschiedene Bereiche und Aspekte der linguistischen Forschung und Lehre zu bestimmen und zu beschreiben. *Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde* steht in Gen 1,1.; *Im Anfang war das Wort* steht in Johannes-Evangelium 1,1. Die zwei Phrasen *Im Anfang* und *Am Anfang* sind nicht nur formal unterschiedlich. Um diesen Unterschied definieren und interpretieren zu können, müsste man verschiedene Aspekte des Problems und zahlreiche Dimensionen in Betracht ziehen, unter anderen die theologischen, religiösen und philosophischen. Wie stark die beiden biblischen Zitate unterschiedliche linguistisch orientierte Überlegungen inspirieren können, beweisen die im vorliegenden Band 8 der am Institut für Germanische Philologie der Universität in Wrocław herausgegebenen Serie veröffentlichten Beiträge, für die sich die Herausgeber des Bandes bei den Autoren herzlich bedanken möchten.

die Herausgeber

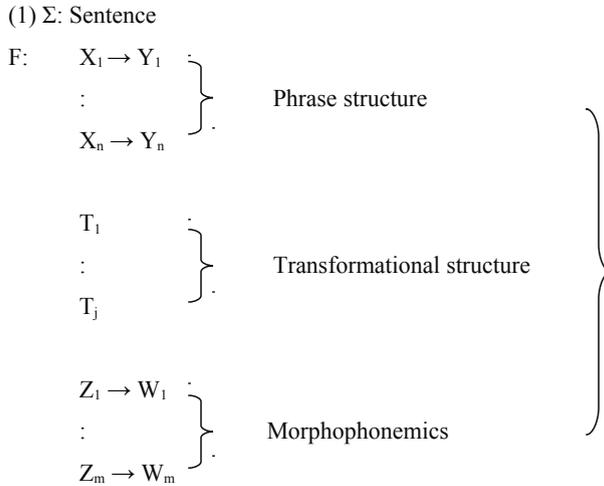
Texte

Zur Stellung des Lexikons in der generativen Grammatik

Das Motto der Tagung lautet „Im Anfang war das Wort“ und das Wort gilt als Basiseinheit der lexikalischen Komponente der Sprachfähigkeit des Menschen. Deswegen wurde beschlossen, in diesem Beitrag die Stellung des Lexikons in der generativen Grammatik (GG) kurz zu skizzieren. Diese Frage wird innerhalb der Sprach- und Grammatiktheorie kontrovers diskutiert (vgl. Bußmann 2002:408). Die Meinungen gehen so weit auseinander, dass die einen Autoren im Lexikon ein Sammelbecken für Unregelmäßigkeiten sehen (DiSciullo/Williams 1987:4), während bei den anderen die Ansicht vertreten wird, dass das morphosyntaktische Verhalten sprachlicher Ausdrücke weitgehend darin angelegt ist. Neuerdings überwiegt die letztere Einstellung, d.h. die Morphologie und Syntax sind grundsätzlich lexikonbasiert. Im Allgemeinen ist das Lexikon derjenige Teil der Grammatik, der Informationen über lexikalische Einheiten enthält, die zur Generierung von Sätzen notwendig sind. Sie werden lexikalische Formative genannt, entsprechen aber den traditionellen Lexem-Morphemen. Im Folgenden soll auf die lexikalische Komponente in den wichtigsten Phasen des „generativen Abenteuers“ Bezug genommen werden, d.h. auf 1) das Structures-Modell, 2) das Aspektmodell (Standardtheorie), 3) GB-Theorie, 4) das Minimalistische Programm.

1. Das Structures-Modell

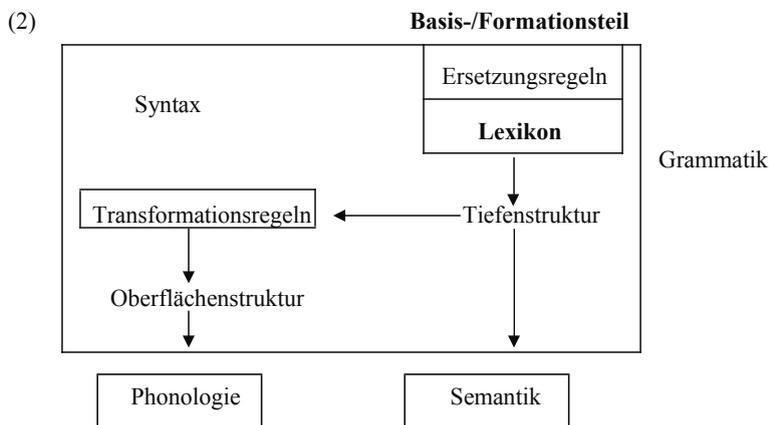
In dem ersten asemantischen Modell der GG (Chomsky 1957) wurde das Lexikon lediglich als eine Art Anhang zur Syntax betrachtet, sein theoretischer Status wurde auch nicht einmal diskutiert. Die Grammatik ist nach dieser Auffassung dreiteilig (Chomsky 1957:46) und jeder Teil ist durch die Anwendung dreier Regelarten gekennzeichnet:



Da es keine autonome lexikalische Komponente gibt, durchziehen lexikalische Informationen alle drei Ebenen der Grammatik. Die Satzgenerierung mit Hilfe grammatischer Regeln beginnt bei dem Initialsymbol für „Sentence“ und schreitet zu den Phrasenstrukturregeln F fort. Nachdem diese Regeln durchlaufen sind, entsteht eine Terminalkette, die eine Folge von Morphemen ist, d.i. auch Einheiten mit lexikalischen Informationen, jedoch noch nicht notwendig in korrekter Reihenfolge. Die Transformationen T_1 - T_j können die so entstandenen Ketten neu ordnen, Morpheme hinzufügen oder tilgen. Als Ergebnis bringen die Transformationen eine Kette von Wörtern, was auch lexikalisch durchaus von Belang ist. Morphophonemische Regeln verwandeln schließlich die Wortkette in eine Phonemkette. In dem Structures-Modell kommt also dem Lexikon eine Behelfsrolle zu, es enthält nur solche Informationen, die zur Generierung von grammatisch korrekten Sätzen notwendig sind. Grammatisch korrekt bedeutet nach dieser Auffassung nicht unbedingt semantisch interpretierbar, bedeutungsvoll oder sinnvoll, denn der Mechanismus generiert z.B. solche Sätze wie *Der Tisch bellt.* oder den berüchtigten von Chomsky selbst stammenden Satz *Colorless green ideas sleep furiously* o.Ä. Die Grammatik ist demnach autonom und unabhängig von der Bedeutung.

2. Das Aspektemodell

In der Standardtheorie setzt Chomsky (1965) schon das Lexikon als Subkomponente der Grammatik an, was eine wesentliche Neuerung gegenüber dem früheren Modell darstellt. Außerdem wird die semantische Ebene eingeführt, die zusammen mit der Phonologie eine interpretierende Rolle erfüllt. Dies möge folgendes Diagramm veranschaulichen (vgl. Helbig 1973:294):



Dem Schema ist zu entnehmen, dass das Lexikon zusammen mit den Ersetzungsregeln¹ die syntaktische Basis der Grammatik bildet, d.h. das Lexikon wird als zur Syntax gehörig betrachtet. Die syntaktische Komponente spezifiziert eine Menge von Informationen, die für die Interpretation eines bestimmten Satzes notwendig sind. Sie besteht aus einem Formationsteil und einem Transformationsteil. Der Formationsteil generiert die Tiefenstrukturen, die im Transformationsteil in Oberflächenstrukturen verwandelt werden. Tiefenstrukturen liefern die Basis für die semantische Interpretation, d.h. eine syntaktische Struktur wird mit einer bestimmten Bedeutung verbunden. Oberflächenstrukturen gelten als Eingabe für die phonologische Komponente, die die lautliche Struktur des Satzes determiniert. Eine syntaktische Struktur wird auf diese Weise mit einem phonetisch repräsentierten Signal verbunden.

Das Lexikon wird als eine Menge von Einträgen definiert, die durch idiosynkratische, d.h. nur ihnen zukommende, phonologische², morphologische, semantische und syntaktische Spezifikationen charakterisiert sind. Die Menge der syntaktischen Merkmale einer lexikalischen Einheit wird als komplexes Symbol bezeichnet. Dieses besteht aus kontextfreien und kontextabhängigen Merkmalen (s.u.), die die entsprechende Kategorie morphosyntaktisch wie auch semantisch spezifizieren. Eine Kategorie wird folglich in Unterkategorien aufgespalten, sie wird subkategorisiert. Beispielsweise werden lexikalische Kategorien Nomen, Verb oder Adjektiv in syntaktisch-semantisch motivierte Subklassen/Subkategorien eingeteilt, die den Verträglichkeitsbeziehungen zwischen Lexemen bestimmter syntaktischer Funktionen im Satz entsprechen. Das Lexikon selbst ist eine ungeordnete Liste aller lexikalischen Formative, von denen jedes ein Paar (D, C) bildet. D ist eine Matrix distinktiver phonologischer Merkmale, C dagegen eine Menge spezifizierter syntaktischer Merkmale, die als komplexes Symbol (CS) bezeichnet wird. Beispielsweise können komplexe Symbole für die Verben *bewirten* und *zählen* folgendermaßen dargestellt werden:

¹ Es sind Regeln vom Typ $X \rightarrow Y$ (ersetze X durch Y).

² Matrix von distinktiven phonologischen Merkmalen, traditionell: Phonemfolge.

(3) *bewirten*:

CS → [+V, +__NP_{AKK}, +[+menschlich]-Subjekt, +[+menschlich]-Objekt, ...]

(4) *zählen*:

CS → [+V, +__NP_{AKK}, +[+menschlich]-Subjekt, +[+individuativ]-Objekt, ...]

Zunächst wird angegeben, welcher Kategorie das entsprechende Formativ angehört. In diesem Fall liegen [+V] Einheiten, d.h. Verben, vor. Ferner wird deren syntaktischer Kontext insofern spezifiziert, als Informationen zur grammatischen Form ihrer Objekte erscheinen. Die beiden Verben in (3) und (4) verlangen Akkusativobjekte. In diesem Teil des komplexen Symbols wird die sog. kontextsensitive Subkategorisierung vorgenommen. Von einer Kontextsensitivität redet man in dem Sinne, dass die syntaktische Umgebung der Lexeme mit Hilfe von kategorialen Symbolen festgelegt wird. Es wird somit ihr syntaktischer Kontext angegeben.

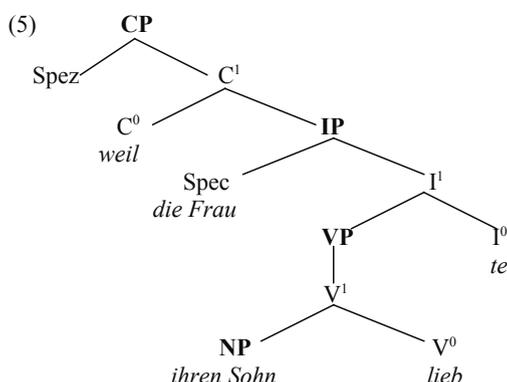
Die weiteren Angaben gehören der sog. kontextfreien Subkategorisierung an, die unabhängig von der syntaktischen Umgebung gilt. Beispielsweise hat das Nomen *Vater* immer das Merkmal [+menschlich], unabhängig davon, in welchem Kontext das Wort verwendet wird. Kontextfrei werden v.a. Nomina subkategorisiert, sie können aber auch kontextsensitiv klassifiziert werden, wenn z.B. angegeben wird, ob ein Nomen mit Artikel oder ohne vorkommt. Die kontextfreien Merkmale der Nomina können anhand semantisch-syntaktischer Merkmale binär kodiert werden. Nach Bzdega (1972) umfasst der optimale Kode fünf Merkmale, auf Grund deren Substantive in neun Subklassen eingeteilt werden: [\pm Appellativ, \pm Belebt, \pm Menschlich, \pm Abstrakt, \pm Individuativ].³ Die Bedeutung des Nomens wird durch Angabe solcher Merkmale spezifiziert, z.B. *Kuh*: [+appellativ, -menschlich, +belebt, -abstrakt], *Mann*: [+appellativ, +menschlich], *Eigenschaft*: [+appellativ, -menschlich, +abstrakt, +individuativ]. Die Strukturen werden in der syntaktischen Komponente durch Anwendung der Phrasenstrukturregeln erzeugt. Infolgedessen erhält man Phrasenstruktur-Marker, die als präterminale Kette Merkmalsbündel enthalten. Dies ermöglicht die Einsetzung von lexikalischen Einheiten. Selbstredend müssen die Merkmale der Lexeme mit denen, die in der Syntax erzeugt werden, kompatibel sein, z.B. wenn *bewirten* ein Subjekt mit dem Merkmal [+menschlich] verlangt, so kann in dieser Position nicht *die Ameise* erscheinen: *Der Obdachlose* / **Die Ameise bewirte den Studenten* u.dgl.m. Wenn man also das Structures-Modell mit der Standardtheorie vergleicht, bemerkt man eine Aufwertung des Lexikons, indem es explizit definiert und seine Rolle bei der Satzgenerierung beschrieben wird.

³ Dies erinnert an die Plerematik, an die Lehre von den Inhaltsfiguren bei Hjelmslev (1974).

3. GB-Theorie

In der GB-Theorie (Chomsky²1982; Grewendorf 1988; Fanselow / Felix³1993) kommt dem Lexikon eine noch bedeutendere Rolle zu, denn es wird die Ansicht vertreten, dass „[...] much of the structural information of a sentence is best encoded from a lexical perspective.“ (Pustejovsky 1995:5).

Alle Elemente eines Satzes, die dem Lexikon entnommen werden und die für die



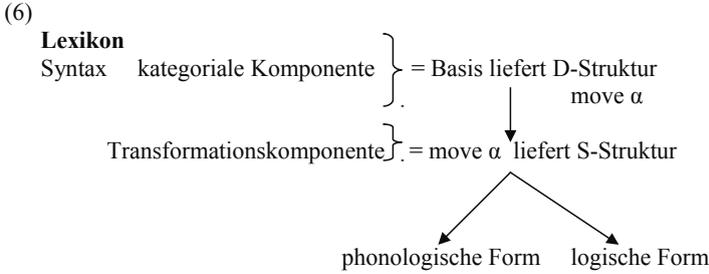
Interpretation des Satzes nötig sind, werden auf einmal in das strukturelle Format der X-bar-Syntax eingesetzt, d.h. die lexikalische Einsetzung findet statt, bevor das Derivationssystem zum Zuge kommt. Beispielsweise wird die Struktur des Satzes *weil die Frau ihren Sohn liebte* folgendermaßen dargestellt:

Die Elemente *weil, die, Frau, Sohn, ihren, lieb, te* werden simultan in die Struktur eingesetzt und manche von ihnen fungieren als Phrasenköpfe. Phrasen selbst gelten gemäß dem X-bar-Schema als maximale Projektionen ihrer Köpfe. In (5) ist z.B. *Sohn* der Kopf der NP, die ihrerseits das Komplement des Verbs *lieb-* darstellt. Zusammen bilden sie eine VP, die Komplement der Finitheitskategorie I^4 ist, die wiederum als Phrase Ergänzung des Komplementierers C fungiert. Der Satz ist eine endozentrische⁵ Konstruktion mit der Subjunktion C (hier *weil*) als Kopf. Das Modell verzichtet auf eine Spezifikation der PS-Regeln, sämtliche syntaktischen Strukturen gelten als endozentrisch, mit einem eindeutig identifizierbaren Kopf, der seine Subkategorisierungseigenschaften auf die gesamte Struktur projiziert und so den Charakter der Phrase prägt. Folglich wird auf die Subkategorisierung in der syntaktischen Komponente verzichtet, denn die entsprechenden Merkmale sind im Lexikon verankert, in der Syntax sind sie somit redundant.

Die Grammatik hat folgende schematische Gestalt (Grewendorf 1988:119):

⁴ Hier werden die verbalen Flexionskategorien repräsentiert.

⁵ Im Unterschied zum Standardmodell, in dem der Satz als eine exozentrische Verbindung aus NP und VP interpretiert wurde.



Die Basis enthält ein Lexikon und die kategoriale Komponente der Syntax (X-bar-Schema), die zusammen die D-Struktur liefern. Es ist eine Repräsentationsebene, auf der Lexeme ihren Komplementen thematische Rollen wie Agens, Patiens, Thema etc. zuweisen. Sie ist demnach die Ebene der thematischen Rollen schlechthin sowie eine Schnittstelle zwischen dem Lexikon und dem Derivationssystem, weil die thematische Struktur im Lexikon determiniert ist.

In der D-Struktur ist auch die Grundabfolge von Konstituenten determiniert, die für die jeweilige Sprache in Form von Parametern festgelegt ist. Für Deutsch gilt die Abfolge SOV (Subjekt-Objekt-Verb) als zugrunde liegend, daher befindet sich in dem Satz in (5) das Verb in der Letzt-Stellung. Wenn die Position C unbesetzt ist, lautet der Satz *die Frau liebte ihren Sohn*. Dieser Kernsatz muss demnach aus der zugrunde liegenden SOV-Abfolge mit Hilfe von Transformationen abgeleitet werden. Dabei wird der ausgebaute Transformationsteil der Standard-Theorie auf die einzige Transformation *move α* reduziert. Der Output der Bewegungstransformation ist die S-Struktur des Satzes, dem phonetische Formen und Bedeutung zugeordnet werden. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der GB-Theorie dem Lexikon eine bedeutendere Rolle als in dem Standardmodell zukommt. Es ist nämlich der Ort, an dem die Köpfe der syntaktischen Strukturen die thematischen Eigenschaften ihrer Komplemente determinieren und die Strukturen selbst werden größtenteils auch im Lexikon vorbestimmt, denn es hängt von den grammatischen Eigenschaften der Köpfe ab, wie die von ihnen projizierten Konstruktionen aufgebaut sind.

4. Das Minimalistische Programm (MP)

Das MP führt zu einer radikalen Veränderung des Grammatikmodells, was sich u.a. darin äußert, dass die Anzahl der Repräsentationsebenen reduziert wird. Die einzigen Ebenen sind die konzeptuell notwendigen Schnittstellen-Ebenen Phonetische Form und Logische Form (vgl. Chomsky 1995, Grewendorf 2002:107). Den Annahmen des MP zufolge generiert jede Sprache als Ausdrücke eine Menge von Paaren (π, λ) , die eine formale Repräsentation von Laut und Bedeutung darstellen und als Input für das artikulatorische/motorische und konzeptuell-intentionale System fungieren. Sprachliche Ausdrücke sind nach minimalistischer Auffassung strukturierte Folgen von lexikali-

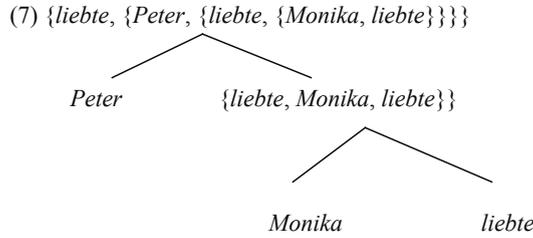
schen Elementen, die als Komplexe von Merkmalen repräsentiert werden. Die Merkmale eines Lexikoneintrags sind: (i) phonologische Merkmale, (ii) semantische Merkmale, (iii) formale Merkmale (z.B. kategoriale Merkmale [+V], [+N] etc., φ -Merkmale (Person, Numerus, Genus), Kasusmerkmale). Aus den lexikalischen Elementen sind komplexe Ausdrücke einer Sprache aufgebaut. Die fundamentale Operation des Strukturaufbaus besteht darin, dass zwei Elemente des Lexikons zu einem neuen, komplexeren Element zusammengesetzt werden. Dabei werden bei einer Derivation die lexikalischen Elemente in Form einer lexikalischen Kollektion (engl. ‚lexical array‘) dem Lexikon entnommen (Operation SELECT). Eine solche Kollektion wird Numeration genannt und sie ist eine Ansammlung indizierter Elemente, wobei der numerische Index eines Elements angibt, wie oft es in der Derivation abgerufen wird. Die Numeration hat im Laufe der Derivation „aufgebraucht“ zu werden, so dass am Ende alle Indizes auf Null gesetzt sein müssen. Die lexikalischen Elemente enthalten bereits Merkmale, die ihre Kombinationsmöglichkeiten mit anderen Elementen bestimmen. U.a. darin offenbart sich die grundlegende Rolle des Lexikons, denn es enthält Elemente mit allen, so auch mit den flexivischen, Merkmalen. Sie bestimmen die syntaktischen Strukturen, in denen sie auftreten, so dass die X-bar-Schemata redundant sind.

Im Folgenden wird eine vereinfachte Derivation des Satzes *Peter liebte Monika* präsentiert.

Den Ausgangspunkt für die Derivation bildet die lexikalische Kollektion $\{Monika, liebte, Peter\}$. Eine solche Folge von Elementen ist jedoch auf den Schnittstellen-Ebenen noch nicht interpretierbar. Dazu muss sie zu einem syntaktischen interpretierbaren Objekt verknüpft werden. Dies geschieht durch die Operation MERGE (Verkettung). Formal bildet diese Operation aus zwei syntaktischen Objekten α und β das syntaktische Objekt $K = \{\gamma, \{\alpha, \beta\}\}$, wobei γ die Kategorie/das Etikett von K ist, α und β sind dagegen Konstituenten von K . (vgl. Grewendorf 2002:126). Mithilfe von MERGE kann man den Satz in zwei Schritten ableiten:

1. Schritt: Verkettung von *liebte* und *Monika* $\rightarrow K = \{liebte, \{Monika, liebte\}\}$,
2. Schritt: Verkettung von K und *Peter* $\rightarrow \{liebte, \{Peter, \{liebte, \{Monika, liebte\}\}\}\}$.

Das Etikett des syntaktischen Objekts K ist eine Menge der Merkmale entweder von α oder von β , es richtet sich somit nach den Merkmalen des Kopfes. In diesem Fall trägt die Konstruktion verbalen Charakter, daher repräsentiert *liebte* die Variable γ als Etikett der Konstruktion. Das Produkt der Verkettung ist demnach identisch mit einer der verketteten Konstituenten, worin sich die Endozentrität jeglicher Konstruktionen offenbart. Einer besseren Übersicht halber kann man diese mengentheoretischen Objekte auch anhand eines Strukturbaumes darstellen, dies ist aber nur eine informelle Notation und hat nicht denselben theoretischen Status wie in den früheren Modellen:



Aus dem Dargestellten folgt, dass in dem MP lexikalische Einheiten die Basis der Struktur bilden. Die Rolle der Syntax beschränkt sich lediglich darauf zu überprüfen, inwiefern die Merkmale der lexikalischen Einheiten mit der These über die Optimalität des Sprachsystems⁶ kompatibel sind. Es sind nur solche Operationen legitimiert, die entweder für die Bedeutung oder Lautung eines Ausdrucks von Belang sind. Schematisch könnte man die zunehmende Rolle des Lexikons in der Entwicklung der generativen Grammatik folgendermaßen darstellen:

(8) Rolle der Syntax und des Lexikons in den generativen Modellen

Structures	Aspekte	GB	MP
Syntax	Syntax	Syntax	Syntax
			Lexikon
	Lexikon	Lexikon	
Lexikon			

Literatur

BUSSMANN H. (Hg.), ³2002, Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart.
 BZDĘGA A. Z., 1972, Binärstrukturen des Deutschen, in: Lingua Posnaniensis 15, S. 9-52.
 CHOMSKY N. A., 1957, Syntactic Structures, The Hague.
 CHOMSKY N. A., 1965, Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge (Mass.).
 CHOMSKY N. A., 1995, The minimalist program, Cambridge (Mass.).
 CHOMSKY N. A., ²1982, Lectures on Government and Binding, Dordrecht.
 DiSCIULLO A. M. / WILLIAMS E., 1987, On the Definition of Word, Cambridge (Mass.).
 FANSELOW G. / FELIX S., ³1993, Sprachtheorie. Bd. 2. Die Rektions- und Bindungstheorie, Tübingen.
 GREWENDORF G., 1988, Aspekte der deutschen Syntax. Eine Rektions-Bindungs-Analyse, Tübingen.
 GREWENDORF G., 2002, Minimalistische Syntax, Tübingen/Basel.
 HELBIG G., 1973, Geschichte der neueren Sprachwissenschaft, Leipzig.
 HJELMSLEV L., 1974, Prolegomena zu einer Sprachtheorie, München.
 PUSTEJOVSKY J., 1995, The Generative Lexicon. Cambridge (Mass.).

⁶ Davon geht die sog. starke minimalistische These aus.

Verhüllung und Verschleierung als relative Kategorien

1. Einleitung

Im Folgenden wird der relative Charakter der Euphemisierung diskutiert. Als eine der Grundannahmen für die vorliegenden Überlegungen gilt die These, der zufolge Euphemismen in vielfacher Hinsicht als relativ zu betrachten sind: Zum einen wird hierbei die in der einschlägigen Literatur bereits artikulierte Ansicht nachdrücklich bestätigt, dass sich die Relativität der Euphemisierung in der Flüchtigkeit und Inflationierung des Euphemismus manifestiert, d.h. im Ersatz alter Euphemismen durch neue Ausdrücke auf der diachronen Ebene zu beobachten ist. Zum anderen verstehe ich die Relativität als Merkmal von Äußerungen, deren euphemistische Funktionen nicht als ewige, absolute Charakteristika bzw. nicht an konkrete sprachliche Formen gebunden sind. Die Relativität des Euphemismus betrifft also den Übergang von der Kategorie „verhüllend“ zur Kategorie „verschleiern“, wobei die beiden letztgenannten Merkmale nicht als Arten von konkreten Euphemismen, sondern als in konkreten Situationen aktualisierte Funktionen verstanden werden. Darüber hinaus ergibt sich der relative Charakter der Euphemismen aus der individuellen Betrachtung der jeweils in konkrete Kontexte eingebetteten Ausdrücke. Die Abgrenzung des Euphemismus von den Nicht-Euphemismen kann im Rahmen einer individuellen Betrachtung erfolgen. Sie hat kontextuellen und nicht zuletzt auch idiolektalen Charakter. Hierbei sei auf die idiolektal spezifische Annahme von unterschiedlichen „Verba Propria“, d.h. auf eine von Individuum zu Individuum variierende Euphemisierungsbasis hingewiesen.¹

Neben der tradierten Auffassung des Euphemismus als Konkurrenzbezeichnung für ein tabuisiertes „Verbum proprium“ sollten in eine aufschlussreiche Diskussion über das Phänomen auch die vorstehend erwähnten Aspekte mit einbezogen werden. Da die Präsenz der Euphemismen in wirtschaftsdeutschen Diskursen und die vielfache Relativität der Euphemismen nach meiner Ansicht im Rahmen der sprachtheoretischen Reflexion bisher nicht ausreichend gewürdigt wurden, verdienen sie es, in einem größeren Rahmen ausführlicher diskutiert zu werden. Nachstehend werden ausgewählte Probleme

¹ Zu Kontroversen bei der Bestimmung von „Verba Propria“ s. bei Bohlen (1994:107) und Reutner (2009:105).

der Relativität angesprochen, deren Erfassung m.E. eine detailliertere Herangehensweise an möglichst viele Belege erfordert und in einem umfangreicheren Zusammenhang (vgl. Bąk 2012) an vielen vorliegend nicht präsentierten Belegen aus Diskursen des Wirtschaftsdeutschen² vorgenommen wird. In diesem Zusammenhang wird u.a. auf Ergebnisse einer Umfrage eingegangen, die unter Finanz- und Wirtschaftsexperten durchgeführt wurde. Auch die hier herangezogenen Belege wurden einer Erhebung³ unterzogen, die einer Überprüfung der Wahrnehmung von Hauptfunktionen des verschleiern und verhüllenden Euphemismus dient.

2. Hauptfunktionen des Euphemismus

Die Vielfalt an Formen und Funktionen von Euphemismen wird in der einschlägigen Literatur von einigen Autoren erörtert. Anna Dąbrowska (vgl. u.a. 2006:271-383) stellt eine große Vielfalt an sprachlichen Formen des Euphemisierens fest. Hinsichtlich der Funktion der Euphemismen rücken in den Mittelpunkt der deutschsprachigen Euphemismusforschung v.a. die Kategorien „Verschleierung“ und „Verhüllung“, deren Rolle in den Diskursen über Wirtschaft von besonderer Bedeutung ist. Sigrid Luchtenberg sowie Roberta Rada sprechen diese Zweiteilung der euphemistischen Ausdrücke unter Heranziehung der unterscheidenden Kategorien an: der Lexikalisiertheit bzw. Konventionalisiertheit der verhüllenden Euphemismen – auf der einen Seite – sowie der Neuheit und Einmaligkeit der verschleiernenden Euphemismen – auf der anderen Seite. Die Euphemismen der ersten „Art“ werden dabei als „sozial anerkannt“, „vereinbart“ oder „usuell“ betrachtet. Das Charakteristikum „verschleiern“ wird vielmehr mit der Neuheit, Originalität bzw. Unerwartetheit verbunden (vgl. u.a. Luchtenberg 1985:152, Rada 2001:84 und Forster 2009:44). Letztere erscheint dabei als ein Mittel der Beeinflussung, wird besonders oft mit der Domäne der Politik assoziiert (vgl. Zöllner 1997:357-360) und kommt darüber hinaus als eine Art Vorstufe zur Lüge zur Sprache. Andreas Bohlen reflektiert darüber ohne jegliche Voreingenommenheit folgendermaßen: „Nicht jeder Euphemismus wird absichtsvoll verwendet, nicht jeder dient dazu, den Kommunikationspartner mit Hilfe der Sprache zu manipulieren, ihn irrezuführen, ihn zu täuschen. Unterstellt man jedoch eine Täuschungsabsicht, so ist der Euphemismus sicher die subtilere Art der Lüge, die unmarkierte Alternative zur totalen bewußten Falschaussage. Die Sprache selbst bietet durch die ihr immanente Mehrdeutigkeit, durch die Unschärfe der Bedeutungen ihrer lexikalischen Einheiten potenziell die Möglichkeit zur Lüge“ (1994:124).

² An dieser Stelle kann nicht auf den Terminus „Diskurs“ als Kategorie der Fachsprachenforschung eingegangen werden. Dazu vgl. Grucza S. (2008:189).

³ Es ist eine Umfrage gemeint, die der Untersuchung der Euphemismen des Wirtschaftsdeutschen zugrundeliegt.

Auch den neuesten Quellen zufolge (z.B. Forster 2009) gehören die Funktionen „Verhüllung“ und „Verschleierung“ jeweils der Domäne der usuellen oder der nicht konventionalisierten Euphemisierung (vgl. Forster 2009:43-44). In einigen Auffassungen wird die Verhüllung mit der unbewussten Reaktion auf Tabuisierungen⁴ erklärt (vgl. Dietl 1996), die Verschleierung dagegen als vorsätzliches verbales Handeln intentionalen, rhetorischen, persuasiv-strategischen Charakters (Verschleierung als Tarnung und Lüge) gedeutet. In diesem Zusammenhang bleibt zu betonen, dass die Euphemisierung verhüllender Prägung überwiegend mit der Emotionalisierung der Diskurse, der Konventionalisiertheit von Verhaltensformen und mit der Höflichkeit von Diskursteilnehmern einhergeht (vgl. Dąbrowska 2006:159-168, Zöllner 1997:76-89). In der Monographie „Euphemismen des Wirtschaftsdeutschen aus Sicht der anthropozentrischen Linguistik“ (Bał 2012) wird von mir unter Bezugnahme auf die einschlägige Literatur, nicht zufällig hauptsächlich auf die deutschsprachigen Quellen⁵, die Ansicht vertreten, dass die Klassifizierung der Euphemismen als verschleiernde oder verhüllende Euphemismen einer Diskussion bedarf. Dabei soll keinesfalls der Umstand in Frage gestellt werden, dass sich Sprachbenutzer mit Euphemismen sowohl der verhüllenden als auch der verschleiernenden Funktion bedienen können und das Euphemisieren als eine der genannten Funktionen interpretiert wird. Angesichts der verschiedenen methodologischen Herangehensweisen, die m.E. der Problematik bisher nicht vollständig gerecht wurden, sollen einige Aspekte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Problematik der Euphemisierung aufgegriffen, hervorgehoben sowie einige Punkte des bisherigen Diskurses kritisch angesprochen werden.

3. Euphemismus oder Nicht-Euphemismus?

Als eine der relevanten Erkenntnisse ist m.E. die Beobachtung hervorzuheben, die die Interpretation der Ausdrücke als Euphemismen betrifft. Sowohl die von mir durchgeführte Umfrage als auch eine eingehendere Analyse von Einzelfällen des Euphemisierens lassen erkennen, dass Euphemismen sehr oft nur schwer von den Nichteuphemismen

⁴ Im Zusammenhang mit dem Terminus der Tabuisierung soll darauf hingewiesen werden, dass der in der einschlägigen Literatur oft verwendete Ausdruck „Tabu“ und die Bezeichnung „Tabuwort“ nicht mit dem Terminus „Tabu-Euphemismus“ gleichzusetzen sind. Als „Tabu“ sei hierbei einer der Gründe für den euphemistischen Sprachgebrauch verstanden, der in der außersprachlichen Wirklichkeit platziert ist und als sozialpsychologisch konditionierte Kategorie verstanden wird (vgl. Balle 1990:17, Grygiel/Kleparski 2007:88-90 und Dąbrowska 2009). Das „Tabuwort“ (taboo word) oder das „tabuisierte Wort“ (s. Crystal 1997:8) entspricht wiederum dem „Verbum proprium“ klassischer Prägung. Mit der Bezeichnung „Tabu-Euphemismus“ wird auf den auf Tabus beruhenden euphemistischen Sprachgebrauch verwiesen.

⁵ Diese Quellen sprechen nämlich die Aspekte der Verschleierung und Verhüllung am ausführlichsten an.

unterschieden werden können. Die betreffenden Ausdrücke können dabei selbstverständlich nur anhand der kontextuellen und situativen Einbettung in Texte und Äußerungen und unter Bezugnahme auf den jeweiligen Wissens- und Erfahrungsbestand des Rezipienten als Euphemismen interpretiert werden. Hierbei muss jedoch betont werden, dass auf den ersten Blick neutrale Formulierungen (Nichteuphemismen) (1) unter Umständen als abmildernd oder euphemistisch verwendet oder zumindest von einer Vielzahl von Befragten als solche gedeutet werden können (2):

- (1) *Aktien von Daimler und Viag gefragt. Anfängliche Kursgewinne gingen wieder verloren. [...] Die Stahlaktien als Gewinner der letzten Zeit wurden am Montag **nicht besonders beachtet**. [...]* (HB 18.6.91:35).
- (2) *Wieder massive Interventionen im EWS. Der US-Dollar wird derzeit **nicht besonders beachtet**. [...] Händler sprachen von einer weiter schwelenden Krise im EWS, verdeutlicht durch das „Abkoppeln“ der Norwegenkronen von ihrer Bindung an den Ecu. [...] Der Schritt der norwegischen Zentralbank löste erneute Spekulationen gegen den französischen Franc, die Dänenkrone und das irische Punt aus* (HB 14.12.92:23).

Die Diskussion über die Euphemismen zeigt oft, wie stark die Interpretation einer (euphemistischen) Äußerung vom Sprecher und Hörer abhängig ist, die eine Formulierung jeweils abweichend als direkt, indirekt, euphemistisch, nicht euphemistisch, noch nicht bzw. nicht mehr euphemistisch, einstufen.⁶ Dies macht das Paradigma der Betrachtung der Euphemismen zu einem anthropozentrischen Gefüge. Dazu lesen wir bei Franciszek Grucza: „Man kann grundsätzlich sagen, dass sich die Linguistik für Äußerungen nicht im Hinblick auf ihre Eigenschaften interessiert, die sie als eigenständige physikalische Objekte besitzen (obwohl die Linguistik auch diese in Betracht zieht), sondern im Hinblick auf diejenigen ihrer Eigenschaften, die von deren Benutzern (Sprechern und Hörern) an den Äußerungen als relevant hervorgehoben bzw. letzteren zugeschrieben werden. Dies bedeutet, dass sich die Linguistik nicht mit den Äußerungen als eigenständigen physikalischen Objekten befasst, sondern damit, wie die Sprecher und Hörer die Äußerungen bilden, hören und verstehen“ (1983:294, dt. vom Verfasser).

⁶ An dieser Stelle sei auf die Domino- sowie Rettungsschirm-Metapher hingewiesen, die ähnlich wie viele andere Krisenmetaphern (vgl. Bąk 2012:225-236) die wirtschaftsjournalistischen Diskurse durchziehen: *Der befürchtete **Domino-Effekt** als Folge der Kapitulation Portugals vor den Finanzmärkten zeichnet sich bislang nicht ab. Die spanische Regierung wies entsprechende Spekulationen entschieden zurück. Dass ihr Land unter den Euro-**Rettungsschirm** flüchten müsse, stehe „vollkommen außer Frage“, sagte Finanzministerin Elena Salgado am Freitag bei einem Treffen mit ihren EU-Kollegen in Ungarn. „Wir haben im vergangenen Jahr weitreichende Strukturreformen unternommen, die Früchte tragen* (FTD 8.4.2011). Von 60 Prozent der Interviewten wurden die Ausdrücke *Domino* und *Rettungsschirm* als euphemistisch angesehen.

4. Relativität des Verbum Proprium

Die Relativität der Euphemismen machen u.a. Differenzen zwischen den einzelnen Sprechern in puncto Ausbildung, Fachkenntnisse, Weltanschauung, Interessen, sprachästhetischer Sensibilisierung, Empathie, Höflichkeit sowie Idiolekt⁷ aus. All dies schlägt sich in der individuell-spezifischen Bewertung der jeweiligen Äußerung als Euphemismus, Nicht-Euphemismus oder Nicht-Mehr-Euphemismus sowie in der Bestimmung der euphemistischen Funktion (Verhüllung oder Verschleierung) nieder. Bis auf die Fälle von konventionalisierten Euphemisierungsstrategien besteht nämlich beinahe immer die Möglichkeit, dass die einzelnen Sprachbenutzer jeweils einen anderen Ausgangspunkt zur Euphemisierung, d.h. ein anderes „Verbum Proprium“, annehmen⁸ und die Euphemisierung beispielsweise immer noch eine Art von **Kritik** darstellt, auch wenn sie – je nach Empfinden eines Rezipienten – deren etwas mildere bzw. professionellere Form ist:

- (3) *Pfeift die deutsche Finanzaufsicht jetzt auf Europa? Auf den ersten Blick scheint das Vorgehen der BaFin-Behörde gegen ein Grundprinzip des europäischen Binnenmarkts zu verstoßen – gegen den freien Kapitalverkehr: Die deutschen Töchter ausländischer Banken sollen mit gar nicht so subtilem Druck von als zu hoch empfundenen Krediten an ihre Mutterkonzerne abgehalten werden. Für diese Gängelung sollte es schon gute Gründe geben, denn ökonomisch ist es **wenig hilfreich**, Kapital wieder in nationale Käfige zu schließen. Praktisch ausgedrückt: Warum sollen deutsche Banktöchter in Kundeneinlagen ersaufen, während die italienische, französische oder niederländische Mutter händeringend nach Kapital sucht? (FTD 29.2.2012).*
- (4) *Frankreich will sich für einen Billionen-Schutzwall um die Euro-Zone einsetzen. Auf die Frage, ob die Euro-Gruppe alles tun werde, um 1000 Mrd. Euro oder mehr bereitzustellen, sagte der französische Finanzminister François Baroin am Donnerstag dem Fernsehsender BFM Business: „Das ist die Position, die ich im Namen Frankreichs verteidige.“ Die Bundesregierung hatte entsprechende Forderungen der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) als **wenig hilfreich** kritisiert (FTD 29.3.2012).*

Jedoch können die konventionellen, verhüllenden, auf der Sensibilisierung beruhenden Euphemismen auch instrumentalisiert, zu persuasiven Zwecken verwendet bzw. missbraucht werden. Die verhüllende Funktion ist kein absolutes oder den Lexemen

⁷ Bei der Aufzählung von solchen Charakteristika sollen selbstverständlich weitere Nuancen mit beachtet werden, die vom Charakter der jeweiligen Diskurse abhängig sind.

⁸ Hierzu kann von der Euphemisierungsbasis, dem zu ersetzenden Wort, dem „negativen Sachverhalt“, „Tabuverbot“ (vgl. aber Anm. 4), „Verbum proprium“, „Basisausdruck“ oder „Nullstufe“ die Rede sein.

inhärentes Charakteristikum. Zu diesem Schluss kann man beispielsweise in Bezug auf die nachstehenden Beispiele kommen:

- (5) *Geplanter **Konzernumbau**: Eon spart an drei Standorten. Der Atomausstieg und der Preisverfall bei Erdgas machen dem Energieriesen Eon schwer zu schaffen. Nun soll der Sparkurs weiter verschärft werden: Medienberichten zufolge sind Standortschließungen und **Stellenstreichungen** geplant (FTD 31.7.2011).*
- (6) *China ist der Wachstumsmotor der Weltwirtschaft. Im ersten Quartal legte das Bruttoinlandsprodukt (BIP) um 11,9 Prozent zu. Regierung und Notenbank stemmen sich gegen eine Überhitzung – und verknappen den Spielraum der Geschäftsbanken für die Kreditvergabe. Zentralbanker Yi Gang sagte am Montag, die Geldpolitik sei **flexibel** und könnte gelockert, aber auch gestrafft werden (FTD 29.6.2010).*
- (7) *Claus Fehling hilft Chefs dabei, unliebsame Mitarbeiter loszuwerden. Er ist Dienstleister für Firmen und Entlassungs-Kandidaten zugleich. [...] Fehling und seine Kollegen hatten im vergangenen Jahr 60 „Einzelmaßnahmen“ wie die von Anne Müller und Michael Neumann. 130 Menschen holten die **Outplacement**-Berater in Gruppen aus ihrer alten Firma. Die meisten haben einen neuen Job gefunden (AB 6.7.2012).*

Die Instrumentalisierung verhüllender Euphemismen ist jedoch primär mit den Charakteristika der hierbei angesprochenen Diskurse verbunden, in denen beinahe immer neben der professionell-gelassenen Sprachverwendung auch die Intention zur Verschleierung abgelesen werden kann. Die Trennung der beiden Funktionen des Sprachgebrauchs erweist sich als äußerst schwierig.

5. Supraindividuelle Euphemismen

Gewisse Gesetzmäßigkeiten weisen die Antworten der Interviewten in der Umfrage im Falle der Euphemismen auf, die als von mehreren Sprachbenutzern internalisiert gelten können. Die sozusagen bekannten Euphemismen, die ich als „supraindividuelle Euphemismen“ bezeichne, d.h. lexikalisierte, verblasste bzw. auch entlarvte Euphemismen, werden von den Interviewten zumeist (d.h. von über 75 Prozent der Befragten) als nichteuphemistisch eingestuft:

- (8) *Frauen in Vorstandsetagen, vor allem in der IT-Industrie, sind euphemistisch ausgedrückt, **noch immer unterrepräsentiert**. Die IT-Industrie pflegt noch immer eine Männerrunde zu sein – vor allem in Führungspositionen. Der deutsche Softwarekonzern SAP hat im Zuge des seit Februar andauernden sechsköpfigen Vorstandsteams nun erstmals mit Angelika Dammann eine Frau in den Vorstand berufen – rund 38 Jahre nach der Gründung des Unternehmens und rund 22 Jahre nach dem Börsengang (WB 1.7.2010).*

Im Zusammenhang mit der Relativität der Euphemisierung kommt auch die Problematik zum Vorschein, dass Euphemismen nur schwer einer eindeutigen und endgültigen lexikographischen Erfassung unterzogen werden können.⁹ Eine für den einen Sprachbenutzer humorvolle Formulierung wirkt auf den anderen Rezipienten stark ironisch, sarkastisch oder aber auch sehr kritisch.¹⁰ Dies kann beispielsweise mit dem experimentell-sprachspielerischen Umgang mit dem Genus Verbi (9), mit dem Gebrauch des Konjunktivs Plusquamperfekt (10) sowie nüchtern-kritisch wirkenden Ausdrücken (11)¹¹ exemplifiziert werden:

- (9) *Nach Entlassung als Umweltminister: Kauder rät Röttgen von öffentlicher Erklärung ab. **Er wurde gegangen** – doch das will Norbert Röttgen anscheinend nicht auf sich sitzen lassen. Bevor der ehemalige Umweltminister seine eigene Version der Entlassungsumstände preisgibt, warnt Volker Kauder vor einem Imageschaden für die Partei (AHN 21.5.12).*
- (10) *Geschäftsbericht 2010: Bahn legt trotz Zug-Chaos deutlich zu. Der Staatskonzern schreibt in allen Sparten wieder schwarze Zahlen. **Das Ergebnis hätte jedoch deutlich besser ausfallen können**, wären die vielen Pannen nicht gewesen. Zudem hält eine Razzia der EU die Bahn in Atem (FTD 31.3.2011).*
- (11) *Ein neuer IWF-Bericht sieht Spaniens Wirtschaft vor großen Baustellen: „Ein **dysfunktionaler** Arbeitsmarkt, die geplatzte Immobilienblase, ein großes Haushaltsdefizit, die hohe Verschuldung der Privatwirtschaft, ein blutarmes Produktivitätswachstum, geringe Wettbewerbsfähigkeit und ein schwächelnder Bankensektor“, lauten die Problemzonen (WB 25.5.2010).*

Als Ausdrücke, die euphemistische Züge aufweisen, werden der Umfrage zufolge oft fachsprachliche Ausdrücke angesehen:

- (12) ***Wertberichtigungen** können als indirekte Abschreibungen angesehen werden, da der eigentliche Buchungsposten nicht direkt berührt wird (RW 20.9.2012).*
- (13) *„Die Situation in Italien ist längst **nicht so schlimm**“, sagte Ellenbürger. „Es ist nicht ersichtlich, dass es überhaupt zu Ausfällen kommen wird.“ Ellenbürger*

⁹ Aspekte der interlingualen Äquivalenz von Euphemismen wurden ausführlich am 23.9.2012 auf der Konferenz „Im Anfang war das Wort“ von Prof. Stanisław Prędoła im Referat „Deutsche euphemistische Phraseologismen und ihre polnischen Äquivalente“ besprochen. Zur lexikographischen Praxis bei der Lemmatisierung von Lexemen als Euphemismen s. bei Dąbrowska (1991).

¹⁰ Die Indirektheit der Äußerung wird dabei nicht als Symptom eines diplomatischen Umgangs mit den Gesprächspartnern und – im Zusammenhang damit – des verhüllenden Sprachgebrauchs angesehen.

¹¹ Andere Belege aus den Wirtschaftsdiskursen sind u.a. Kollokationen und Ausdrücke wie *weiche Ziele, Kollateralschaden* sowie mehrere andere „Unwörter“. Zu letzteren s. Bąk (2012:165-169).

*erwartet allerdings nicht, dass die Vienna Insurance Group wegen ihrer Italien-Abschreibungen in die Bredouille kommen wird. „Dafür war die **Wertberichtigung** nicht groß genug“, sagte er. Ein weiterer Nachteil der frühen Abschreibung: Das Finanzamt wird die **Wertberichtigung** nicht voll steuerlich anerkennen, mit dem Argument, der Versicherer hätte ja noch den vollen Wert der Forderung geltend machen können (FTD 24.11.2011).*

Formulierungen dieser Art werden von verschiedenen Befragten unterschiedlich eingestuft, beispielsweise als Verhüllung, Verschleierung oder als nichteuphemistische, konnotationsneutrale Termini sowie Ausdrücke ohne eine versteckte Wertung. Die Ergebnisse der Umfrage, der für die vorliegende Reflexion die nachstehenden Äußerungen unterzogen wurden, zeichnen sich hinsichtlich der Zuordnung der Form durch eine gewisse Willkür aus:

- (14) *Die staatliche Förderbank KfW hat im ersten Halbjahr kräftig verdient, an das starke Ergebnis des Vorjahres aber nicht anknüpfen können. Ursache war vor allem eine **deutlich erhöhte Risikovorsorge im Kreditgeschäft**, wie die KfW-Bankengruppe am Mittwoch in Frankfurt mitteilte. Unter dem Strich verdiente der Konzern 992 Mio. Euro nach 1,8 Mrd. im Vorjahreszeitraum (FTD 8.8.2012).*
- (15) *„Bei der Partners Group – mit einem verwalteten Vermögen von derzeit 24,9 Mrd. Schweizer Franken einer der großen Akteure im Private-Equity-Geschäft – schlug die Wertberichtigung auf Investitionen in eigene Produkte mit einem Minus von 13,9 Mio. Franken zu Buche. Damit sei der Boden erreicht. „[...] Die Korrekturen sind nach unserer Meinung durch“, sagte der Aufsichtsratsvorsitzende Alfred Gantner. [...] Positiv entwickelte sich dagegen das Kundengeschäft (FTD 2.9.2009).*
- (16) *Immobilienforschungsgesellschaft BulwienGesa. „Immobilien bieten per se keinen Inflationsschutz“, sagt deren Wohnimmobilienexperte André Adami. „Es gibt vielmehr einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Wirtschaftswachstum und der **Preisentwicklung** am Wohnungsmarkt.“ Weil mit der Konjunkturabkühlung die Zahl der Erwerbslosen steige, sinke automatisch die Nachfrage nach Wohneigentum und damit auch die Preise (FTD 13.6.2012).*

Die Berücksichtigung von individuellen Eigenschaften, die nicht ohne Einfluss auf die sprachliche Realisierung des Euphemisierens bleiben, ist ein Argument dafür, bei der Betrachtung von Euphemismen auch den Sprachbenutzer, d.h. den Produzenten oder Rezipienten der Euphemismen zu beachten. Die sprachliche Realisierung des Euphemisierens wird durch individuelle Eigenschaften beeinflusst. Daher ist bei der Betrachtung von Euphemismen auch der Sprachbenutzer, d.h. der Produzent oder Rezipient der Euphemismen, zu beachten.

6. Schlussbemerkungen

Die hier diskutierten Belege sowie im größeren Rahmen (d.h. in Bąk 2012) angesprochene weitere Aspekte der Klassifizierung von Euphemismen sprechen dafür, die „Typologie“¹² von Euphemismen als kein statisches und (ab)geschlossenes System von Euphemismus-Lexemen darzulegen sowie die verhüllenden und verschleiern den Euphemismen als keine konkreten Gruppen absolut euphemistischer Ausdrücke, d.h. als keine „Arten“ von Euphemismen zu betrachten. Einerseits haben wir es hierbei mit einem – intrakategorial gesehen – dynamischen Gefüge von Funktionen euphemistischer Ausdrücke zu tun, die in Abhängigkeit von individuellen Faktoren wie Weltanschauung, Empathie, Interessen, wirtschaftspolitischer Orientierung und nicht zuletzt in Abhängigkeit vom Idiolekt des Sprachbenutzers als „verschiedene Euphemismen“ eingestuft werden. Andererseits hat das „System“ von Euphemismen offenen und relativen Charakter, was bedeutet, dass unter den Belegen mehrere Ausdrücke als Euphemismen, Nicht-Euphemismen und in den letzteren Fällen als Nicht-Mehr- bzw. Noch-Nicht-Euphemismen angesehen werden. Mit anderen Worten: Ein Ausdruck kann als Euphemismus verwendet sowie als euphemistisch interpretiert werden – er ist also ein **Interpretationskonstrukt**. Es ist dabei primär der Euphemismus im engeren Sinne gemeint, d.h. eine kontextuell interpretierbare Einheit bzw. Ad-hoc-Bildung, deren sprachliche Form keine Präferenzen für die Interpretierbarkeit des Ausdrucks als euphemistisch aufweist. Die bisher tradierte Auffassung von Euphemismen, deren Altern das Abschwächen der euphemistischen Funktion bedeutet und üblicherweise in Verbindung mit dem Sprachwandel erörtert wird (vgl. Zöllner 1997:121-124), ist keinesfalls in Frage zu stellen. Es bleibt jedoch im Sinne der anthropozentrisch orientierten Auffassungen die idiolektale Komponente hervorzuheben, die für die Ebene der Betrachtung von Euphemismen von großer Bedeutung ist. Dies bedeutet insbesondere eine Betrachtung der Euphemismen auf der idiolektalen Ebene und darüber hinaus die Probleme der Internalisierung von euphemistischen Ausdrücken auf der Ebene der Polyekte. Auch die „bekannteren“, lexikalisierten Euphemismen – ich spreche hier von supraindividuellen Euphemismen (vgl. auch Bąk 2012:169-171) – gehören zum Bereich der Betrachtung der euphemistischen Ausdrücke aus der anthropozentrischen Sicht. Hierbei seien nochmals Probleme der Internalisierung von Euphemismen betont. Mit der supraindividuellen Euphemisierung sind Fragen der Rezeption, d.h. Aspekte der Akzeptanz als professionell anmutende, politisch korrekte bzw. höfliche Ausdrucksformen, und Probleme der Ablehnung von Formulierungen als ironisch, sarkastisch oder als Unwörter verbunden.¹³

¹² Bewusst wird hier an dieser Stelle der Ausdruck „Typologie“ in Anführungszeichen gesetzt.

¹³ Dem Euphemismus haftet heutzutage überwiegend ein negativer Ruf an. In der Literatur, jedoch auch in den Kommentaren der untersuchten Äußerungen von Wirtschaftsexperten werden die Euphemismen auf verschiedene Weisen eingeschätzt: *Noch schnell, bevor der Monat vorbei ist, wollen wir das Unwort vom November küren. Es entstammt der britischen Wirtschaftspresse und beschreibt die Wirkung der Merkelschen Worte auf die zartbesaiteten*

An dieser Stelle wird auf den Umstand hingewiesen, dass der Euphemismus, wie andere Erscheinungen der „parole“ im Saussurschen Sinne, in der jeweils konkreten Erscheinungsform von Sprache als reale Produkte der menschlichen Tätigkeit zu betrachten sind, wenn sie Gegenstand einer aufschlussreichen Diskussion werden sollten. Als reale Erscheinungsform von Sprache werden in diesem Sinne nicht sprachsystematisch eruierte und abstrakte Konstrukte, auch nicht ausschließlich die lexikographisch erfassten Euphemismen angesehen, sondern die reale euphemistische (Ad-hoc-)Verwendung von Ausdrücken samt deren Interpretationsmöglichkeiten. Gewisse Perspektiven der Betrachtung ergeben sich darüber hinaus aus den analysierten Fachdiskursen und dem Engagement von Fachjournalisten. Die untersuchten fachjournalistischen Texte stellen nicht nur eine Quelle von sachkundigen Kommentierungen der jeweiligen ökonomischen Sachverhalte sowie von fachsprachlichen euphemistischen Äußerungen als Betrachtungsgegenstand der Linguistik dar. In diesen wirtschaftsjournalistischen Texten ist vielmehr auch das metasprachliche Herangehen an die kommentierten Äußerungen zu beobachten, dem m.E. auch eine eingehendere sprachtheoretisch abgesicherte Betrachtung im umfangreicheren Rahmen gebührt.

Literatur

- BALLE C., 1990, *Tabus in der Sprache*, Frankfurt am Main u.a.
- BĄK P., 2012, *Euphemismen des Wirtschaftsdeutschen aus Sicht der anthropozentrischen Linguistik*, Frankfurt am Main u.a.
- BOHLEN A., 1994, *Die sanfte Offensive: Untersuchungen zur Verwendung politischer Euphemismen in britischen und amerikanischen Printmedien bei der Berichterstattung über den Golfkrieg im Spannungsfeld zwischen Verwendung und Mißbrauch der Sprache*, Frankfurt am Main u.a.
- CRYSTAL D., 1997, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge u.a.
- DĄBROWSKA A. (Hg.), 2009, *Tabu w języku i kulturze (=Język a Kultura 21)*, Wrocław.
- DĄBROWSKA A., 1991, *Kwalifikowanie eufemizmów przez niektóre współczesne słowniki języka polskiego*, in: Anusiewicz J./Bartmiński J. (Hg.), *Podstawowe pojęcia i problemy (=Język a kultura 1)*, Wrocław, S. 131-136.
- DĄBROWSKA A., 2006, *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*, Łask.
- DIETL C., 1996, *Euphemismus*, in: Ueding G. (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*, Tübingen, S. 1-10.
- FORSTER I., 2009, *Euphemistische Sprache im Nationalsozialismus*, Bremen.
- GRUCZA F., 1983, *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- GRUCZA S., 2008, *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- GRYGIEL M. / KLEPARSKI G. A., 2007, *Main Trends in Historical Semantics*, Rzeszów.
- LUCHTENBERG S., 1985, *Euphemismen im heutigen Deutsch. Mit einem Beitrag zu Deutsch*

*Anleihegläubiger. Diese seien „unnerved“ von den teutonischen Gedankenspielen, sie künftig an den Kosten einer Staatsrettung teilhaben zu lassen. Auch in der deutschen Presse wurde dieser Sachverhalt aufgegriffen – man sprach von erschreckten, verängstigten, verunsicherten Anlegern –, doch der englische Ausdruck war **plastischer** (FTD 29.11.2010).*

als Fremdsprache, Frankfurt am Main u.a.

RADA R., 2001, Tabus und Euphemismen in der deutschen Gegenwartssprache. Mit besonderer Berücksichtigung der Eigenschaften von Euphemismen, Budapest.

REUTNER U., 2009, Sprache und Tabu: Interpretationen zu französischen und italienischen Euphemismen, Tübingen.

ZÖLLNER N., 1997, Der Euphemismus im alltäglichen und politischen Sprachgebrauch des Englischen, Frankfurt am Main u.a.

Quellen- und Internetseitenverzeichnis (mit Siglen)

Financial Times Deutschland [= FTD].

Hamburger Abendblatt online <http://mobil.abendblatt.de> [= AB].

Handelsblatt [= HB].

<http://www.wirtschaftsblatt.at> [= WB]¹⁴.

<http://www.ad-hoc-news.de> [= AHN].

<http://www.rechnungswesen-verstehen.de> [= RW].

¹⁴ Der letzte Zugriff wird bei den einzelnen Belegen angegeben.

Ergänzungen, Aktanten, Angaben. Zum Valenzstatus der genannten Elemente aus kontrastiver Sicht Deutsch-Polnisch

Das Problem, das im vorliegenden Referat geschildert wird, wo Ergänzungen, Aktanten und Angaben eingeordnet werden, resultiert aus der Tatsache, dass in vielen Bearbeitungen, die auf Valenz- bzw. Dependenzgrammatik(en) basieren, die genannten Elemente unter ihrem syntaktischen Status, der in vielen Fällen mit dem Valenzstatus eng zusammenhängt, unterschiedlich verstanden und definiert worden sind (mehr dazu vgl. z.B. Helbig/Schenkel 1991; Engel 1996, 2004; Eroms 2000). Die Aufgabe des Beitrags ist es nicht, auf abweichende nur rein terminologisch, methodologisch und linguistisch fundierte Differenz zwischen Valenz und Dependenz einzugehen, nichtsdestoweniger sei darauf verwiesen, dass Valenz und Dependenz nicht als identische Phänomene im vollen Sinne des Wortes betrachtet werden. Dependenz untersuche Abhängigkeitsbeziehungen [nicht nur unter Ergänzungen und Angaben – J.B.] auch unter Attributen und Artikelwörtern, und deren Projizierung auf die lineare Verkettung im Satz, während Valenz hierarchisch-dependenzielle Strukturbedingungen zwischen Satzgliedern analysiere (vgl. Eroms 2000:75-96). Es bedeutet aber nicht, dass die Verbvalenz keinen Einfluss auf die Satzgliedfolge auszuüben vermag (mehr dazu vgl. Barański 2006). Die beiden linguistischen Termini weisen einige Ähnlichkeiten auf, deswegen ist es nicht einfach, eine scharfe Grenze zwischen denen eindeutig zu ziehen. Dies wäre eine Herausforderung und bedürfte diesbezüglich einer ausführlicheren Diskussion, die über den eingegrenzten Rahmen des Beitrags bei weitem hinausgehen müsste. Eines der Ziele, dem hier nachzugehen versucht wird, das aber auch nur im eingeschränkten Ausmaß präsentiert werden kann, ist die Verwendung des germanistischen Beschreibungsapparates auf das Polnische und dabei Verifizierung bestimmter Entscheidungen innerhalb der Valenz- und Dependenztheorie(en) sowie Unterbreitung eines Versuchs für die Ausarbeitung eines Tertium comparationis in Bezug auf den kontrastiven Vergleich zwischen dem Deutschen und dem Polnischen, der sich auf die herangezogenen Beschreibungsmöglichkeiten, angelehnt auf Valenz und Dependenz, stützen könnte.

1. Sonderstellung des Subjekts?

Wie oben angedeutet, bedienen sich die dependenziellen und valenzbezogenen Auffassungen einer unterschiedlichen Terminologie. Im Leipziger Valenzmodell (vgl. Helbig/Schenkel 1991) wird zwischen obligatorischen Aktanten, fakultativen Aktanten und den sog. „freien“ Angaben differenziert. Das Mannheimer Valenzmodell (Engel 1996, 2004) sowie Eroms (2000) verwenden andere Bezeichnungen, und zwar Ergänzungen und Angaben, obwohl bei ihnen hinsichtlich der Klassifizierung dieser Elemente und ihrer Abhängigkeitsbeziehung zum Verb auch einige Diskrepanzen auftauchen. Engel (1996:190f.) weist dem Subjekt keinen Sonderstatus zu und betrachtet es als eine Ergänzung, obwohl er sich der Argumente für den Sonderstatus des Subjekts völlig bewusst ist. Engel (1996:190f.) fasst diese in fünf Punkte zusammen: flexematische Kongruenz, Infinitivprobe, Häufigkeitskriterium (die häufigste Frequenz unter allen Satzgliedern), Tendenz zur Erststellenbesetzung (60%) und Themaposition, die abgelehnt ist, weil sie die Eigenschaft nicht des Satzes, sondern einer Äußerung sei. Für Engel (1996:191) „bleiben nur zwei Argumente, die für eine Sonderstellung des Subjekts sprechen: Kongruenz mit dem finiten Verb und die Infinitivprobe. Durch beides wird das Subjekt gegenüber allen anderen Ergänzungen ausgezeichnet [...]. Trotz der Sonderstellung aber, die man anerkennen muß, ist das Subjekt weiterhin zu den Ergänzungen zu rechnen, weil es diese – und nur diese – durch die Valenz des Verbs festgelegt wird“. Engel präzisiert seine Stellungnahme zu diesem Problem, was er mit folgenden Worten begründet, indem er die Fakten nennt, „die die Zuordnung des Subjekts zum zentralen Verb nahe legen. Dieses zentrale Verb nämlich legt erstens fest, ob der Satz überhaupt ein Subjekt hat, und es entscheidet zweitens über die Semantik des Subjekts. Das bedeutet einmal, dass die Wahl eines zentralen Verbs einen subjektlosen Satz zur Folge haben kann (z.B. *Ihn schauderte*) [...]. Diese beiden Kriterien (Hat der Satz ein Subjekt oder nicht? und: Welche minimalen Bedeutungsmerkmale muss das Subjekt aufweisen?) halte ich für erheblich wichtiger als das oberflächensyntaktische Kriterium bloß formaler Kongruenz“ (2004:94). Auch Helbig/Schenkel (1991) betrachten das Subjekt als nur einen unter anderen Aktanten und heben es nicht von übrigen Aktanten ab. Eroms (2000:Kap.6.) hingegen verleiht dem Subjekt eine Sonderfunktion unter dem vom Verb (Vollverb bei Helbig/Buscha 2001:44, Hauptverb bzw. zentrales Verb bei Engel 2004:232) abhängigen Elementen, wobei er die Sonderfunktion des Subjekts nur auf die Abhängigkeit vom finiten Verb einschränkt. Dies korrespondiert irgendwie mit generativistischen Auffassungen des Problems, wo das Subjekt, der Inflection-Kategorie nach, lizenziert wird. Die Sonderstellung des Subjekts ist auch in dieser Auffassung durch die Kongruenz mit dem Finitum verbunden, generativistisch gesehen mit dem finiten Flexionsmorphem motiviert. Was aber für das Deutsche und zum geringeren Teil für das Englische als ausschlaggebend zu sein scheint, findet im Polnischen nicht in allen Fällen Bestätigung. Zur Veranschaulichung dieser Gegebenheit seien folgende Proben herangezogen, wo das Subjekt im Plural Maskulinum mit einem Zahladjektiv als Attribut in Voranstellung (generativistisch mit einem Quantifikator als nominalem

Nichtkern) erscheint: *Da kamen zwei/drei/vier/fünf... (n) Männer (Plural) ins Restaurant. vs. Przyszli dwaj/trzej/(?)czterej mężczyźni (Plural) do restauracji.*

Die obigen Sätze sind korrekt, aber es muss betont werden, dass das Flexionsmorphem im Polnischen zusätzlich mit Genus und Numerus markiert ist. Beim Zahladjektiv (Quantifikator) ab fünf nach oben muss die Endung des sog. Flexionsmorphems modifiziert werden, vgl. *Przyszło pięciu/sześciu ... (n) mężczyzn (Genitiv Plural) do restauracji.* Dieses Beispiel führt vor Augen, dass hier nicht das Subjekt, sondern das Zahladjektiv nicht nur das Flexionsmorphem regiert, sondern auch den Übergang des Nominativsubjekts ins Genitivsubjekt fordert, sonst ist ein solcher Satz falsch, was das nächste Beispiel beweist: **Przyszli/ło pięć/sześć ... mężczyźni (Nominativ Plural) do restauracji.* Die oben genannte Relevanz des Zahladjektivs im Polnischen könnte darüber hinaus durch Substantive im Femininum betont werden: *Przyszły dwie/trzy/cztery kobiety (Nominativ Plural) aber *Przyszły pięć/sześć... kobiet (Genitiv Plural)/kobiet (Nominativ Plural) vs. Przyszło pięć/sześć... kobiet (Genitiv Plural).* Im Neutrum Plural des Polnischen ist dies auch deutlich: *Dzieci (Nominativ Plural) przyszły do szkoły* ‚(Die) Kinder kamen in die Schule, *Dwoje/troje/czworo/pięcioro ... dzieci (Genitiv Plural) przyszło do szkoły.* Die Verwendung des Flexionsmorphems *-ły*, das im Nominativ Plural steht, ist bei Erscheinung eines vorangestellten Zahladjektivs falsch: **Dwoje/troje/czworo/pięcioro ... dzieci (Nominativ Plural) przyszły do szkoły.*

Es ist also unumstritten, dass das attributiv gebrauchte Zahladjektiv im Polnischen die Universalität der GTG-Regeln diesbezüglich in Frage zu stellen vermag. Dies scheint auch mit der Eroms-Auffassung (2000:128) überein zu stimmen, dass die Dependenz einzelsprachlich sei. Andererseits entspricht sie der Engelschen Version (1996, 2004), wo das Subjekt mit anderen Ergänzungen gleichgesetzt werde. Das Kriterium der qualitativen und der quantitativen Bindung des Subjekts ans zentrale Verb widerlegt die These von Eroms (2000:128) über den einzelsprachlichen Charakter der Dependenz. Die Tatsache, dass im Polnischen das Subjekt die verbale Flexionsendung determiniert und nicht immer mit dem Verb kongruiert, was an den obigen polnischen Beispielsätzen nachgewiesen werden kann, scheint dagegen das Engelsche Postulat (u.a. 1996, 2004) zu bestätigen, dem Subjekt denselben syntaktischen Status wie anderen Elementen einzuräumen.

2. Übrige Elemente

Aber ob die Valenz bzw. Dependenz einzelsprachlich sei(en), kann dies obligatorisch unter Miteinbeziehung anderer Satzelemente bzw. Satzglieder überprüft werden, was das folgende Kapitel zum Gegenstand hat. Um diese Frage beantworten zu können, müssen diese Elemente zuallererst genannt werden. Sie seien also nur kurz präsentiert, und zwar in Anlehnung an Engel (1996, 2004), Eroms (2000), Helbig/Buscha (2001) und im geringen Ausmaß auch die IDS-Grammatik (Zifonun et al. 1997). Weil der Umfang des

Beitrags keine ausführlichere Beschreibung einzelner Elemente erlaubt, werden nur, die m.E. wichtigsten Faktoren, besprochen und das Verfahren sei ansatzweise betrachtet. Eroms (2000:172) präsentiert „[d]ie Einteilung und Bezeichnung der Ergänzungen in ausgewählten Grammatiken“, inklusive Symbole. Hier werden nur fünf von denen aufgelistet (vgl. unten) und unter dem Aspekt ihres Valenzstatus und der syntaktischen Funktionen sowie deren Anwendung auf einzelsprachliche Beschreibung (Deutsch) und in weiteren Abschnitten auch auf kontrastive Beschreibung (Deutsch-Polnisch) unilateral verglichen, wobei vom Deutschen (AS) ausgegangen wird, weil die Valenz bzw. Dependenz für dieses Sprachsystem über eine reichere Beschreibungstradition verfügt/verfügen (vgl. Eroms 2000:172).

Eroms	Duden-Grammatik	Helbig/Buscha	IDS	Engel
Subjekt	Subjekt	Subjekt	Subjektkomplement	Subjekt
Akkusativobjekt	Akkusativobjekt	Akkusativobjekt	Akkusativkomplement	Akkusativergänzung
Genitivobjekt	Genitivobjekt	Genitivobjekt	Genitivkomplement	Genitivergänzung
Dativobjekt	Dativobjekt	Dativobjekt	Dativkomplement	Dativergänzung
Präpositionalobjekt	Präpositionalobjekt	Präpositionalobjekt	Präpositivkomplement	Präpositivergänzung
Situativergänzung	Raumergänzung, Zeitergänzung, Begründungsergänzung	Adverbiale Bestimmung (Ergänzungen und Angaben)	Situativkomplement	Situativergänzung
Direktionalergänzung			Direktivkomplement	Direktivergänzung
Mensuralergänzung				Expansivergänzung
Nominalergänzung	Gleichsetzungsnominativ/-akkusativ		Dilativkomplement	Nominalergänzung
Adjektivalergänzung	Artergänzung			Adjektivalergänzung
Obligatorischsatzförmige Ergänzung			AcI- und Verbativkomplement	Verbativergänzung

Aus dieser Darstellung lassen sich, auch ohne genauere Kenntnis der Valenz- bzw. Dependenzgrundlagen, folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- Diese Linguisten bedienen sich bei Erfassung und Definierung der Elemente mit dem Valenzstatus Ergänzung bzw. Aktant unterschiedlicher Bezeichnungen
 - Objekt, Ergänzung, Komplement;
- Das Modell von Eroms (vgl. oben) weist eine gewisse Inkonsequenz auf, indem dieser Sprachwissenschaftler in Bezug auf die Elemente mit dem identischen Status – Ergänzung, also Elemente die als obligatorisch gelten – zwei verschiedene Termini verwendet, und zwar: Objekt und Ergänzung; darüber hinaus suggeriert er, dass im Leipziger Modell der Terminus Ergänzung vorkommt, was der Valenztheorie von Helbig/Schenkel (1991) zuwider steht, wo zwischen Aktanten (obligatorisch) und (prinzipiell) „freien“ Angaben differenziert wird; für jemand, der mit den Valenzmodellen nicht vertraut ist, kann dies insofern irreführend sein, als zwischen dem Leipziger Valenzmodell und z.B. Manheimer Valenzmodell bei weitem viele Diskrepanzen auftauchen, um nicht die Behauptung aufzustellen, dass diese zwei Modelle mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten aufweisen. Darauf wird in weiteren Textabschnitten ansatzweise eingegangen, aber um es nicht vorwegzunehmen, sei nur angedeutet, dass der gängigen Meinung nach das Manheimer Modell dependentiell fundiert ist, während das Leipziger Modell als valenzbezogen gilt;
- Engel und die IDS-Grammatik verfahren konsequenterweise und verwenden entsprechend die Termini Ergänzung (Engel 2004) und Komplement (Zifonun et al. 1997);
- Die IDS-Grammatik (Zifonun et al. 1997) gebraucht den Terminus Komplement, was andeuten lässt, dass die Valenz oder auch Dependenz komplementär seien.

Was die Elemente von Akkusativ... bis Präpositional... (mit entsprechendem Grundwort „Objekt“) betrifft, zeichnen sich diese eigentlich, wenn schon, nur durch geringfügige Unterschiede im Valenzstatus aus; alle sind valenzgefordert oder dependenziell fundiert. Das Leipziger Modell beachtet aber eindeutiger die Tatsache, dass die Aktanten (im Stellenplan des Verbs enthaltene Elemente vgl. Helbig/Schenkel 1991) obligatorisch oder fakultativ sein können. Dies sei an einem zweiwertigen Verb *lesen* dargestellt, wo das Akkusativobjekt (Aktant in Klammern) fakultativ vorkommt: *Das Kind liest (das Buch) [Dziecko czyta (książkę)]*. Das Akkusativobjekt ist fakultativ, weil es getilgt werden kann: *Das Kind liest [Dziecko czyta]*. Sowohl im Deutschen als auch im Polnischen bewährt sich die Valenz zur Erfassung des Valenzstatus im Falle des Akkusativobjekts (=AO) als eines fakultativen Elements. Dasselbe gilt z.B. für das Verb *verstehen* [*z/rozumieć*], vgl. *Ich verstehe den Sinn des Romans [Rozumiem sens powieści]*. Wenn das Verb *verstehen* [*z/rozumieć*] ohne den obligatorischen Aktanten im Akkusativ kontextlos gebraucht wird, dann entsteht ein grammatisch falscher Satz: **Ich verstehe [*Rozumiem]*.

Die obigen Sätze können doch als richtig betrachtet werden, aber nur wenn ein bestimmter Kontext vorliegt, der beispielsweise durch eine Frage erzeugt werden kann, wo das Objekt mitgedacht ist:

- *Verstehst du den Sinn des Romans? [- Rozumiesz sens powieści?]*
- *(Ich) verstehe [- Rozumiem].*

Hier geht man aber auf eine andere Ebene der Valenz über, und zwar die pragmatische Valenz. Diese scheint aber außersprachlich zu sein, was das Beispiel unten beweist.

- *Hast du einen Führerschein? [- Masz prawo jazdy?]*
- *Ich hab `s/*Ich hab(e)¹ [Mam].*

Die pragmatische Valenz ist aber die Domäne des Textes, nicht des einzelnen Satzes – sie gehört nicht zur Satzsyntax, deswegen wurde sie hier nur erwähnt, aber nicht erörtert. Auch die Verben des Sagens, Gebens, Nehmens, Mitteilens, usw. sind mehr als einwertig. Dies kann man doch in Valenzwörterbüchern nachschlagen. Weil aber der Vortrag nicht zum Ziel hat, Valenzwörterbücher zu analysieren, wird auf deren Beschreibung verzichtet.

Gravierende Probleme bei Erfassung des Valenzstatuts erweisen sich in solchen Fällen, wo die Meinungen der Linguisten auseinander gehen, ob wir mit Angaben oder Aktanten/Ergänzungen konfrontiert sind. Einer der größten Unterschiede zwischen dem Leipziger Modell und dem Mannheimer Modell besteht in der Abgrenzung der obligatorischen von den fakultativen Elementen. Angefangen sei mit adverbialen Bestimmungen, denen eben je nach dem Modell unterschiedlicher Status zugewiesen wird. Adverbialangaben seien prinzipiell frei, d.h. uneingeschränkt hinzufüßbar und/oder reduzierbar. Einige Beispiele widersprechen aber dieser Annahme wie: *Dieser Student hat sich unangebracht verhalten [Ten student zachował się niestosownie]; *Dieser Student hat sich verhalten [*Ten student zachował się]²*. Das Element, das die Art und Weise bezeichnet und nicht durch ein Pronomen, sondern ein Adverb, ersetzt werden kann, wird bei Helbig/Buscha (2001:461) als Modalangabe klassifiziert. Weil sie aber obligatorisch erscheint, kann sie nicht mehr als „frei“ eingestuft werden, daher wurde dieser Modalangabe der Status eines obligatorischen Aktanten zugewiesen. Engel (2004:92) hingegen rechnet solche obligatorischen Elemente zu Ergänzungen, die das Geschehen modifizieren und nennt diese Modifikativergänzungen. Eroms (2000:172) berücksichtigt in seiner Tabelle dieses Element nicht, weil seine Bearbeitung einen älteren Forschungsstand vertritt. Identisch verfahren diese Linguisten in folgenden Fällen:

Unsere Tante wohnt in Paris [Nasza ciotka mieszka w Paryżu],

**Unsere Tante wohnt [*Nasza ciotka mieszka],*

Unsere Tante geht oft ins Konzert [Nasza ciotka chodzi na koncerty],

¹ Es ist nicht ausgeschlossen, dass umgangssprachlich die Antwort *hab(e)* erteilt werden kann. In diesem Beitrag wird aber das Sprachsystem vom Sprachgebrauch, der egal ob umgangssprachlich, dialektal, usw. geprägt werden kann, getrennt.

² *Dieser Student hat sich verhalten [Ten student zachował się]* – richtig in der Bedeutung: ‚Er konnte sich anständig verhalten.‘

**Unsere Tante chodzi często [*Nasza ciotka chodzi często].*

Helbig/Buscha (2001:461) versehen diese Angabe, die im ersten Satzpaar als Lokalan-gabe des Ortes gilt, mit dem Valenzstatus eines obligatorischen Aktanten, während sie bei Engel (2004:92) und Eroms (2000:172) als Situativergänzung, in der IDS-Grammatik (Zifonun et al. 1997) als Situativkomplement fungiert und in der Duden-Grammatik (vgl. Kommentar von Eroms 2000:172) zur Gruppe Raumergänzung, Zeitergänzung, Begründungsergänzung gehört. Im nächsten Beispielsatz tritt (entsprechend der Helbig/Buscha-Auffassung nach 2001:461) eine Lokalangabe der Richtung mit dem Status eines obligatorischen Aktanten auf, bei Eroms (2000:172) Direktionalergänzung bei Engel Situativergänzung (2004:92) in der Duden-Grammatik wie oben, in der IDS-Grammatik Direktivkomplement (vgl. die hier zitierte Tabelle von Eroms 2000).

Der nächste Satz *Anna hat (fünf Kilo)³ abgenommen [Anna zrzuciła pięć kilogramów⁴]* enthält bei Engel (2004:92) Expansivergänzung und bei Eroms (2000:172) Mensuralergänzung. Solche Kategorien tauchen weder bei Helbig/Schenkel (1991), Helbig/Buscha (2001) noch in der Duden- (vgl. 2005) noch in der IDS-Grammatik (Zifonun et al. 1997) auf. Man kann aber annehmen, dass sie rein strukturell entsprechend als Akkusativobjekt-, -ergänzung, -komplement einzustufen seien. Als weitere Ergänzung sondert Eroms (2000:172) die Nominalergänzung (*Leiter*) aus, die entweder im *Nominativ* (*Der Leiter ist ein guter Spezialist [Kierownik jest dobrym specjalistą]*) oder im Akkusativ erscheint (*Man hält den Leiter für einen guten Spezialisten [Kierownika uważa się za dobrego specjalistę]*). Die Duden-Grammatik (2005) hingegen unterscheidet hier zwischen Gleichsetzungs-nominativ und Gleichsetzungs-akkusativ, Helbig/Buscha differenzieren zwischen Subjektsprädikativ und Objektsprädikativ und die IDS-Grammatik bezeichnet dies als Dilativkomplement (vgl. Eroms 2000:172). Engel (2004:92) nimmt die Bezeichnung Prädikativergänzung an. Als Prädikativergänzung klassifiziert er auch das, was bei Eroms (2000:172) Adjektiv-ergänzung, der Duden-Grammatik nach (zit. nach Eroms 2000:172) Artergänzung und Helbig/Buscha (2001:450) Subjektsprädikativ genannt wird. Was die Engelsche Verbativergänzung angeht (2004:92), so bedarf diese separater Analysen, um mit obligatorisch satzförmiger Ergänzung (Eroms 2000:172) sowie AcI- und Verbativkomplement (vgl. Zifonun et al. 1997, zit. nach Eroms 2000:172) verglichen werden zu können.

3. Fazit

Abschließend muss hervorgehoben werden, dass der Vermerk, der in der Einleitung gemacht wurde, die Unilateralität dieser Verfahrensweise rechtfertigen will, obwohl sich diese in der inkompatiblen Forschungstradition der germanisch-tischen und der

³ Fakultatives Element.

⁴ Obligatorisches Element. Fakultative Elemente (in Klammern) erscheinen bei anderen Verblexsemen, die den Satz konstituieren, und zwar: *Anna schudła (pięć kilogramów); Anna zeszczupiała (o pięć kilogramów).*

polonistischen Grammatikschreibung niederschlagen dürfte. Der Beitrag zielt nämlich darauf ab, die Valenz bzw. Dependenz auf ihre Fähigkeit zu überprüfen, ob und inwieweit sie sich auch für die (kontrastive) Beschreibung ausgewählter einfacher Sätze im Deutschen und im Polnischen eignet. Deswegen wurde versucht, den deutschen Sätzen ihre polnischen strukturellen Äquivalente gegenüberzustellen. Dieser kompakten Zusammenstellung kann entnommen werden, dass sich die Valenz als diskutabler Forschungs- und Beschreibungsapparat erweisen kann, was nicht besonders aufschlussreich ist, weil die Valenz eine Satzgrammatik ist. Erschwerend können aber doch terminologische und methodologische Aspekte wirken, sowie selbst die Tatsache, was unter den Termini Valenz und Dependenz verstanden wird/werden kann, soll etc. Man kann die These riskieren, dass jedes der dargestellten Modelle zum Teil, aber nicht gänzlich bei kontrastiven Studien angewandt werden kann. Nichtsdestoweniger erlauben diese Modelle bestimmte Eigentümlichkeiten beider Sprachsysteme zu veranschaulichen. Das kompakte und detailliert konzipierte Mannheimer Modell scheint aber eher einzelsprachlich ausgerichtet zu sein, indem es z.B. eine sehr breite Vielfalt an Klassifizierung von Satzelementen heranzieht, die im Polnischen nur im geringen Ausmaß ihre Entsprechungen als Wörter und nicht als Phrasen haben können. Gemeint ist hier vor allem die Klassifikation von Angaben, auf die in dem Beitrag nicht eingegangen wurde. Sonst hätte auch die Frage, „Wohin gehören die Angaben?“ (Engel 2004:118f.) behandelt werden sollen, weil auch in dieser Hinsicht drastische Unterschiede in deutschen Bearbeitungen (vgl. Engel 1996, 2004; Eroms 2000; Helbig/Schenkel 1991) vorhanden sind. Deswegen wurde hier nur ansatzweise angedeutet, dass diese Problematik gravierend ist und gesondert betrachtet werden muss. Schließlich ist festzustellen, dass die Valenz bzw. Dependenz natürlich nicht alle Problemfragen im Bereich der Syntax zu lösen im Stande ist/sind, aber doch, insbesondere im Rahmen der Klassifizierung von Satzgliedern/Satzelementen, viele Zweifelsfälle los werden lässt/lassen. Selbstverständlich kann mit Vorsicht angenommen werden, dass die Valenz als Nicht-Textgrammatik für linguistische Analyse des Textes nur eingeschränkt, wenn überhaupt, ihre Anwendung finden kann.

Literatur

- BARAŃSKI J., 2006, Zum Einfluss der Verbvalenz auf die Satzgliedfolge im Deutschen und im Polnischen. Eine kontrastive Analyse, Kraków.
 Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch, ⁷2005, Mannheim/Wien/Zürich.
 ENGEL U., ³1996, Deutsche Grammatik, Heidelberg.
 ENGEL U., 2004, Deutsche Grammatik, München.
 EROMS H.-W., 2000, Syntax der deutschen Sprache, Berlin/New York.
 HELBIG G. / BUSCHA J., ¹¹2001, Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Berlin/München/Wien/Zürich/New York.
 HELBIG G. / SCHENKEL W., ⁸1991, Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben, Tübingen.
 ZIFONUN G. / HOFFMAN L. / STRECKER B., 1997, Grammatik der deutschen Sprache, Berlin.

Deutsche Lehnwörter in den „Ortyłe ossolińskie“

1. Vorbemerkungen

„Deutsch-polnische Kontakte gibt es seit über tausend Jahren, spätestens seit der Taufe Polens im Jahre 966. [...] Direkte deutsch-polnische Kontakte fangen erst Mitte des 13. Jahrhunderts an, als sich nach dem Mongolensturm von 1241 größere deutschsprachige Gruppen in Polen niederließen. Dies bedeutete eine enorme Beschleunigung von Sprachkontakten, denn seit dieser Zeit ist das Deutsche eine der Landessprachen. In den „zu deutschem Recht“ gegründeten oder neugegründeten Städten [...] ist Deutsch nicht nur Verkehrs-, sondern auch Schrift- und Amtssprache, selbstverständlich neben dem Lateinischen. Zwischen etwa 1250 und dem Ende des 15. Jahrhunderts ist das Deutsche in Polen die Vermittlersprache für westeuropäisches Kulturgut [...]. Gegen Ende des 15. Jahrhunderts ändert sich die Lage langsam“ (de Vincenz 2006:321), denn mit dem Rückgang des Anteils der deutschen Bevölkerung ging auch die Deutschsprachigkeit der Bevölkerung in den Städten zurück und „das Gewicht [verschob sich – I.B.] im 15. Jahrhundert zur polnischen Sprache“ hin (Ebel 2009:46). Daraus erklärt sich auch das Bestreben, Rechtstexte, deren deutsche Ursprungsfassung in den Gebieten Polens bereits länger im Gebrauch, d.h. deren Inhalt wohl größtenteils rezipiert war, ins Polnische zu übersetzen. Sucht man nach Belegen für die Rezeption des sächsisch-magdeburgischen Rechts in Ostmitteleuropa, so ist festzuhalten, daß der Prozeß der Rezeption dieses Rechts – wir betrachten hier lediglich die Gebiete des heutigen Polen – in die Prozesse des hochmittelalterlichen Landesausbaus eingeordnet werden muß. Klaus Zernack spricht in diesem Zusammenhang von einem „Kulturausweitungsvorgang des mittelalterlichen Landesausbaus“ und von einer „Siedlungsbewegung zu deutschem Recht“ (1991:201, 202). „Das deutsche Recht ist nicht auf dem polnischen platten Lande zu suchen. Es ist der polnischen Stadtbevölkerung eigen. [...] Von dort her strahlte das deutsche Recht, besonders das Strafrecht, auf das benachbarte Bauernvolk aus. Die Städte wurden stets durch das Dorf als Muster betrachtet. Diese Penetration wird der *locatio iure Theutonico* schwerlich zuzuschreiben sein. Sie erfolgte grundsätzlich später“ (Matuszewski 1970:10).

Für die Stadt Krakau beschreibt Józef Wiktorowicz die Situation wie folgt: „Seit der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts beginnt die Polonisierung Krakaus, zumal Krakau in dieser Zeit zugleich der Sitz des Königs war. Seit Anfang des 16. Jahrhunderts überwiegt deshalb die polnische Bevölkerung in Krakau, was sich teilweise auch in der Abnahme der Zahl der deutschen Eintragungen in den Krakauer Stadtbüchern zeigt. [...] Da am Anfang im Stadtrat nur deutsche Bürger vertreten waren, enthalten die Stadtbücher Krakaus meist deutsche Texte, die Zahl der lateinischen Texte ist wesentlich geringer. Das Polnische konnte erst im 16. Jahrhundert den Status einer Schriftsprache erlangen. Bei der Niederschrift eines Testaments entscheiden sich die Krakauer Bürger deutscher Herkunft für die deutsche Sprache, die Polen dagegen meist für das Lateinische, obwohl gelegentlich ein Testament von einem Krakauer Bürger polnischer Herkunft in deutscher Sprache verfasst wurde“ (2011:62). Und weiter heißt es: „Die Krakauer Stadtschreiber waren sehr gebildete Männer, ihre Namen sind im 15. Jahrhundert gut bekannt; die Schreiber waren verpflichtet, drei Sprachen zu kennen: Latein, Deutsch und Polnisch, wobei im 15. Jahrhundert nur die ersten zwei in den Stadtbüchern verwendet wurden“ (Wiktorowicz 2011:62). Das hohe Niveau der sprachlichen und juristischen Qualifikation der Schreiber des Krakauer Oberhofs heben Ludwik Łysiak und Karin Nehlsen-v. Stryk hervor: “Die Art und Weise, wie einzelne in das älteste Dekreten-Buch des Oberhofs eingetragene Urteilsnotizen abgefaßt sind, zeugt von einer hohen sprachlichen und juristischen Qualifikation der Schreiber dieses Gerichts. Ersteres gilt nicht nur für die lateinische und die deutsche Sprache, in denen die Rotuli verfaßt und die Urteilsnotizen in die Bücher eingetragen wurden, sondern auch für die polnische Sprache. In dieser ist zwar in unserem Buch keine Sentenz verfaßt. Daß sie sich auch im Polnischen auskennen, verraten die Gerichtsschreiber aber, indem sie oft spontan polnische Termini und Wendungen in lateinischen Texten verwenden. [...] Es ist schwer zu entscheiden, ob die Hinzufügung der polnischen Bezeichnungen nur eine rhetorische Floskel oder dazu bestimmt war, ein Höchstmaß an Eindeutigkeit zu erreichen. Sicher ist, daß die Schreiber die Bedeutung der lateinischen und polnischen Termini, die sie gebrauchten, kannten: Denn sie waren des Rechts nicht minder kundig als Vogt und Schöffen“ (Łysiak/Nehlsen-v. Stryk 1995:XXV).

Zur sprachlichen Situation in Schlesien wie auch in Böhmen und Mähren sind vor allem die Untersuchungen Ilpo Tapani Piirainens (2005; 2006) zu vergleichen. „Schlesien war zu Beginn der frühen Neuzeit [ca. 15. Jh. – I.B.] ein zweisprachiges Land. [...] Trotz der Tatsache, dass die Schreiber in schlesischen Kanzleien jahrhundertlang drei- bzw. viersprachig (Deutsch, Latein, Polnisch bzw. Tschechisch) waren, kommt es in älteren deutschen Texten aus Schlesien nicht zu einer Sprachenmischung. Das Deutsche war als Kommunikationssprache dominant“ (Piirainen 2005:1168).

2. Wrocław – Teil der Magdeburger Stadtrechtsfamilie

Wrocław/Breslau gehört zur Magdeburger Stadtrechtsfamilie. Es wurde schon im 13. Jh. mit Magdeburger Recht bewidmet. Im Anhang ihrer Monographie zu den Stadt-

gründungen bis zum Jahre 1370 nach Magdeburger Recht in den polnischen Gebieten nennt Krystyna Kamińska (1990) auch Wrocław und gibt 1241-1242 als Jahr der Bewidmung mit Magdeburger Recht an. „1261 folgte eine Bestätigungsurkunde, auf Grund derer die berühmte Rechtsmitteilung Magdeburgs erfolgte“ (Ebel 2008:683). Die Rechtsmitteilungen stehen der Forschung in zwei Editionen zur Verfügung (Ebel 1989; Ebel 1995). Auf das Jahr der Bewidmung mit Magdeburger Recht weist auch eine Platte hin, die Teil eines „Pfades“ wichtiger Stationen der historischen Entwicklung Wrocław's ist. Neben anderen ist in der Straße Biskupa Nankiera auch eine Platte, die an die Bewidmung der Stadt mit Magdeburger Recht erinnert, in den Fußweg eingelassen.

IVS MVNICIPALE



MAGDEBVRGENSIS

3. Die „Magdeburger Urteile“

Das Material, auf das sich die nachfolgenden Ausführungen stützen, wurde im Rahmen der Arbeit am Akademievorhaben „Das sächsisch-magdeburgische Recht als kulturelles Bindeglied zwischen den Rechtsordnungen Ost- und Mitteleuropas“ erhoben. Dieses Projekt erforscht an der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig die Verbreitung des Sachsenspiegels und des Magdeburger Stadtrechts in einer Reihe von Ländern Mittel- und Osteuropas, so auch in Polen (Bily/Carls/Gönczi 2011). Methodischer Ansatz unserer Arbeit ist eine fächerübergreifende Verbindung von rechts- und sprachgeschichtlicher Forschung, denn „zwischen Sprache und Recht besteht [...] eine denkbar enge Beziehung: das Recht lebt durch die Sprache; die Sprache ist das erste, vielleicht sogar das einzige Arbeitsinstrument des Juristen“ (Arntz 2001:206)¹.

¹ Mit Bezugnahme auf Stig Strömholm, Allgemeine Rechtslehre: eine Einführung, Göttingen 1976:26.

Schwerpunkt der linguistischen Untersuchungen im Rahmen unseres Projektes ist der Wortvergleich. Dabei wird die Übernahme frühneuhochdeutscher Rechtstermini in die Sprache des jeweiligen Rezeptionsgebietes, hier ins Altpolnische, untersucht (Bily 2011b). Die Grundlage des deutschsprachigen Teils der deutsch-polnisch vergleichenden Wortanalyse bildet die Handschrift mit der Sigle Pi. Der polnischsprachige Teil der Untersuchung stützt sich auf die älteste erhaltene Abschrift der polnischen Übersetzung der „Magdeburger Urteile“, die sogen. „Ortyle ossolińskie“ (Sigle O), die erstmals vollständig von Józef Reczek und Waclaw Twardzik (1970-1972) ediert wurde. Erwähnt werden muß außerdem das ausführliche Glossar zu dieser Edition (Reczek/Twardzik 1972b). Nach Reczek/Twardzik (1972a:VII-XIII) ist die polnische Übersetzung der „Magdeburger Urteile“ zwischen 1440 und 1460 in L'viv/Lemberg entstanden. Das Original der Übersetzung ist verloren gegangen. Überliefert sind lediglich Abschriften, von denen die „Ortyle ossolińskie“ in die zweite Hälfte des 15. Jh. datiert werden. Der Text ist damit dem Altpolnischen zuzuordnen. Zwischen der frühneuhochdeutschen Fassung (Ende des 14. Jh. bis zum Anfang des 15. Jh.) und der altpolnischen Fassung aus der zweiten Hälfte des 15. Jh. ist ein Zeitraum von mindestens 50 Jahren anzunehmen. Die Übersetzung der „Magdeburger Urteile“ ins Polnische ist als Ausdruck der Anpassung an die veränderte Sprachsituation zu werten. Gemeint ist die im 15. Jh. erfolgte Verschiebung des Gewichts hin zur polnischen Sprache. Diese veränderte Situation erforderte eine Übersetzung der „Magdeburger Urteile“ ins Polnische, um bei der überwiegend polnischsprachigen Bevölkerung ein hundertprozentiges Verstehen des Inhalts der Rechtssprüche zu garantieren, d.h. die Notwendigkeit der Übersetzung leitet sich aus dem Bedarf ab (Ebel 2009:46).

4. Deutsche Lehnwörter in der polnischen historischen Rechtsterminologie

Unter Entlehnung versteht man die „unveränderte bzw. weitgehend unveränderte Übernahme eines Wortes aus einer anderen Sprache“ (Arntz 2001:83). Dabei kann vielfach nicht mit letzter Sicherheit nachgewiesen werden, ob es sich um direkte Entlehnung von einer Sprache in eine andere oder um indirekte Entlehnung, d.h. um Entlehnung durch Vermittlung einer anderen Sprache handelt. Die Rezeption des sächsisch-magdeburgischen Rechts in Mittel- und Osteuropa hat Spuren im Sprachmaterial der jeweiligen, das Recht rezipierenden Sprachgemeinschaft hinterlassen. Dies belegen eine Reihe von Untersuchungen zum (Lehn)Wortschatz der rezipierenden Sprachen. Die deutsch-polnischen Entlehnungsbeziehungen sind gut erforscht (vgl. Czarnecki 1993, 1995, 2008; Eggers 1987, 1988, 1999; Eggers/Hentschel 1987; Hentschel 1995; Hentschel/Menzel 2001; Kaestner 1939, 1987, 1999; Lipczuk; Morciniec 1989; Pohl 1987a, 1987b, 1991; Urbańczyk 1969; de Vincenz 1998). Außerdem seien zwei Wörterbücher der deutschen Lehnwörter im Polnischen genannt: „Słownik zapożyczeń niemieckich w polszczyźnie. Słowa bez granic“ (Warszawa

2008) und „Wörterbuch der deutschen Lehnwörter in der polnischen Schrift- und Standardsprache“ (Göttingen/Oldenburg 2010)².

In seiner Untersuchung zu den Entlehnungen im Tschechischen und Slowakischen folgt Stefan Michael Newerkla bei der Einteilung der Lehnwörter Günter Bellmann (1971:28-31) und unterscheidet Lehnwörter des Typs A, d.h. „lexikalische Einheiten, die aus der Sicht des Tschechischen und Slowakischen eine grundlegende Kode-Erweiterung bedeuten“, und Lehnwörter des Typs B, d.h. solche, „die unmittelbar nach der Übernahme als annähernd synonyme lexikalische Dubletten zu den bereits bestehenden tschechischen bzw. slowakischen Bezeichnungen Verwendung finden“ (Newerkla 2004:73). Er schreibt weiter: „Zum Lehnwörtertyp A gehören in erster Linie Entlehnungen, die ihre Übernahme einer unmittelbar notwendig gewordenen Anpassung an die kommunikativen Erfordernisse der außersprachlichen Realität im Rahmen des Kontakts mit dem deutschen Kulturraum verdanken, also z.B. Bezeichnungen für bis dahin im tschechischen und slowakischen Milieu unbekannte Gegenstände, Güter, Organisations- und Rechtsformen“ und nennt Beispiele u.a. tsch. hist. *fojt* und slowak. *fojt'* für 'Vogt' (2004:73). „Entlehnungen des Typs A haben aufgrund ihres hohen Kommunikationswertes in der Regel die besten Ausgangschancen, um vollständig und auf Dauer im System des tschechischen bzw. slowakischen Wortschatzes integriert zu bleiben. Im Laufe der historischen Entwicklung hat sich jedoch gezeigt, dass selbst seit Jahrhunderten belegte und bereits vollständig an die tschechischen und slowakischen Sprachgemeinschaften adaptierte Lehnwörter nicht davor gefeit waren, von Puristen und Sprachreinigern als Entlehnungen stigmatisiert und durch andere Ausdrücke verdrängt oder ganz ersetzt zu werden“ (Newerkla 2004:73).

In dem von Łysiak/Nehlsen-v. Stryk (1995) edierten lateinischen Text der Rechtssprüche des Oberhofs des deutschen Rechts auf der Burg zu Krakau 1456-1481, einer Edition, vorwiegend für Rechtshistoriker, die aber auch dem Sprachwissenschaftler interessante Einblicke bietet, spürt Matuszewski (1996) unter den altpolnischen Rechtstermini eine Reihe von Entlehnungen aus dem Deutschen auf, vgl. u.a. apoln. *fordrowacz* (zu dt. *fordern*), apoln. *frist* (zu dt. *Frist*), apoln. *gwar* (zu dt. *Gewere*), apoln. *hergweh* (zu dt. *He(e)rgewäte*) und apoln. *wilker* (zu dt. *Willkür*). Die Termini werden, eingebettet in ihren Kontext, mit Datierung und Angabe der jeweiligen Textstelle genannt. Matuszewski, der in seiner Studie das Material alphabetisch geordnet nach den neupolnischen

² Volltitel lautet: Wörterbuch der deutschen Lehnwörter in der polnischen Schrift- und Standardsprache. Von den Anfängen des Schrifttums bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts. Begonnen, konzipiert und grundlegend redigiert von Andrzej de Vincenz. Zu Ende geführt von Gerd Hentschel. Unter Mitarbeit im philologischen Bereich von: Mark Brüggemann, Beata Chachulska, Eckhard Eggers, Evelyn Hentschel, Thomas Menzel, Alek Pohl †, Martin Renz, Sabine Schlüter, Nicole Störmer und Albrecht Walsleben, und im technischen Bereich von: Uwe Kersten und Günter Koch. Göttingen, Oldenburg. (Elektronische Ausgabe – <http://www.bkge.de/wdpl.php>).

schen Entsprechungen auflistet, unterstreicht den Wert dieses Sprachmaterials für die Bearbeitung der altpolnischen Zeit, ganz besonders für das altpolnische Wörterbuch. Ein differenziertes Bild der altpolnischen Rechtsterminologie, mit einem Überwiegen an Übersetzungen, dazu lateinischen und deutschen entlehnten Termini, die im Laufe der Zeit nicht gleichbleibend aktuell sind, d.h. in ihrer Frequenz zu- bzw. abnehmen können, je nach Text und untersuchtem Zeitraum, mitunter sogar in Abhängigkeit von einer bestimmten Textstelle, zeichnet Aleksander Zajda (2001: vgl. besonders die Zusammenfassung S. 158-168; auch 2008). Der Forscher beschreibt in seinen Arbeiten u.a. das „Aufblühen“ und wieder Verschwinden mehr oder weniger synonym in altpolnischer Zeit gebrauchter (Rechts)Termini. Bei Entlehnungen muß außerdem zwischen dauerhaften, z.T. auch Mehrfachentlehnungen, und okkasionellen, d.h. mitunter lediglich in einem einzigen Quellentext oder sogar in nur einer einzigen Textstelle belegten Entlehnungen, unterschieden werden.

Entlehnungen (überwiegend als lautliche Adaptionen), vgl. z.B. *burgrabi(a)* aus *Burggraf*, *fordrować* und *foldrować* aus *fordern*, *fryst* aus *Frist*, *gwałt* aus *Gewalt*, *rada* aus *Rat* 'Ratskollegium, Stadtrat', *wilkierz* aus *Willkür* oder *wójt* aus *Vogt* sind in unserem Materialkorpus zum deutsch-polnischen Wortvergleich deutlich seltener belegt als Übersetzungen (Bily 2011). Allerdings treten Entlehnungen in Texten gewöhnlich deutlicher hervor und sind oftmals den Fachleuten auch besser bekannt und dies nicht nur aus historisch-etymologischen wie auch modernen Wörterbüchern, sondern ebenso auch aus der umfangreichen einschlägigen Fachliteratur. Verwiesen sei ganz besonders auf diejenigen deutschen Lehnwörter, die nicht nur im historischen Wortbestand des Polnischen gut nachgewiesen sind, sondern für die darüber hinaus auch Ableitungen mit Hilfe polnischer Wortbildungsmittel, der Derivation, belegt sind, vgl. u.a. poln. *sołtystwo* 'Schultheißei, Amtssitz und Gerichtsbezirk eines Schultheißen', eine nach den Regeln der polnischen Wortbildung mit Hilfe des Suffixes *-stwo* abgeleitete postintegrative Bildung aus dem deutschen Lehnwort *sołtys* 'Schultheiß, Schulze' oder auch poln. *wójtowstwo* 'Vogtei, Amtssitz und Gerichtsbezirk eines Vogtes', ein mit Hilfe des Suffixes *-owstwo* nach den Regeln der polnischen Wortbildung aus dem deutschen Lehnwort *wójt* abgeleitete postintegrative Bildung aus dem deutschen Lehnwort *wójt* 'Vogt', zu vergleichen ist außerdem zur Ableitungsbasis *wójt* 'Vogt' possessivisches *wójtow* 'des Vogtes'.

An dieser Stelle sei ebenfalls auf die tschechisch-polnischen/schlesischen Entlehnungsverhältnisse, die gut erforscht sind (Siatkowski 1994, 1997:1638; Czarnecki 1970), aufmerksam gemacht. Newerkla, der auch die Literatur zum Thema zusammenfaßt, betont in seiner Untersuchung zur Vermittlung deutscher Lehnwörter durch das Tschechische ins Polnische und Slowakische: „Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass der überwiegende Teil der deutschen Lehnwörter im Polnischen und Slowakischen auf direkte Entlehnung aus dem Deutschen zurückgeht und nur eine verhältnismäßig kleine Anzahl durch tschechische Vermittlung in diese Sprachen gelangte. Im Polnischen war die Vermittlerrolle des Tschechischen lediglich auf die vorschriftliche Phase und die Epoche des Altpolnischen beschränkt. Der tschechische Einfluss auf das Slowakische

war zwar von ungleich längerer Dauer und Vermittlungen praktisch bis ins 20. Jh. möglich. Die Zahl der solcherart vermittelten deutschen Lehnwörter im Slovakischen ist jedoch deutlich geringer als bisher angenommen“ (2002:126).

5. Beispiele für deutsche Lehnwörter in der polnischen historischen Rechtsterminologie

Deutscher Terminus → Polnischer Terminus

Burggraf → poln. *burgrabia* (‘Burggraf; oberster Richter einer Stadt und deren Herrschaftsbereich’),

Frist → poln. *fryst* (‘Verschiebung eines Gerichtstermins; auch die dadurch gewonnene Zeit’),

Gerade → poln. *gier(a)da* (apoln.), *groda* (apoln.), [*wyprawa, szczebrzuch* (apoln.)] (‘alles Erbe, das zum Gebrauch durch die Frau bestimmt ist, wie Schmuck, Kleider, Stoffe, Töpfe und sonstige Gerätschaften; Ausstattung, Aussteuer einer Frau; Versorgung’),

Gewalt → poln. *gwałt*, [*władza*] (‘Gewalt, Gewalttat, Zwang; Entehrung’),

Gewere → poln. *gwar*, [*obrona, opieka, dzierżenie*] (‘Verfügungsgewalt; tatsächliche Herrschaft über etwas; (Besitz)recht’),

Gewette → poln. [*wina*], (*g*)*wet* (apoln.), [*grzywna*] (‘Gerichtsgeld; das an den Richter zu zahlende Strafgeld’),

He(e)rgewäte → poln. *hergewet* (apoln.), [*rynsztunek zbrojny mięzczyzny*] (‘Gegenstände, die zur Ritterausrüstung gehörten und männlichen Nachkommen oder anderen Verwandten des Verstorbenen vererbt wurden’),

Jahrmarkt → poln. *jarmark*,

Lehen → poln. *lenno*,

lehn- → poln. *lenny*,

Pranger → poln. *pręgierz*,

Rat → poln. *rada* (‘Ratskollegium, Stadtrat’),

Rathaus → poln. *ratusz* (‘Gebäude, das Sitz der Stadtverwaltung ist’),

Richter → poln. *rychtarz* (apoln.), [*sędzia*],

Schultheiß → poln. *sołtys* (‘Vertreter des Burggrafen und sein Richter; Beisitzer im Grafending’),

Urteil → poln. *ortyl*, *ortel*, *ortyle* {Pl.} (apoln.), [*wyrok*],

Vogt → poln. *wójt* ('Vorsitzender im Gericht'),

Wergeld → poln. *wargielt* (apoln.), *wergeld* (apoln.), [*główszczyzna*] ('Geldbuße für Totschlag oder Verletzung; Manngeld'),

Willkür → poln. *wilkierz* ('Einwilligung; freier Wille; Rechtssatzung').

6. Zusammenfassung

Lehnwörter, darunter auch historische Rechtstermini, bieten sich für sprachhistorische Untersuchungen unter verschiedenen Aspekten an. Betrachtet werden können z.B. der Zeitpunkt und der Weg der Entlehnung oder auch die Vermittlerfunktion anderer Sprachen, denn die Entlehnung erfolgt bekanntlich nicht immer direkt, sondern mitunter indirekt, d.h. durch Vermittlung über eine andere Sprache. Lohnend ist ebenfalls der Blick auf die postintegrative Entwicklung eines Lehnwortes in der Nehmersprache. Außerdem sind Lehnwörter durch ihre Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an bestimmten lautlichen Prozessen in der Nehmersprache gut datierbar und gelten damit als wichtige Materialgrundlage für sprachhistorische Untersuchungen. Werden jedoch die Lehnwörter zu stark in den Vordergrund gerückt, können Übersetzungen und Umschreibungen bzw. der Ersatz durch semantisch ähnliche Termini der Nehmersprache leicht übersehen bzw. unterschätzt werden. An dieser Stelle sei auf die vielfach belegte terminologische Varianz aufmerksam gemacht, besonders da der mittelalterliche Fachwortschatz noch nicht so fest war wie der neuzeitliche. Dies bestätigen nicht nur Untersuchungen zum historischen Rechtswortschatz, sondern u.a. auch Studien anhand von Texten aus anderen Fachgebieten. „Resümierend zeigt sich, daß die Fachsprache der frühneuzeitlichen Fachtexte in ihrer Heterogenität und in der Instabilität der Fachbegriffe noch weit von den an moderne Fachsprachen gestellten Anforderungen entfernt ist“, betont Mechtild Habermann (2001:519) in ihrer Untersuchung auf der Grundlage naturkundlich-medizinischer Texte.

Literatur

- ARNTZ R., 2001, Fachbezogene Mehrsprachigkeit in Recht und Technik, Hildesheim/Zürich/New York.
- BELLMANN G., 1971, Slavoteutonica. Lexikalische Untersuchungen zum slawisch-deutschen Sprachkontakt im Ostmitteldeutschen, Berlin/New York.
- BILY I., 2011a, Kapitel E. IV. Ergebnisse der deutsch-polnischen (frühneuhochdeutsch-altpolnischen) Wortanalyse – Materialauswertung. 2. Entlehnung, in: Bily I./Carls W./Gönczi K., S. 286-289.
- BILY I., 2011b, Kapitel E. Deutsch-polnische kontrastive Wortanalyse anhand einer deutschen und einer polnischen Handschrift der „Magdeburger Urteile“, in: Bily I./Carls W./Gönczi K., S. 117-328.
- BILY I., 2012, Deutsche entlehnte Rechtstermini als Ableitungsbasen polnischer Ortsnamen,

- in: Hańub M./Mańko-Matysiak A. (Hg.), Śląska republika uczonych. Schlesische Gelehrtenrepublik. Slezská vědecká obec. Vol. 5, Wrocław, S. 73-81.
- BILY I. / CARLS W. / GÖNCZI K., 2011, Sächsisch-magdeburgisches Recht in Polen. Untersuchungen zur Geschichte des Rechts und seiner Sprache, Berlin/Boston.
- CZARNECKI T. 1970, Pośrednictwo czeskie w staropolskich pożyczkach z niemieckiego, in: Studia z Filologii Polskiej i Słowiańskiej 9, Warszawa, S. 37-44.
- CZARNECKI T., 1993, Zur Chronologie der deutschen Lehnwörter im Altpolnischen. III. Entlehnungen aus dem Spätmittelhochdeutschen (1250-1350) und aus dem Frühneuhochdeutschen (1350-1500), in: Meissner L. (Hg.), Stosunki niemiecko-słowiańskie w dziedzinie języka, kultury i polityki. Deutsch-slawische Beziehungen in Sprache, Kultur und Politik (Studia niemcoznawcze. Studien zur Deutschkunde 8), Warszawa, S. 207-249.
- CZARNECKI T., 1995, Die polnischen Lehnwörter aus dem Althochdeutschen und Altsächsischen, in: Lerchner G./Schröder M./Fix U. (Hg.), Chronologische, areale und situative Varietäten des Deutschen in der Sprachhistoriographie. Festschrift für Rodolf Große, Frankfurt am Main, S. 255-262.
- CZARNECKI T., 2008, Mehrfache Entlehnungen im deutsch-polnischen Sprachkontakt: dt. *Ritter* > poln. *rycerz*, in: Czachur W./Czyżewska M. (Hg.), Vom Wort zum Text. Studien zur deutschen Sprache und Kultur. Festschrift für Professor Józef Wiktorowicz zum 65. Geburtstag, Warszawa, S. 153-161.
- EBEL F. (Hg.), 1989, Magdeburger Recht. Bd. II: Die Rechtsmitteilungen und Rechtssprüche für Breslau. Teil 1: Die Quellen von 1261 bis 1452, Köln/Wien.
- EBEL F. (Hg.), 1995, Magdeburger Recht. Bd. II: Die Rechtsmitteilungen und Rechtssprüche für Breslau. Teil 2: Die Quellen von 1453 bis zum Ende des 16. Jahrhunderts, Köln/Wien.
- EBEL F., 2008, Artikel ‚Breslau‘, in: Handwörterbuch zur deutschen Rechtsgeschichte. Begründet von Wolfgang Stammer, Adalbert Erler und Ekkehard Kaufmann. Hg. von Albrecht Cordes, Heiner Lück und Dieter Werkmüller und Ruth Schmidt-Wiegand [Bd.1] als philologischer Beraterin und Christa Bertelsmeier-Kierst als philologischer Beraterin [ab 9. Lfg., Bd. 2]. Bd. 1, Berlin, Sp. 681-684.
- EBEL F., 2009, Rechtsentstehung und Rechtstransfer im Spiegel der Überlieferung (Magdeburger und Lübecker Recht), in: Lück H./Puhle M./Ranf A. (Hg.), Grundlagen für ein neues Europa. Das Magdeburger und Lübecker Recht in Spätmittelalter und Früher Neuzeit, Köln/Weimar/Wien, S. 37-47.
- EGGERS E., 1987, Zur Entlehnung deutscher Komposita aus freien Morphemen in das Polnische, in: Pohl A./de Vincenz A. (Hg.), Deutsch-polnische Sprachkontakte. Beiträge zur gleichnamigen Tagung, 10.-13. April 1984 in Göttingen, Köln/Wien, S. 29-41.
- EGGERS E., 1988, Die Phonologie der deutschen Lehnwörter im Altpolnischen bis 1500, München.
- EGGERS E., 1999, Sprach- und Kulturkontakt in Polen, in: Eggers E./Becker J./Udolph J./Weber D. (Hg.), Florilegium Linguisticum. Festschrift für Wolfgang P. Schmid zum 70. Geburtstag, Frankfurt am Main u.a., S. 100-112.
- EGGERS E. / HENTSCHEL G., 1987, Lehnwort – Sprachkontakt – Etymologie, in: Hentschel G./Ineichen G./Pohl A. (Hg.), Sprach- und Kulturkontakte im Polnischen. Gesammelte Aufsätze für A. de Vincenz zum 65. Geburtstag, München, S. 217-225.
- EICHLER E. / LÜCK H. (Hg.), 2008, Rechts- und Sprachtransfer in Mittel- und Osteuropa. Sachsenspiegel und Magdeburger Recht. Internationale und interdisziplinäre Konferenz in Leipzig vom 31. Oktober bis 2. November 2003, Berlin.
- HABERMANN M., 2001, Deutsche Fachtexte der frühen Neuzeit. Naturkundlich-medizinische Wissensvermittlung im Spannungsfeld von Latein und Volkssprache, Berlin/New York.

- HENTSCHEL G., 1995, Zur "Seuche" des deutschen Lehnwortes im Polnischen und zu den "Selbstheilungskräften" dagegen, in: Brochnakowa A./Widłak S. (Hg.), *Munus amicitiae. Studia linguistica in honorem Witoldi Mańczak septuagenarii*, Cracoviae, S. 69-78.
- HENTSCHEL G. / MENZEL T., 2001, Zum Ausscheiden alter deutscher Lehnwörter aus dem Wortschatz der polnischen Literatursprache im 19. Jahrhundert und am Anfang des 20. Jahrhunderts, in: Gierlak M./Klentak-Zabłocka M./Żyliński L. (Hg.), *Im Wechselspiel der Kulturen. Festschrift für Professor Karol Sauerland*, Toruń, S. 185-208.
- KAESTNER W., 1939, *Die deutschen Lehnwörter im Polnischen. I. Teil: Einleitung und Lautlehre*, Leipzig.
- KAESTNER W., 1987, Germanistische Aspekte der deutsch-polnischen Lehnwortforschung, in: Pohl A./de Vincenz A. (Hg.), *Deutsch-polnische Sprachkontakte. Beiträge zur gleichnamigen Tagung, 10.-13. April 1984 in Göttingen, Köln/Wien*, S. 89-102.
- KALETA S., 1999, Entlehnungen aus dem Polnischen in den deutschsprachigen Urkunden der Krakauer Kanzlei des 14.-16. Jahrhunderts, in: Kłańska M./Wiesinger P. (Hg.), *Vielfalt der Sprachen. Festschrift für Aleksander Szulc zum 75. Geburtstag*, Wien, S. 63-89.
- KAMIŃSKA K., 1990, *Lokacje miast na prawie magdeburskim na ziemiach polskich do 1370 r. Studium historycznoprawne*, Toruń.
- LIPCZUK, R., Deutsche Entlehnungen im Polnischen – Geschichte, Sachbereiche, Reaktionen, in: *Linguistik online* 8,1/01 (http://viadrina.eu.v-frankfurt-o.de/wjournal/1_01/Lipczuk.html).
- ŁYSIAK L. / NEHLSSEN-V. STRYK K. (Hg.), 1995, *Decreta iuris supremi Magdeburgensis castri Cracoviensis. Die Rechtssprüche des Oberhofs des deutschen Rechts auf der Burg zu Krakau 1456-1481*, Frankfurt am Main.
- MATUSZEWSKI J., 1970, Die Aufnahme des deutschen Rechtes in Polen, in: *Bulletin de la Société des Sciences et des Lettres de Lodz* XX/4, S. 1-11.
- MATUSZEWSKI J., 1996, Inkrustacje polskie w wyrokach łancieńskich najwyższego sądu magdeburskiego grodu krakowskiego, in: *Czasopismo prawno-historyczne* XLVII/1-2 (za rok 1995), S. 187-199.
- MORCINIEC N., 1989, Zum Wortgut deutscher Herkunft in den polnischen Dialekten Schlesiens, in: *Zeitschrift für Ostforschung* 38, S. 321-336.
- NEWERKLA S. M., 2002, Die Vermittlung deutscher Lehnwörter durch das Tschechische in das Polnische und Slovakische, in: *Wiener Slavistisches Jahrbuch* 48, S. 117-131.
- NEWERKLA S. M., 2004, *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen*, Frankfurt am Main u.a.
- PIIRAINEN I. T., 2005, Die Wortschätze der 'Kolonialmundarten', in: Cruse D. A./Hundsnerscher F./Job M./Lutzeier P.R. (Hg.), *Lexikologie. Lexikology. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. An international handbook on the nature and structure of words and vocabularies. 2. Halbband. Volume 2*, Berlin/New York, S. 1166-1174.
- PIIRAINEN I. T., 2006, Schlesien und die Slowakei. Zwei deutsch-slawische Sprachlandschaften aus historischer Sicht, in: Lasatowicz M. K./Rudolph A./Wolf N.R. (Hg.), *Deutsch im Kontakt der Kulturen. Schlesien und andere Vergleichsregionen. Akten der V. Internationalen Konferenz des Germanistischen Instituts der Universität Opole, 19.-22. April 2004*, Berlin, S. 175-189.
- POHL A., 1987a, Aspekte der Wortbildungsstruktur deutscher Lehnübersetzungen im Polnischen. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, in: Hentschel G./Ineichen G./Pohl A. (Hg.), *Sprach- und Kulturkontakte im Polnischen. Gesammelte Aufsätze für A. de Vincenz zum 65. Geburtstag*, München, S. 309-325.

- POHL A., 1987b, Zum Problem des Genus deutscher Lehnwörter im Alt- und im Mittelpolnischen in: Pohl A./de Vincenz A. (Hg.), Deutsch-polnische Sprachkontakte. Beiträge zur gleichnamigen Tagung, 10.-13. April 1984 in Göttingen, Köln/Wien, S. 191-205.
- POHL A., 1991, Lehnübersetzungen in der polnischen Sprache des 17. Jahrhunderts, in: de Vincenz A. (Hg.), Göttinger Studien zu Wortschatz und Wortbildung im Polnischen, München, S. 159-171.
- RECZEK J. / TWARDZIK W., 1970-1972, Najstarsze staropolskie tłumaczenie Ortyli magdeburskich. Według rękopisu Nr 50 Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław/Warszawa/Kraków.
- RECZEK J. / TWARDZIK W., 1972a, Najstarsze staropolskie tłumaczenie Ortyli magdeburskich. Według rękopisu Nr 50 Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, cz. II: Transliteracja i transkrypcja tekstu, Wrocław/Warszawa/Kraków.
- RECZEK J. / TWARDZIK W., 1972b, Najstarsze staropolskie tłumaczenie Ortyli magdeburskich. Według rękopisu Nr 50 Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, cz. III: Indeks frekwencyjny i wyrazów, Wrocław/Warszawa/Kraków.
- SIATKOWSKI J., 1994, Der Einfluß der tschechischen Sprache auf das Polnische, in: Zeitschrift für Slawistik 39, S. 261-269.
- SIATKOWSKI J., 1997, Polnisch – Tschechisch, in: Goebel H./Nelde P.H./Starý Z./Wölck W. (Hg.), Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung, Berlin/New York, Sp. 1634-1641.
- URBAŃCZYK S., 1980, Die sprachliche Situation in Polen im 16. Jahrhundert, in: Olesch R./Rothe H. (Hg.), Fragen der polnischen Kultur im 16. Jahrhundert, Vorträge und Diskussionen der Tagung zum ehrenden Gedenken an Aleksander Brückner, Bonn 1978, Bd. 1, Gießen, S. 157-171.
- DE VINCENZ A., 1998, Die deutschen Lehnwörter im Polnischen. Zu einigen Problemen eines Forschungsprojektes, in: Rothe H./Thiergen P. (Hg.), Polen unter Nachbarn. Polonistische und komparativistische Beiträge zu Literatur und Sprache, Köln/Weimar/Wien, S. 89-97.
- DE VINCENZ A., 2006, Wanderungen von Wörtern. Zu den deutsch-polnischen Sprachkontakten im 19. und 20. Jahrhundert, in: Rautenberg H.-W. (Hg.), Wanderungen und Kulturaustausch im östlichen Mitteleuropa. Forschungen zum ausgehenden Mittelalter und zur jüngeren Neuzeit, München, S. 321-327.
- WIKTOROWICZ J., 2011, Die deutsche Sprache in den Krakauer Stadtbüchern des 15. und 16. Jahrhunderts, in: Lerchner G./Schröder M./Fix U. (Hg.), Chronologische, areale und situative Varietäten des Deutschen in der Sprachhistoriographie. Festschrift für Rodolf Große, Frankfurt am Main, 1995, S. 227-235 (Nachdruck in: Józef Wiktorowicz, Krakauer Kanzleisprache. Forschungsperspektiven und Analysemethoden, Warszawa, S. 61-71).
- ZAJDA A., 2001, Studia z historii polskiego słownictwa prawniczego i frazeologii, Kraków.
- ZAJDA A., 2008, Deutsche Einflüsse in der altpolnischen Terminologie als Widerspiegelung der Rezeption des Magdeburger Rechts, in: Eichler E./Lück H. (Hg.), Rechts- und Sprachtransfer in Mittel- und Osteuropa. Sachsenspiegel und Magdeburger Recht. Internationale und interdisziplinäre Konferenz in Leipzig vom 31. Oktober bis 2. November 2003, Berlin, S. 289-304.
- ZERNACK K., 1991, Der hochmittelalterliche Landesausbau als Problem der Entwicklung Ostmitteleuropas, in: Fischer W./Müller M.G. (Hg.), Klaus Zernack. Preußen – Deutschland – Polen. Aufsätze zur Geschichte der deutsch-polnischen Beziehungen, Berlin, S. 185-202.

Im Anfang war keine Verbativergänzung. Schwierigkeiten bei der Interpretierung der Verbativergänzung und ihre Konsequenzen für die Didaktik

Unsere Entscheidung, die Verbativergänzung näher zu behandeln, erwuchs aus unserer didaktischen Beschäftigung mit der Syntax der deutschen Sprache. Ziel unseres Beitrags ist es, besondere Schwierigkeiten darzustellen, die sich bei der Interpretierung der Verbativergänzung ergeben und somit die didaktische Übermittlung dieser Ergänzung an die Studierenden erschweren. Wir möchten betonen, dass wir kein Verbesserungsprogramm für die Bestimmung der Verbativergänzung bieten wollen. Wir besprechen nur die häufigsten Probleme, die für die Lernenden entstehen. Unser Beitrag hat hauptsächlich einen referierenden Charakter. Es wird aber ein Versuch unternommen, anhand von eigenen didaktischen Erfahrungen bei der Interpretierung der Verbativergänzung etwas mehr Klarheit zu schaffen.

1. Definitorisches: Eine Übersicht

1.1. Die Definition der Verbativergänzung in der Grammatik von Ulrich Engel

Zunächst einmal wollen wir damit beginnen, eine möglichst vollständige definitorische Bestimmung der Verbativergänzung anhand von einigen ausgewählten Grammatiken von Ulrich Engel zu geben. Wir werden dabei auf einige, didaktisch sensible Stellen hinweisen. Wir berücksichtigen die folgenden Ausgaben: Engel (³1996), Engel et al. (1999), Engel (²2009) und Engel (⁴2009). Die Auswahl der Grammatiken für unsere Übersicht erfolgt aus didaktischen Gründen. Die genannten Titel gehören bzw. gehörten zur Pflichtliteratur (Engel et al. 1999, Engel ²2009) oder zu weiterführender Literatur (Engel ³1996, Engel ⁴2009) für die Studenten der Breslauer Germanistik. Aus allen vier Grammatiken von Ulrich Engel ergibt sich als konstitutives Merkmal der Verbativergänzung, dass sie ausschließlich als satzartige Konstruktion realisiert wird. Ihre Ausdrucksformen sind Nebensatz, Infinitivkonstruktion, abhängiger Hauptsatz (s. in: Engel ²2009:100-101, Engel ⁴2009:144-145) und Partizipialkonstruktion (s. nur in:

Engel 1999:257-261 und Engel²2009:100-101). Dem besseren Verständnis halber geben wir für jede Realisierungsmöglichkeit der Verbativergänzung jeweils ein Beispiel an¹:

Ich habe mich gefragt, ob Dudek die Auflagen wirklich eingehalten hatte (Engel²2009:100),

Hanna wollte damals keine Kompromisse eingehen (Engel²2009:101),

Mir scheint, die Sache ist aussichtsreich (Engel²2009:101),

Sie kam die Gasse herabgerannt (Engel et al. 1999:259).

Die Engelsche Definition sagt auch, dass die Verbativergänzung **bei allen Nebenverben** (so in: Engel³1996 und Engel 1999), am häufigsten und typischerweise bei Modal- und Modalitätsverben (so in: Engel²2009; gar nicht erwähnt aber in Engel⁴2009) vorkommt und alle Satelliten des abhängigen Verbs umfasst (so sind in obigen Beispielen auch **Hanna** und **Sie** als Teile der Verbativergänzung markiert; dazu noch im Punkt 2.2.).

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass Engel zu den Nebenverben außer Modalverben (wie *brauchen, dürfen, können, müssen, mögen, sollen, wollen, werden*, sofern sie mit dem Infinitiv eines anderen Verbs auftreten) und Modalitätsverben (wie z.B. *drohen, bedenken, gedenken* u.a., sofern sie sich mit *zu* + Infinitiv eines anderen Verbs verbinden) auch Auxiliarverben zählt (*sein, haben, werden, gehören, bekommen, erhalten*, sofern sie mit dem Partizip II eines anderen Verbs verbunden sind), außerdem Nebensatzverben (wie *bedeuten* oder *finden*, die den abhängigen Satz anschließen), Infinitivverben (*lassen, es gibt, es gilt* etc., die ein anderes Infinitiv regieren; dabei gibt es verschiedene Subjektgrößen) und Partizipverben (*kommen* und *stehen*, sofern sie mit dem Partizip II eines anderen Verbs verbunden sind). In diesem Zusammenhang ist z.B. die Mitberücksichtigung von Auxiliarverben als solchen, bei denen **zwangsläufig** eine Verbativergänzung vorkommt (s. Engel et al. 1999:257), eine Stelle, wo die Studierenden auf Verstehensschwierigkeiten stoßen. Den Satz im Perfekt *Ich habe gearbeitet* wollen die Studierenden als eine „gewöhnliche“ Umsetzung in ein anderes Tempus des Satzes *Ich arbeite* verstehen, ohne dass sich etwas am Satzmuster geändert hat. Danach erhalten wir *arbeiten* als zentrales Verb, das nur eine Subjektergänzung bei sich hat, und nicht *ich, gearbeitet* als Verbativergänzung bei *haben*; dazu noch im Punkt 2.1.

Eine andere Schwierigkeit für Studierende ergibt sich daraus, dass – laut Definition – die Verbativergänzung von satzartigen Realisierungen anderer Ergänzungen unterschieden werden muss (Engel³1996:198, Engel et al. 1999:261; nicht erwähnt aber in Engel²2009 und Engel⁴2009). Als Unterscheidungskriterium soll dienen, dass andere Ergänzungen neben möglichen satzartigen auch nicht satzartige Ausdrucksformen zulassen. Es ist wohl noch deutlich in Beispielen wie: *Das Mädchen entsann sich, schon einmal hier gewesen zu sein* → *Das Mädchen entsann sich dessen* (= Genitivergänzung), *Du musst*

¹ In den Beispielsätzen wird die Verbativergänzung jeweils fett markiert.

diese Arbeit bis morgen fertig machen → *Du musst es tun* (= Verbativergänzung), *Ich wollte, dass du morgen kommst* → *Ich wollte es* (= Akkusativergänzung, denn *wollen* ist Vollverb, nicht mehr Modalverb, und es gibt hier zwei verschiedene Subjektgrößen). Problematisch ist es aber schon in Sätzen *Du erlaubst dir, noch hierher zu kommen?* → *Du erlaubst es dir?/Du erlaubst dir es zu tun?* oder *Ich habe vor, für immer wegzufahren* → *Ich habe es (zu tun) vor* (= Akkusativergänzung oder Verbativergänzung?). In beiden letztgenannten Beispielsätzen spricht Engel (u.a. Engel et al. 1999:427) von der Verbativergänzung. Darauf kommen wir im Punkt 2.3. zurück.

1.2. Was entspricht der Verbativergänzung in anderen Grammatiken?

Um die problematischen Aspekte der Verbativergänzung möglichst vollständig darzustellen, wollen wir auch kurz darauf eingehen, welche Konstruktionen der Engelschen Verbativergänzung in anderen Grammatiken entsprechen. Zur Analyse haben wir drei in der Hochschuldidaktik populäre Werke herangezogen: Helbig/Buscha (¹⁷1996), Eisenberg (2004) und Duden (⁷2006). Wenn sich die Studierenden entscheiden, zur Verbativergänzung in anderen Grammatiken zu recherchieren, werden sie enttäuscht sein. Den Terminus Verbativergänzung findet man weder im populären Fachlexikon von Bußmann (2002) noch in den drei oben genannten Grammatiken. Dies bedeutet allerdings nicht, dass die von Engel unter Verbativergänzung subsumierten Konstruktionen dort nicht behandelt werden.² In den drei genannten Grammatiken wird auf die der Verbativergänzung entsprechenden Konstruktionen in Kapiteln zur Wortklasse Verb eingegangen, vor allem bei Verbklassifikationen und einzelnen Verbklassen, die mit infiniten Verbformen auftreten (vgl. Helbig/Buscha ¹⁷1996:105-137, Eisenberg ²2004:90-100 u. 349-376, Duden ⁷2006:467-480). Bei Helbig/Buscha (¹⁷1996:125) lesen wir z.B., dass Hilfsverben gewöhnlich nicht selbständig, sondern in Verbindung mit einem anderen – im Infinitiv oder Partizip angeschlossenen – Verb vorkommen, dem die Rolle des Vollverbs zukommt. In der Grammatik von Eisenberg (²2004:90-91) erscheint der Begriff „verbale Ergänzung“ bei der Darstellung der Modalverben. Im Duden (⁷2006:858) ist zu Beziehungen zwischen Verben im mehrteiligen Prädikat Folgendes zu lesen: „Ein Verb kann ein zweites Verb als **Ergänzung** verlangen. Man spricht hier auch davon, dass das erste Verb das zweite regiert“.³ In allen drei Grammatiken wird

² Engel et al. (1999:257) geben selbst zu: „In anderen grammatischen Darstellungen ist die Verbativergänzung meist gar nicht als Ergänzung aufgeführt“. Als eine der wenigen Ausnahmen nennen Engel et al. (1999:257) die Arbeit von Tarvainen (1985), in der für die Verbativergänzung die Bezeichnungen „Infinitivobjekt“ bzw. „Nebensatzobjekt“ verwendet werden.

³ Hervorzuheben ist dabei auch die Tatsache, dass in den drei analysierten Grammatiken die Verbindungen von zwei verbalen Formen ähnlich differenziert werden (vgl. auch Helbig/Buscha ¹⁷1996:125-127, Eisenberg ²2004:349-376). Anzumerken ist aber, dass die drei Grammatiken im Unterschied zur Engelschen Auffassung der Satzstruktur sich des Begriffs „Prädikat“ bedienen. Die Konstruktionen aus zwei und mehr verbalen Formen werden da-

also deutlich gemacht, dass es im Deutschen Verben gibt, die selbst nicht vorkommen und eine infinite Form (Infinitiv bzw. Partizip II) eines anderen Verbs verlangen. Gleichzeitig wird aber in keiner dieser Beschreibungen für die verbale Ergänzung eine spezielle Ergänzungsklasse gebildet, nur in der Grammatik von Engel.

2. Probleme mit der Verbativergänzung, auf die Studierende stoßen

Aus dem oben Gesagten ergibt sich unter anderem, dass die Interpretation der Verbalkomplexe in den drei analysierten Grammatiken wie auch in der Grammatik von Engel eng mit der syntaktischen Klassifikation von Verben zusammenhängt. Daher wollen auch wir zuerst der Frage nachgehen, mit welchen Klassen von Verben die Verbativergänzung vorkommt. Aus der Unsicherheit darüber entstehen auch – nach unserer didaktischen Erfahrung – die häufigsten Probleme für Studierende.

2.1. Mit welchen Verben kommt die Verbativergänzung vor?

Die Menge der Verben, die eine Verbativergänzung regieren, ist in der Grammatik von Engel genau bestimmt: „Verben mit Verbativergänzung sind notwendig ausnahmslos Nebenverben“ (so Engel et al. 1999:426). An anderer Stelle erklären sie ausführlicher: „Diese Ergänzung kommt bei sämtlichen Nebenverben vor. Deshalb ist sie eine der häufigsten Ergänzungen: immer wenn ein Auxiliarverb, ein Modal- oder ein Modalitätsverb, ein Infinitivverb o.a. auftritt, kommt zwangsläufig auch eine Verbativergänzung vor“ (Engel et al. 1999:257).⁴ Diese Hinweise können die Studierenden nur dann bei ihrer Satzanalyse richtig verwenden, wenn sie sich zunächst einmal mit der Engelschen Gliederung der Verben nach ihrer Kombinierbarkeit mit anderen Verben vertraut machen. Es bleibt uns nichts übrig, als die Studenten zur Nach-Lektüre der Kapitel über Verbklassifikationen und über Verbalkomplexe aufzufordern. Wir besprechen nun die einzelnen Klassen von Nebenverben/Verbalkomplexen⁵, indem wir auf ihre Zusammenhänge zur Verbativergänzung hinweisen.

Bei den **Auxiliarverben**, die zur Bildung der temporalen und passivischen Komplexe dienen (vgl. Engel 1996:406 und ²2009:210), bildet jeweils das zentrale Verb samt allen seinen Satelliten die Verbativergänzung (fett markiert), z.B. **Wir haben alles zusammengestellt** (Engel ²2009:143). Entsprechend wäre also im Satz: **Von uns ist alles zusam-**

her auch als „mehrgliedrige Prädikate“ angesprochen (vgl. Helbig/Buscha ¹⁷1996:537-538, Eisenberg ²2004:47, Duden ⁷2006:855).

⁴ Dabei wird mehrmals unterstrichen, dass die Verbativergänzung „am häufigsten und typischerweise“ bei Modal- und Modalitätsverben vorkommt (Engel ²2009:101, vgl. auch Engel et al. 1999:426).

⁵ Vgl. auch im Punkt 1.1.; hierzu zählen auch Komplexe mit *finden* und *sehen* (z.B. *Sie sah den Jungen zu Boden gestürzt*), bei denen gerade die Bestimmung der Ergänzung für die Studenten sehr problematisch ist.

mengestellt worden. Es ist für uns eher schwierig, die Studenten von dieser Auffassung zu überzeugen, vor allem wenn wir auch feststellen müssen, dass das einzige zentrale Verb hier *zusammenstellen* ist, und die Form des Verbalkomplexes die Satzmuster nicht beeinflussen soll (vgl. z.B. Engel et al 1999:262). Unser Dilemma ist also: haben wir hier mit dem Satzmuster *haben* _{<vr>} bzw. *werden* _{<vr>} oder *zusammenstellen* <sub> zu tun?

Die **Modalverben** „verlangen ein weiteres Verb in der Form des Infinitivs einschließlich seiner Satelliten in ihrer Umgebung“ (Engel ²2009:210). Ähnlich verhalten sich **Modalitätsverben**, die aber im Unterschied zu den Modalverben den Infinitiv mit *zu* anschließen (dazu vgl. z.B. Engel ²2009:244). Dabei muss man den Studierenden beim Analysieren der Sätze von Anfang an ausdrücklich darauf hinweisen, dass einigen von diesen Nebenverben homonyme Hauptverben entsprechen, die keine Infinitivkonstruktionen, sondern andere Ergänzungen und Angaben regieren.⁶

Die **Nebensatzverben** bzw. **Finitverben** sind eine geschlossene Klasse von Verben, die „immer eine Verbativergänzung regieren“ (Engel ²2009:256-257). Dazu gehören folgende Verben: *bedeuten*, *dünken* (Engel et al.1999:690), *finden*, *sich fragen*, *es heißt*, *sich sagen*, *wähnen* (*wähnen* kommt auch als Modalitätsverb vor!).⁷ Im Unterschied zu den Modal – und Modalitätsverben haben wir es hier mit keiner Subjektsidentität zu tun. Wichtig ist außerdem der Hinweis darauf, dass es auch in dieser Klasse von Verben Homonyme gibt, was Studenten selten auffällt.

Infinitivverben schließen ein Infinitiv an, wobei die Subjektgröße des Infinitivverbs nicht mit der Subjektgröße des regierten Hauptverbs identisch ist, vgl. *Hugo ließ seinen Assistenten den Saal ausräumen* (Engel ²2009:261). Dies unterscheidet Infinitivverben von Modal- und Modalitätsverben. Außerdem gehören zu dieser Klasse z.B. Konstruktionen mit *es gibt*, *es gilt*, *es heißt*. Vom didaktischen Standpunkt aus bedürfen Infinitivverbkomplexe besonderer Aufmerksamkeit. Zu Infinitivverben zählt Engel nämlich auch solche, die zwar eine Infinitivkonstruktion regieren, diese aber keine Verbativergänzung ist. Engel et al. (1999:692) charakterisieren diese Verben folgendermaßen: „Es handelt sich dabei um Verben, die neben Infinitivkonstruktionen auch nichtverbale Konstruktionen regieren können, sich aber sonst in vielerlei Hinsicht wie

⁶ So vgl. *Ich brauche nicht mehr an(zu)rufen* vs. *Ich brauche mehr Informationen* (vgl. Engel ²2009:245), wobei es sich im zweiten Satz um E_{sub} und E_{akk} des Verbs *brauchen* handelt. Bei den Modalitätsverben ist es komplizierter, weil hier in vielen Fällen zusätzlich ein Bedeutungsunterschied zwischen beiden Verben auftritt: Das Verb *verstehen* in der Bedeutung ‚imstande sein, die Fähigkeit/Fertigkeit haben‘ regiert als Modalitätsverb eine E_{vr} (vgl. den Satz *Sie versteht die anderen mitzureißen* in Engel 1996:483), wohingegen im Satz *Er verstand die Betriebsanleitung immer noch nicht* ein gleichlautendes Hauptverb mit E_{akk} vorliegt. Die anderen Modalitätsverben, bei denen man auf Bedeutungsunterschiede aufpassen muss, sind z.B. *bleiben*, *scheinen*, *haben*, *sein* (!) *haben* und *sein* können auch als Auxiliar- und Hauptverben auftreten; zur Übersicht der Verben vgl. z.B. Engel 1996:477-484).

⁷ Die Verbativergänzung wird bei diesen Verben als Nebensatz oder als abhängiger Hauptsatz realisiert, z.B. *Regine fand, diese Regelung sei äußerst ungerecht* (Engel ²2009: 257-258).

die Infinitivverben verhalten“. Es geht um Verben wie *helfen* im Satz *Er half mir die Pflanzen gießen* (Engel ²2009:260). Schließlich ist in **Partizipverbkomplexen** die von den Verben *kommen* oder *stehen* regierte Partizipialphrase (wie z.B. in *So steht es groß und deutlich gezeichnet*; Engel ²2009:262) in verschiedenen Ausgaben der Grammatik mal als Verbativergänzung genannt, mal als solche gar nicht erwähnt (z.B. in Engel ⁴2009), was den Unterricht nicht erleichtert.

Kurz, die Bestimmung der Verben, die eine Verbativergänzung verlangen, ist ziemlich überschaubar. In vielen Fällen kann man aber leicht in die Falle gehen, wenn z.B. die Besonderheiten der Verbbedeutungen nicht beachtet werden. Eine vollständige und eindeutig aufgestellte Liste von Verben könnte als eine gute Grundlage für die didaktische Vermittlung der Verbativergänzung von Nutzen sein.

2.2. Woraus besteht die Verbativergänzung genau? Wann gehört das Subjekt dazu?

Eine andere Interpretationsschwierigkeit hängt mit dem Umfang der Verbativergänzung zusammen. Sie lässt sich in einer Frage formulieren: Welche Elemente des Satzes gehören zur Verbativergänzung? Als Antwort ergeben sich die folgenden drei Eigenschaften der Verbativergänzung, die die Studierenden notwendig beachten müssen. Erstens, in den analysierten Grammatiken ist genau bestimmt, aus welchen Elementen sich die Verbativergänzung zusammensetzt: „Jede Verbativergänzung besteht mindestens aus einem (zentralen) Hauptverb und den von diesem regierten Satzgliedern“ (so Engel et al. 1999:257, vgl. auch Engel 1996:198 und ²2009:101). Trotzdem stolpern Studierende recht häufig darüber, dass in einem Satz wie dem folgenden alle Elemente außer dem Modalverb *müssen* zur Verbativergänzung (fett markiert) gehören: ***Wenn Sie eine Sachaussage analysieren, müssen Sie falsche Informationen, unlogische Schlussfolgerungen und stillschweigende Voraussetzungen erkennen, damit Sie das Gespräch, das Sie mit einem Fachmann führen, nicht negativ beeinflussen.*** Zweitens, wenn in der Grammatik die Verben mit Verbativergänzung beschrieben werden, wird immer auch danach gefragt, ob die Subjektgrößen des finiten Nebenverbs und des regierten Hauptverbs identisch sind, oder nicht. Abhängig davon, wie diese Frage beantwortet wird, ist auch zu entscheiden, ob die Verbativergänzung das Subjekt des Satzes mit umfasst, oder nicht.

Zunächst zu den Modal- und Modalitätsverben; hier liegt die Subjektidentität vor, aber: „Dieses gemeinsame Subjekt wird aber nur einmal genannt. [...] Es kongruiert mit dem finiten Verb in Person und Numerus. Das abhängige (infinitivische) Verb hingegen selektiert das Subjekt semantisch“ (vgl. Engel ²2009:244). Außerdem legt das infinitivische Verb fest, ob der Satz überhaupt ein Subjekt enthält (so Engel et al. 1999:664). Die Dependenzstruktur des Satzes sieht dann so aus, dass das Subjekt vom Infinitiv abhängt und nicht direkt vom Modal- bzw. Modalitätsverb, z.B. vom Verb *besuchen* im Satz *Sie wollte mich besuchen* (Engel et al. 1999:665), und nicht von *wollen*.⁸ Die Infinitiv- und

⁸ Die Struktur des Satzes *Sie hat mich besucht* wird wohl ähnlich aussehen, umstritten bleibt nur die Frage, ob hier das Satzmuster <vr> vorliegt (anhand der Grammatik von Engel

Nebensatzverben haben andere Subjekte als die infinitivischen Hauptverben – darauf muss man die Studierenden ausdrücklich aufmerksam machen, denn z.B. im Satz *Ich finde, dass er frech ist* (Engel et al. 1999:691) ist *ich* Subjekt zum Verb *finden* und *er* zum Verb *sein*. Beim Infinitivverb *lassen* ist das Subjekt ausnahmsweise erhalten (im Allgemeinen wird es in Infinitivkonstruktionen getilgt). Die Subjektergänzung des regierten Hauptverbs erscheint jedoch in akkusativischer Form, vgl. im Satz *Jockel läßt Herrn Ballison Vorturner werden* (vgl. Engel 1996:198) ist *Jockel* Subjekt zum Verb *lassen* und *Herrn Ballison* zum Verb *werden*. In den Konstruktionen mit *es gilt, es heißt, es scheint* haben die regierenden Verben keine Subjekte, denn nach der Engelschen Auffassung ist das Pronomen *es* in diesen Ausdrücken kein Satzglied und folgerichtig auch keine Subjektergänzung.⁹

Drittens, die bisher besprochenen Sätze enthalten Verbalkomplexe, die aus zwei Elementen bestehen: aus dem regierenden Nebenverb und dem abhängigen Hauptverb. In solchen Fällen ist auch die Identifizierung der Verbativergänzung (bis auf die Auxiliärverben, wo E_{vr̄b} umstritten ist) nicht so schwer. Etwas komplizierter ist es in Konstruktionen aus drei und mehr verbalen Elementen, wie im Satz *Peter hat die Hausaufgabe gestern machen sollen*. Was gehört in diesem Satz eigentlich zur Verbativergänzung? Haben wir es hier vielleicht mit zwei Verbativergänzungen zu tun – zum Auxiliärverb *haben* und zum Modalverb *sollen*? Für die Interpretation derartiger Sätze kann sich möglicherweise die folgende Erklärung in Engel (2009:232) bieten: „Die Struktur des Verbalkomplexes ergibt sich aus der **Valenz** seiner Bestandteile. Die Valenz des Hauptverbs verlangt meist nichtverbale Elemente (lässt gelegentlich auch Verben zu). **Die Valenz jedes Nebenverbs jedoch verlangt ein anderes Verb in bestimmter Form**, d.h. als Verb im Infinitiv (V_i) oder Verb als Partizip II (V_p)“. In Anlehnung daran müsste der Satz *Peter hat die Hausaufgabe gestern machen sollen* wie folgt interpretiert werden: Das Verb *machen* ist in diesem Satz das zentrale Verb. Das Subjekt (*Peter*), die Akkusativergänzung (*die Hausaufgabe*) und die Temporalangabe (*gestern*) hängen daher direkt von ihm ab und bilden zusammen mit diesem Verb die Verbativergänzung zum Modalverb *sollen*. Diese Konstruktion hängt unmittelbar vom finiten Auxiliärverb *hat* ab und bildet als Ganzes eine Verbativergänzung zu diesem Verb.

2.3. Verbativergänzung vs. satzartige Realisierung anderer Ergänzungen und Angaben

Die Studierenden wissen schon Vieles über die Verbativergänzung: bei welchen Verben die Verbativergänzung vorkommt und wie sie strukturiert werden kann. Nun müssen wir uns noch der Frage zuwenden, mit welchen Konstrukten die Verbativergänzung verwechselt werden kann und wie bzw. ob Interpretationsfehler zu vermeiden sind. Der

nicht zu entscheiden).

⁹Somit liegt im Satz wie *Dieses Ziel gilt es möglichst schnell zu erreichen* (Engel et al. 1999:693) das Satzmuster <vr̄b> vor.

Diskussion liegen zwei Erklärungen zugrunde: Die Verbativergänzung ist „die einzige Ergänzung, die nur als satzartige Konstruktion vorkommt“ (Engel ²2009:100) und Verbativergänzungen „müssen strikt unterschieden werden von satzartigen Realisierungen anderer Ergänzungen (die auch nicht-satzartige Ausdrucksformen zulassen“ (Engel et al. 1999:261). Man vergleiche daraufhin die folgenden Sätze, die äußerlich gleichartige Formen wie eine Verbativergänzung haben und bei Verben stehen, die Verbativergänzung verlangen; trotzdem sind sie keine Verbativergänzung. Es handelt sich hier um Subjekte, die satzartig ausgebaut werden können: *Es gilt hierzulande als gute Eigenschaft, fleißig zu sein* (Engel et al. 1999:392), *Es ist klar, dass er das getan hat* (Engel et al. 1999:394). Schwierigkeiten bei der Interpretation (vor allem des ersten Satzes) ergeben sich daraus, dass an anderer Stelle in der Grammatik von Engel festgestellt wurde, dass in der Konstruktion mit *es gilt* die regierenden Verben keine Subjekte haben, denn das Pronomen *es* ist kein Satzglied und auch keine Subjektergänzung (vgl. z.B. Engel et al. 1999:693; s. auch Punkt 2.2.). Auch wenn man davon ausgehen würde, dass wir es hier nicht mit dem Verb *es gilt*, sondern mit *es gilt als* zu tun haben, stolpern wir über diesen Interpretationsversuch, weil wir dessen ungeachtet *es gilt* in Engel et al. (1999:391) in der Liste mit Verben finden, deren Subjekt (!) satzartig (DASS, INF mit *zu*) ausgebaut werden kann.

Ähnliche Interpretationsschwierigkeiten haben die Studierenden mit Sätzen wie *Wir fahren gleich essen.*, *Anja ist schnell nachschauen gegangen* (Engel ²2009:259), wo die Bewegungsverben *fahren* und *gehen* eigentlich als Hauptverben zu betrachten sind, die Infinitivkonstruktion nur als Ausbauf orm regieren; sie verhalten sich dabei nur ähnlich wie Infinitivverben, sind es aber nicht. So kommt bei ihnen nach Engel die Verbativergänzung nicht vor. Eine sich aufdrängende, natürliche Paraphrase wäre *Wir fahren es zu tun* (also zu welchem Zweck? ³A_{fin}), *Anja ist gegangen es zu tun* (also zu welchem Zweck? ³A_{fin}). Recht problematisch ist auch das Verb *lehren* (wie in *Hanna lehrt ihn das Geschirr spülen*, Engel ²2009:261), das zum Teil Eigenschaften des Infinitivverbs, zum Teil des Modalverbs hat (*Hanna hat ihn das Geschirr spülen lehren*, ebd.), aber keine Verbativergänzung bei sich hat, weil seine Ergänzung sich nicht-satzartig paraphrasieren lässt: *Sie lehrt es ihn*, es ist also E_{akk}. Prinzipiell ist noch bei Partizipverben (*kommen* und *stehen*) und bei einigen Verben (*finden*, *sehen*, *bleiben*, *tun*), die Infinitivkonstruktionen regieren können, nicht einfach zu erkennen, ob bei ihnen die Verbativergänzung steht. Nur in Engel et al. (1999:259) bekommen wir die Bestätigung für Sätze wie *Sie kam die Gasse herabgerannt* und *So steht es im Alten Testament geschrieben*. Nicht aber für Sätze: *Sie sah/fand den Koffer mitten im Zimmer stehen* (Engel ²2009:262-263), *Sie fand Udo am Kiosk stehend* (Engel ²2009:262), *Bleiben Sie bitte sitzen* (Engel ²2009:251) oder *Jetzt tut sie wieder lachen* (Engel ²2009:251). Einen Ausweg aus dem Dilemma könnten wir suchen, indem wir durch die Paraphrase der Sätze prüfen, ob die Ergänzungen sich nicht auch satzartig realisieren lassen. Dass dies allerdings nicht immer hilft, sollen die weiteren Erwägungen zeigen.

2.4. Probleme mit der Anaphorisierung der Verbativergänzung

Engel et al. (1999) und Engel (²2009) wollen die Anaphorisierung als Verfahren zur Ermittlung der Satzgliedschaft einer Ergänzung sehen.¹⁰ Die für die Verbativergänzung vorgeschlagenen Anaphern sind *es geschehen*, *dass es so ist* und *ob es so ist* (s. Engel et al. 1999:220, Engel ²2009:92). Ernste Zweifel an der rettenden Rolle der Anaphorisierung kommen unseres Erachtens in folgenden Fällen auf (mit Sternchen haben wir die unzulässigen, mit dem hochgestellten Fragezeichen die noch denkbaren Anaphorisierungen markiert). Erstens, die vorgeschlagenen Anaphern lassen sich nicht immer auf die als Verbativergänzung klassifizierte Größe anwenden, vgl.: *Alle sollten sich diesen Vortrag anhören* (Engel ²2009:101). → **Alle sollten es geschehen/dass es so ist*; *Sie kam die Gasse herabgerannt* (Engel et al. 1999:259). → **Sie kam es geschehen/dass es so ist*. Besonders in letzterem Fall können weitgehende Schlüsse gezogen werden, nämlich dass kein Satzglied ist, was sich überhaupt nicht anaphorisieren lässt. Und nach einer gelungenen Anapher kann man hier eher vergebens suchen.¹¹ Zweitens, die Verbativergänzung lässt sich manchmal so anaphorisieren, dass die Studierenden dadurch auch ein anderes Satzglied erhalten, vgl.: *Ich habe mich gefragt, ob Dudek die Auflagen wirklich eingehalten hatte*. *Ich habe mich gefragt, ob es so ist*. → E_{vr̄b} (Engel ²2009:100) / *Ich habe es mich gefragt*. → E_{akk}; *Der Vater riet mir abzureisen*. *Der Vater riet mir es zu tun*. → E_{vr̄b} (Engel et al. 1999:261). Eigentlich müsste beim zweiten Satz bei der Anaphorisierung ein Fragezeichen stehen. Die Studenten erkennen es mit Hilfe einer anderen Anapher viel einfacher: *Der Vater riet mir es*. → E_{akk} oder *Der Vater riet mir dazu* → E_{pr̄p}. Am Beispiel der folgenden Sätze mit den Verben des Sagens kann man sehen, dass in einem Satz zwei Anaphern per analogiam mit einander konkurrieren: *Sag mir, wo die Blumen sind*. → E_{akk} (Engel ²2009:109) und *Meinst du das wirklich?* → E_{akk} (Engel ²2009:108), aber: *Er meint, ich kann morgen schon abreisen* (Engel et al. 1999:319). → E_{vr̄b}. Die Paraphrasen wären: *Sag es mir*. *Meinst du es?*, somit auch *Er meint es* (obwohl natürlich auch: *Er meint, es geschieht*.). Drittens, andere Ergänzungen lassen sich als Phrase und auch mit der für die Verbativergänzung vorgeschlagenen Anapher anaphorisieren, vgl.: *Sie wollte, dass ich morgen zu ihr komme*. *Sie wollte es*. → E_{akk} (Engel et al. 1999:232) und *Sie wollte, dass es so ist/dass es geschieht*. → E_{vr̄b}. Wie hier zu sehen ist, erfüllt das, was helfen soll, seine Aufgabe nicht immer.

3. Lösungsvorschlag für den erfolgreichen Unterricht

Den Studenten die Verbativergänzung beizubringen, ist eine Herausforderung für den Lehrer. Antworten auf viele Teilfragen, die bei der Analyse der Sätze (und nicht nur der

¹⁰ Kritisch zum Anaphorisierungsverfahren an und für sich äußerte sich u.a. Vogelgesang-Doncer (2008:202).

¹¹ Beim Satz *Sie kam die Gasse herabgerannt* drängt sich übrigens die Frage auf: Wie kam sie?, die unsere Aufmerksamkeit eher auf die [?]A_{mod} lenkt.

Mustersätze aus dem Lehrbuch!) entstehen, muss man an mehreren Stellen des Buches, in vielen, auch nicht benachbarten Kapiteln des Buches oder sogar nicht nur in einem Buch suchen. Für den durchschnittlichen Studenten, der den Stoff von Punkt A bis Punkt B lesen will, ist das einfach nicht zu akzeptieren. Leider müssen wir aber feststellen, dass die nötige Vertiefung im Bereich der Verbativergänzung in einigen Punkten auch bei uns selbst Verwirrung stiften kann. Einiges schließt sich nämlich aus, vieles bleibt interpretatorisch als offene Frage stehen. Es zeigt sich damit, dass die Verbativergänzung zu jenen Größen gehört, die sich auch für ihren wissenschaftlichen Autor nicht eindeutig bestimmen lassen. Aufgrund unserer didaktischen Erfahrungen schreiben wir die wichtigste Rolle der Klassifikation der Verben nach ihrer Kombinierbarkeit mit anderen Verben zu. Mit Übungen hierzu muss man anfangen, bevor man überhaupt auf die Verbativergänzung zu sprechen kommt. Dafür spricht vor allem die Tatsache, dass es sehr problematisch ist, die Verbativergänzung nur an ihren Ausdrucksformen erkennen zu wollen. Sie fallen nämlich häufig mit satzartigen Realisierungen anderer Ergänzungen oder auch Angaben zusammen. Auch mit der Anaphorisierung lassen sich nicht alle Interpretationsprobleme beseitigen; sie ist leider kein goldenes Mittel, wie auch Einführungen in die Ergänzungsklassen bereits vermuten lassen. Die Behandlung von Klassen von Verben, die sich mit Verbativergänzung verbinden, und die Auflistung der zur jeweiligen Verbklasse gehörenden, eindeutig zugeordneten Ausdrucksformen der Verbativergänzung – wodurch sich bei der Aneignung grundlegenden grammatischen Wissens Zweifelsfälle ausschließen ließen – werden sowohl von uns Lehrern als auch von Studenten in jedem Grammatikbuch schmerzlich vermisst.

Literatur

- BUSSMANN H., ³2002, Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart.
 Duden. Die Grammatik, ⁷2006, Mannheim u.a.
 EISENBERG P., ²2004, Grundriß der deutschen Grammatik. Der Satz, Stuttgart/Weimar.
 ENGEL U., ³1996, Deutsche Grammatik, Heidelberg.
 ENGEL U., ²2009, Deutsche Grammatik. Neubearbeitung, München.
 ENGEL U., ⁴2009, Syntax der deutschen Gegenwartssprache, Berlin.
 ENGEL U. / RYTEL-KUC D. / CIRKO L. / DĘBSKI A. / GACA A. / JURASZ A. / KĄTNY A. / MECNER P. / PROKOP I. / SADZIŃSKI R. / SCHATTE Ch. / SCHATTE C. / TOMICZEK E. / WEISS D., 1999, Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, Heidelberg.
 HELBIG G. / BUSCHA J., ¹⁷1996, Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht, Leipzig u.a.
 TARVAINEN K., 1985, Kontrastive Syntax Deutsch-Finnisch, Heidelberg.
 VOGELGESANG-DONCER A., 2008, Zur Inkonsequenz bei der definitonischen Bestimmung des Begriffs Verbativergänzung in der *Deutsch-polnischen kontrastiven Grammatik*, in: Cirko L./Grimberg M. (Hg.), Zwischen Lob und Kritik: sechs Jahre Erfahrung mit der *Deutsch-polnischen Grammatik* (dpg), Dresden/Wrocław, S. 201-216.

Das Phänomen des lexikalischen Rücktransfers im multilingualen Kopf während mündlicher Verwendung der Muttersprache

Theoretischer Hintergrund

Verschiedene psycho- und neurolinguistische Forschungsstudien zeigen, dass die sich im Kopf befindenden Sprachen, obwohl separat gespeichert, miteinander interagieren (vgl. De Angelis 2007, Pavlenko 2009a, Paradis 2004, Chłopek 2011:Kap.4). Interlinguale Einflüsse können entweder direkt zwischen zwei (oder mehr) Sprachen verlaufen, oder sie können indirekt, d.h. mit der Vermittlung von begrifflichen Repräsentationen, einhergehen. In den frühen Etappen des Spracherwerbs involviert der Transfer vor allem die formalen zwischensprachlichen Ähnlichkeiten und in den späteren Etappen werden auch die semantischen Ähnlichkeiten zu den Auslösern des interlingualen Transfers (Ringbom 2007:8, 54-58). Wenn die interlinguale Beeinflussung eine zuvor erworbene Sprache (typisch: die Muttersprache) betrifft, spricht man von dem Rücktransfer (RT). In der Vergangenheit wurde das Phänomen des Rücktransfers im Kontext des Verlusts der Muttersprache erwähnt, es kann aber auch als ein Merkmal der komplexen und dynamischen Multikompetenz betrachtet werden, das nicht unbedingt zu negativen Konsequenzen für die muttersprachlichen Kenntnisse führt (vgl. Schmid/Köpke 2007).

Ziemlich viele Forschungsstudien beschäftigen sich mit dem RT aus einer Zweitsprache (L2) auf eine Erstsprache (L1) (vgl. Kecskés/Papp 2000:15-36, Cook 2003, Schmid et al. 2004, Köpke et al. 2007, Gürel 2008). Nur wenige Psycholinguisten, die im Kontext der Mehrsprachigkeit arbeiten, erwähnen diese Art von Transfer, vor allem auf der lexikalischen Ebene (Williams/Hammarberg 1998, van Hell/Dijkstra 2002, Cedden/Onaran 2005, Sercu 2007, Chłopek 2009a), aber auch in den Bereichen der Morphosyntax (Cedden/Onaran 2005, Cheun/Matthews/Tsang 2011), Orthographie (Schwartz et al. 2007), Phonologie/Phonetik (Cruz-Ferreira 1999) und Pragmatik (Cenoz 2003). Die meisten weisen auf den L2/L3–L1-Transfer hin, manche aber (Cedden/Onaran 2005, Cheung/Matthews/Tsang 2011) zeigen, dass der L3–L2-Transfer auch möglich

ist. Verschiedene Faktoren werden erwähnt, die zum RT beitragen können: ein hohes Kompetenzniveau und eine hohe Aktivierung der Nicht-Zielsprache werden von fast allen ForscherInnen genannt. Darüber hinaus wird auf die typologischen Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen (Williams/Hammarberg 1998, van Hell/Dijkstra 2002, Cedden/Onaran 2005, Schwartz et al. 2007, Chłopek 2009a), auf die spezifischen Kommunikations- und Erwerbsstrategien (Williams/Hammarberg 1998, Cruz-Ferreira 1999, Cenoz 2003, Chłopek 2009a) und auf die mit dem soziopolitischen Status jeder Sprache verbundene Motivation zur Sprachverwendung (Cruz-Ferreira 1999, Cedden/Onaran 2005) hingewiesen.

Es sollte betont werden, dass viele Psycholinguisten den RT nicht als ein negatives Phänomen betrachten, das zum Sprachverlust führen muss. Zum Beispiel, Jarvis (2003:82) schreibt von der Erweiterung des L1-Repertoires, d.h. einer Erweiterung des L1-Systems durch die Regeln, Strukturen und Bedeutungen einer L2, und Kecskés/Papp (2000:ix) vermuten, dass die Entwicklung einer Fremdsprache einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der L1 haben kann, sogar wenn die L1-Kompetenzen manchmal von der monolingualen Norm abweichen. Welche Sprachverarbeitungsprozesse begleiten den Transfer, der „vorwärts“ und „rückwärts“ verläuft? Nach der Ansicht von Kroll/Stewart (1994) betrifft der Unterschied zwischen den zwei Transferarten die Beteiligung des Begriffssystems. Die L1–L2 Verbindungen verlaufen indirekt, und zwar mit der Vermittlung des Begriffssystems; die L2–L1 Verbindungen dagegen sind direkt und verlaufen nur auf der lexikalischen Ebene. Diese Hypothese der Asymmetrie der zwischensprachlichen Prozesse wurde von Pavlenko (2009b) übernommen und in ihrem „Modified Hierarchical Model“ verwendet. Außerdem berücksichtigt die Forscherin die Resultate anderer Forschungsstudien (de Groot 1992, Dong et al. 2005), die zeigen, dass die sich im bilingualen Kopf befindenden begrifflichen Repräsentationen entweder sprachspezifisch, d.h. unterschiedlich, oder (teilweise) gemeinsam für zwei Sprachen sein können. Sprachspezifische Begriffe sind solche, die in den Begriffssystemen der monolingualen Muttersprachler jeder Sprache der bilingualen Person zu finden sind; gemeinsame Repräsentationen sind von zwei Arten: (1) die monolingualen Sprachler der L1 und der L2 haben gemeinsame Repräsentationen; (2) die bilingualen Person entwickelte konvergente Repräsentationen für lexikalische Äquivalente der beiden Sprachen. Pavlenko betont, dass die Entwicklung einer Nicht-Muttersprache zur Entwicklung der sprachspezifischen begrifflichen Repräsentationen führt, was wiederum zur Entstehung der indirekten, begrifflich-vermittelten L2–L1 Verbindungen beiträgt.

Die Studie

Die vorliegende Untersuchung wurde mit einer multilingualen Person, der Tochter der Autorin, durchgeführt. Das analysierte Korpus wurde in dem Zeitabschnitt von 5 Jahren (2007-2011) gesammelt, als Joanna 15-20 Jahre alt war. Am Anfang dieser Periode sprach Joanna Polnisch (L1), Englisch (L2) und Deutsch (L3). Polnisch war

ihre Muttersprache und während der fünf Jahre blieb sie ihre dominierende Sprache (C2). Englisch und Deutsch waren zwei fließend gesprochenen Nicht-Muttersprachen (C1). Im September 2007 begann Joanna die Aneignung der französischen Sprache (L4). Diese entwickelte sich langsam und 2011 erreichte ein gemäßigtes Niveau (A2). Die ersten drei Sprachen wurden ausschließlich auf ungesteuerte Weise angeeignet und in echten kommunikativen Situationen benutzt; die L4 dagegen wurde vor allem im gesteuerten Unterricht erworben und verwendet. Die Beobachtungen wurden während informeller Gespräche in der polnischen Sprache und im polnischen sprachlich-kulturellen Kontext durchgeführt. Die Gesprächspartnerin war in den meisten Fällen die Forscherin selbst. Es muss betont werden, dass – weil ihre Gesprächspartnerin alle ihre Sprachen kannte – keine Notwendigkeit für Joanna bestand, irgendwelche der Nicht-Zielsprachen zu unterdrücken. Alle nicht-normativen Äußerungen wurden notiert. Später wurden alle Okkurrenzen des Rücktransfers nach der Sprachquelle und nach dem Typus gruppiert. Aus Gründen der Umfangsbeschränkung des vorliegenden Beitrags wird im Folgenden auf nur einen Aspekt der Resultate eingegangen. Weitere Ergebnisse dieser Studie werden in Chłopek (2013) beschrieben.

Die folgende Hypothese wurde aufgestellt: Der RT wird vor allem aus der L2 und L3 und hauptsächlich auf der semantischen (nicht formalen) Ebene verlaufen. Es wurde nämlich erwartet, dass wegen des hohen Leistungsniveaus in der L2 und L3, des ungesteuerten Erwerbs dieser Sprachen und ihrer intensiven Aktivierung sich semantische Verbindungen mit der L1 gebildet hatten (Ringbom 2007:8, 54-58) und sich einige begriffliche Repräsentationen für diese zwei Sprachen entwickelt hatten (Pavlenko 2009b), die den begrifflich-vermittelten, semantischen RT auslösen könnten.

Die Resultate

Es wurden insgesamt 430 Fälle des lexikalischen RTs identifiziert¹. Die meisten RT-Okkurrenzen sind Konsequenzen der einfallsreichen und produktiven Benutzung der nicht-zielsprachlichen lexikalischen Einheiten während der Verwendung der Zielsprache – Polnisch. Die Probandin stützt sich nämlich zielbewusst auf alle ihre Sprachen, um ihre kommunikativen Absichten zu erfüllen. Die größte Gruppe der identifizierten RT-Okkurrenzen ist die Gruppe der Ad-hoc-Entlehnungen (272 [63,3% aller Okkurrenzen] – 123 aus der L2, 139 aus der L3, 7 aus der L2 und/oder L3 und nur 3 aus der L4). Die Ad-hoc-Entlehnung ist die Übernahme einer nicht-zielsprachlichen lexikalischen Einheit, die morphologisch, syntaktisch und phonologisch in die Zielsprache integriert wird (Beispiele 1-5)². Joanna verwendet sie dann, wenn ein nicht-zielsprachliches Ele-

¹ Nur einzelne morpho-syntaktische Transferokkurrenzen wurden identifiziert und sie wurden aus der Analyse ausgeschlossen.

² Eine Klassifikation der interlingualen Transferokkurrenzen ist z.B. in Chłopek (2009b) zu finden.

ment ihrer Intention besser entspricht (bes. Beispiele 1, 3, 4), wenn es ökonomischer ist (bes. Beispiele 2, 3, 4) oder wenn es sich einfach als erstes aktiviert hat (bes. Beispiel 5). Solche Benutzung eines L2- oder L3-Elements weist auf eine kreative und dynamische Verwendung der gut beherrschten Nicht-Zielsprachen hin.

- (1) *Widzę, że się endżojasz.* (Korrekt: *Widzę, że się dobrze bawisz (?)*). – „Ich sehe, dass du dich amüsierst.“ [Eng.: *enjoy yourself*]).
- (2) *Starwamy czy kupujemy sobie coś do jedzenia?* (Korrekt: *Głodzimy się czy kupujemy sobie coś do jedzenia?* – „Hungern wir oder kaufen wir etwas zum Essen?“ [Engl. *starve*]).
- (3) *Teraz po gimnazjum sztolcowała [...].* (Korrekt: *Teraz chodziła dumnie (?) po gimnazjum [...]*). – „Jetzt ist sie um das Gymnasium herum stolziert [...].“ [Deutsch: *stolzieren*]).
- (4) *Zobacz jak aufmocam moją bluzkę.* (Korrekt: *Zobacz jak podpicowuję (?) moją bluzkę.* – „Sieh mal wie ich meine Bluse aufmotze.“ [Deutsch: *aufmotzen*]).
- (5) *Czy mamy wszystkie cutaty?* (Korrekt: *Czy mamy wszystkie składniki?* – „Haben wir alle Zutaten?“ [Deutsch: *Zutaten*]).

Die Kodewechsel-Okkurrenzen bilden die zweitgrößte Gruppe der RT-Fälle (69 [16,0% aller Okkurrenzen] – 29 aus der L2, 31 aus der L3 und 9 aus der L4). Der Kodewechsel ist die Verwendung einer nicht-zielsprachlichen lexikalischen Einheit, die normalerweise nur eine syntaktische Adaptation an die Empfängersprache involviert (Beispiele 6-8). Ähnlich wie die Ad-hoc-Entlehnung benutzt Joanna den Kodewechsel auf eine zielbewusste und kreative Weise und aus ähnlichen Gründen, d. h. um ihre Intentionen besser ausdrücken zu können (Beispiele 6, 7, 8), um die Ökonomie der Äußerung zu erreichen (bes. Beispiel 6) oder um nach dem L1-Äquivalent im Gedächtnis nicht suchen zu müssen (bes. Beispiel 6). Während also die Ad-hoc-Entlehnung und der Kodewechsel, die in der Produktion der Lernenden beobachtet werden, als Fälle des Formtransfers betrachtet werden (Ringbom 2007:78-88, Chłopek 2009b), müssen sie im Kontext des Multilingualismus als Beispiele der inhaltlichen Übertragung verstanden werden.

- (6) *[...] moja magic wand.* (Korrekt: *[...] moja czarodziejska różdżka*. – „[...] mein Zauberstab.“ [Engl.: *magic wand*])
- (7) *Dzień dobry, Mitbewohner!* (Korrekt: *Dzień dobry, współlokatorzy!* – „Guten Morgen, Mitbewohner!“ [Deutsch: *Mitbewohner*] [scherzhafte Äußerung]).
- (8) *To jest [...] Schnee von gestern, bo ja już powiedziałam ten dowcip wczoraj.* (Korrekt: *To jest [...] nieaktualna historia / musztarda po obiedzie (?) [...]*. – „Das ist [...] Schnee von gestern, weil ich diesen Witz schon gestern erzählt habe.“ [Deutsch: *Schnee von gestern*]).

Die drittgrößte Gruppe der RT-Fälle ist die Gruppe der Lehnübersetzungen (47 [10,9% aller Okkurrenzen] – 28 aus der L2, 18 aus der L3 und 1 aus der L2 und/oder L3). Die Lehnübersetzung einer mehrwortigen lexikalischen Einheit ist die wortwörtliche Übersetzung eines zusammengesetzten Wortes, einer lexikalischen Kollokation, einer Phrase oder eines Idioms einer anderen Sprache in die Zielsprache (Beispiele 9-10). Die Lehnübersetzung ist typischerweise semantisch motiviert. Im Gegensatz zu den beobachteten Okkurrenzen der Ad-hoc-Entlehnung und des Kodewechsels sind Joannas Lehnübersetzungen ziemlich oft ein Resultat des negativen Transfers. In manchen Fällen war sie sogar nicht imstande, ihre Aussage zu korrigieren, was auf die Dauerhaftigkeit der nicht-zielsprachlichen Denk- und Sprechweisen hindeutet.

- (9) [...] *robić to w publiczności*. (Korrekt: [...] *robić to w miejscu publicznym*. – „[...] es in der Öffentlichkeit machen.“ [Engl. *in public*]).
- (10) *To jeszcze długo nie jest Magda*. (Korrekt: *Do Magdy [jej] jeszcze dużo brakuje* (?). – „Das ist noch lange nicht Magda.“ [Deutsch: *noch lange nicht*]).

Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung basiert auf dem Korpus, das aus den mündlichen Äußerungen in der L1 einer multilingualen Person stammt. Diese Studie weist darauf hin, dass keine Sprache einer multilingualen Person – sogar ihre Muttersprache – vor dem Einfluss anderer Sprachen „geschützt“ ist. Wenn solche Person ihre Sprachen sehr gut beherrscht und wenn ihre Muttersprache die dominierende Sprache bleibt, kommt der negative Transfer sehr selten vor – viel häufiger hat man mit gezielter und kreativer Benutzung der nicht-zielsprachlichen lexikalischen Einheiten zu tun, die zur Erleichterung der Interaktion und zur besseren Erfüllung der kommunikativen Zwecke beiträgt.

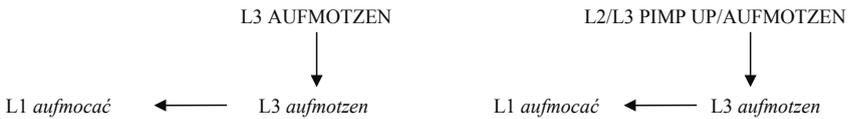
Die kurze Analyse der am häufigsten beobachteten RT-Okkurrenzen weist auf die hauptsächlich inhaltliche Übertragung der nicht-zielsprachlichen lexikalischen Einheiten hin. Sowohl die L2 als auch die L3 sind Hauptquellen des semantischen Transfers. Diese Tatsache bestätigt unsere Hypothese und bedeutet gleichzeitig, dass ein hohes Leistungsniveau, eine intensive Aktivierung und ein ungesteuerter Erwerb einer Nicht-Muttersprache eine wichtige Rolle für den semantischen RT spielen können.

Mögliche Wege des Rücktransfers im multilingualen Kopf

Die vorhandenen Daten lassen uns vermuten, dass die Benutzung einer lexikalischen Einheit einer gut beherrschten Nicht-Zielsprache in der Äußerung in der Muttersprache verschiedene Wege verfolgt. Der Ausgangspunkt ist wahrscheinlich nicht immer der L1-spezifische Begriff, weil sich mit der Entwicklung einer Nicht-L1 auch manche

sprachspezifische (oder teilweise sprachspezifische, d.h. gemeinsame) begriffliche Repräsentationen entwickeln (Kroll/Stewart 1994, Pavlenko 2009b, s. oben). Die Tatsache, dass es in manchen Fällen kein (genaues) polnisches Äquivalent der benutzten nicht-zielsprachlichen lexikalischen Einheit gibt (s. Beispiele 1, 3, 4, 8, 10), weist auf die Aktivierung einer nicht-zielsprachlichen begrifflichen Repräsentation hin. Beispielsweise kann die Verwendung der nicht-zielsprachlichen lexikalischen Einheiten während der zielsprachlichen Produktion aus folgenden Szenarios resultiert haben:

(1) Ein L2- oder L3-spezifischer Begriff, oder ein gemeinsamer, L2-/L3-spezifischer Begriff mit keinem (genauen) L1-spezifischen Äquivalent (und keinem lexikalischen Äquivalent in der L1) wird aktiviert. Infolgedessen wird ein entsprechendes L2-/L3-Wort aktiviert, das im L2-/L3-System gespeichert ist. Dieses Wort wird dann an den L1-Satz adaptiert. Die Abwesenheit eines entsprechenden L1-Wortes für einen regelmäßig aktivierten L2-/L3-Begriff kann zur Aufnahme eines L2-/L3-Wortes in das L1-Lexikon führen (s. Punkt 5 unten).

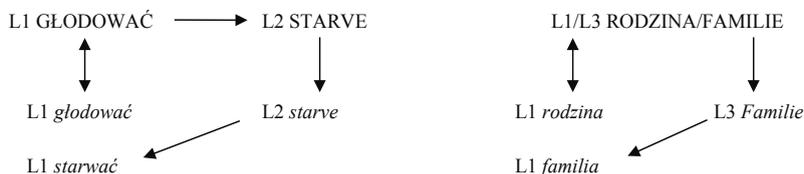


(2) Ein L1-spezifischer Begriff, oder ein gemeinsamer L1- und L2-/L3-spezifischer Begriff wird aktiviert, aber wegen eines Problems mit der Wortauffindung wird kein L1-Wort aktiviert. Stattdessen wird ein vorhandenes L2-/L3-Wort aktiviert, das im L2-/L3-System aufbewahrt ist, und an den L1-Satz angepasst. Wenn ein L1-spezifischer Begriff aktiviert wird, muss zuerst ein L2-/L3-spezifischer Begriff aktiviert werden, der die Aktivierung des L2-/L3-Wortes hervorruft. Wenn ein gemeinsamer L1- und L2-/L3-spezifischer Begriff aktiviert wird, löst er die direkte Aktivierung des entsprechenden L2-/L3-Wortes aus.



(3) Ein L1-spezifischer Begriff oder ein gemeinsamer L1- und L2-/L3-spezifischer Begriff aktiviert ein entsprechendes L1-Wort, das jedoch der Intention des Sprechers nicht entspricht oder unökonomisch zu sein scheint. Infolgedessen wird ein anderer Weg der Kodierung gesucht. Dieses Szenario ist ähnlich wie das zweite, aber das Zielwort wird aktiviert, obwohl es nicht artikuliert wird. Wenn sich solche Situation wiederholt, kann sie zur Integration einiger nicht-zielsprachlicher Wörter in das L1-Lexikon führen (das 5. Szenario)³.

³ Die Tatsache, dass sich einige L1-Wörter vor den L2-/L3-Wörtern aktivieren, wird von

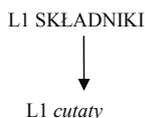


(4) Ein L2-/L3-spezifischer Begriff oder ein gemeinsamer L1- und L2-/L3-spezifischer Begriff wird zusammen mit seinem lexikalischen L2-/L3-Äquivalent aktiviert, dessen Bedeutung irrtümlich einer lexikalischen Einheit der L1 zugeschrieben wird. Im Gegensatz zu den früheren Szenarios ist das am häufigsten ein Fall des negativen Transfers. Regelmäßige Aktivierung einer Nicht-Zielsprache kann zu solchem RT beitragen. Wenn keine äquivalenten L1-Begriffe (und keine entsprechenden L1-Wörter) vorhanden sind, können einige L1-Einheiten semantische Merkmale der L2-/L3-Einheiten dauerhaft annehmen.



(5) Ein L1-spezifischer Begriff aktiviert ein L2-/L3-Wort, das früher der L2 oder L3 entnommen wurde und jetzt im L1-System gespeichert ist. Anders ausgedrückt, gehören einige Nicht-L1-Wörter zum L1-Idiolekt.

Es ist unumstritten, dass viel mehr Untersuchungen, die sich mit dem Thema des Rücktransfers befassen, notwendig sind. Da bestimmte Faktoren, die den Transfer prägen, sich gut im Kontext des Multilingualismus erkennen lassen, sollten solche Untersuchungen mit mehrsprachigen Menschen mit verschiedenen Sprachen und Sprachkenntnissen durchgeführt werden. Die Untersuchungsergebnisse können im L1-Unterricht ausgenutzt werden.



Literatur

CEDDEN G. / ONARAN S., 2005, Hypothesen zur Organisation des mentalen Lexikons bei türkisch-deutsch-englischen trilingualen Jugendlichen, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online) 10 (2), <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/docs/>

solchen RT-Fällen unterstützt, wie beispielsweise *moja magic wand*. Das feminine Suffix des Pronomens *moja* deutet nämlich auf das feminine Genus des ihm folgenden L1-Substantivs *różdżka* („Zauberstab“) hin.

- CeddenOnaran.pdf.
- CENOZ J., 2003, The intercultural style hypothesis: L1 and L2 interaction in requesting behaviour, in: Cook V.J. (Hg.), *Effects of the second language on the first*, Clevedon etc., S. 62-80.
- CHEUNG A.S.C. / MATTHEWS S. / TSANG W.L., 2011, Transfer from L3 German to L2 English in the domain of tense/aspect, in: De Angelis G./Dewaele J.-M. (Hg.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol/Tonawanda, NY/North York, Ontario, S. 53-73.
- CHŁOPEK Z., 2009a, Towards the trilingual mental lexicon, in: Lengyel Z./Navracsics J. (Hg.), *Tanulmányok a mentális lexikonról: Nyelvelsajátítás – beszédprodukción – beszédpercepció / Studies on the Mental Lexicon: Language Acquisition – Speech Production – Speech Perception*, Budapest, S. 107-118.
- CHŁOPEK Z., 2009b, Transferfehler in der schriftlichen Produktion der polnischen Germanistikstudenten in ihrer Drittsprache – Englisch: Zum Form- und Inhaltstransfer, in: Kunicki W./Rzeszotnik J./Tomiczek E. (Hg.), *Breslau und die Welt: Festschrift für Prof. Dr. Irena Światłowska-Prędota zum 65. Geburtstag*, Wrocław/Dresden, S. 515-529.
- CHŁOPEK Z., 2011, Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: Aspekty psycholingwistyczne (i inne), Wrocław.
- CHŁOPEK Z., 2013, Reverse lexical transfer in a multilingual's spoken production in her native language. Research article, in *Studia Linguistica* 32 [in Vorbereitung].
- COOK V.J. (Hg.), 2003, *Effects of the second language on the first*, Clevedon etc.
- CRUZ-FERREIRA M., 1999, Prosodic mixes: Strategies in multilingual language acquisition, in: *International Journal of Bilingualism* 3 (1), S. 1-21.
- DE ANGELIS G., 2007, *Third or additional language acquisition*, Clevedon/Buffalo/Toronto.
- DE GROOT A.M.B., 1992, Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representations, in: Frost L.R./Katz L. (Hg.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning*, Amsterdam, S. 389-412.
- DONG Y. / GUI S. / MACWHINNEY B., 2005, Shared and separate meanings in the bilingual mental lexicon, in: *Bilingualism: Language and Cognition* 8 (3), S. 221-238.
- FÆRCH C. / KASPER G., 1987, Perspectives on language transfer, in: *Applied Linguistics* 8 (2), S. 111-136.
- GÜREL A., 2008, Review article: Research on first language attrition of morphosyntax in adult bilinguals, in: *Second Language Research* 24 (3), S. 431-449.
- JARVIS S., 2003, Probing the effects of the L2 on the L1: A case study, in: Cook V.J. (Hg.), S. 81-102.
- KECSKÉS I. / PAPP T., 2000, *Foreign language and mother tongue*, Mahwah (NJ).
- KÖPKE B. / SCHMID M.S. / KEIJZER M. / DOSTERT S. (Hg.), 2007, *Language attrition: Theoretical perspectives*, Amsterdam.
- KROLL J.F. / STEWART E., 1994, Category interference in translation and picture naming: Evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations, in: *Journal of Memory and Language* 33, S. 149-1.
- NÄF A., 2004, Assoziationsgesteuerte Lexemsuche in der L2, in: Hufeisen B./Marx N. (Hg.), *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*, Frankfurt am Main etc., S. 137-162.
- ODLIN T., 1989, *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge/New York/Melbourne.
- PARADIS M., 2004, *A neurolinguistic theory of bilingualism*, Amsterdam/Philadelphia.
- PAVLENKO A. (Hg.), 2009a, *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*, Bristol/ Buffalo/Toronto.

- PAVLENKO A., 2009b, Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning, in: Pavlenko A. (Hg.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*, Bristol/Buffalo/Toronto, S. 125-160.
- RINGBOM H., 2007, *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*, Clevedon/Buffalo/Toronto.
- SCHMID M.S. / KÖPKE B., 2007, Bilingualism and attrition, in: Köpke B. et al. (Hg.), *Language attrition: Theoretical perspectives*, Amsterdam, S. 1-7.
- SCHMID M.S. / KÖPKE B. / KEIJZER M. / WEILEMAR L. (Hg.), 2004, *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*, Amsterdam.
- SCHWARTZ M. / GEVA E. / SHARE D.L. / LEIKIN M., 2007, Learning to read in English as third language: The cross-linguistic transfer of phonological processing skills, in: *Written Language and Literacy* 10 (1), S. 25-52.
- SERCU L., 2007, Acquiring multilingualism at school: What translation tasks tell us about adolescents' use of the multilingual lexicon, in: *International Journal of Multilingualism* 4 (1), S. 52-75.
- VAN HELL J.G. / DIJKSTRA T., 2002, Foreign language knowledge can influence native language performance in exclusively native contexts, in: *Psychonomic Bulletin & Review* 9 (4), S. 780-789.
- WILLIAMS S. / HAMMARBERG B., 1998, Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model, in: *Applied Linguistics* 19 (3), S. 295-333.

Es geht um die Einfachheit vor allem: Zu einigen neuen gängigen Wortbildungsmustern im modernen Deutsch

Die Entwicklungstendenzen der Sprache sind heutzutage ihre Antriebskraft. Es ist zu beobachten, dass zu den zwei Grundtendenzen der Wortbildungsentwicklung der deutschen Sprache, d.h. der Tendenz zur Kürzung und der zur Informationspräzisierung, die dritte Tendenz hinzukommt, die zur Automatisierung der Derivationstechniken führt. Sie kommt dadurch zum Vorschein, dass sich die Bildung der Derivate oder Zusammensetzungen aus den sowohl indigenen als auch fremden Wortbildungseinheiten oft zu ihrer mechanischen Bindung mit Eliminierung aller Komplikationen begrenzt. Wir mögen Einfachheit in allen Aspekten des Lebens. Ebenso wichtig ist sie auch für die Sprachbenutzer. Die Einfachheit steht nicht umsonst an erster Stelle bei der erfolgreichen Kommunikation. Sie ist wohl der wichtigste „Verständlichkeitsmacher“. Nach der Einfachheit streben auch die Wortbildenden, also alle Sprachnutzer. Alle kennen mehr oder weniger die herrschenden Regeln der Wortbildung und entweder setzen sie oder nicht ein.

In dem vorliegenden Beitrag versuche ich darauf hinzuweisen, auf welche Art und Weise die Sprachbenutzer die Wortbildungen der modernen deutschen Sprache „produzieren“, wie sie Komplikationen vermeiden, fremde Einheiten in die Wortbildungen des Deutschen miteinbeziehen, Wortbildungsprozesse automatisieren, „bindestreichen“ und kürzen. All diese Maßnahmen entsprechen „der allgemeinen strukturellen Tendenz der [...] Vereinfachung zum Zwecke der Informationsverdichtung, sowie zur Vermeidung unhandlicher Konstruktionen“ (Bußmann 2002:722).

1. Bindestrichschreibung

In der deutschen Sprache treten immer öfter Bindestrichschreibungen auf. Wir begegnen ihnen in der Presse, Publizistik und in Werbetexten sowie auch in Form von Foto- und Illustrationenüberschriften in Magazinen oder auf Postern. Auch wenn die Bindestrichschreibung nicht immer orthographisch korrekt ist, verfolgt sie bestimmte Ziele. Sie ist meist dann gefragt, wenn die Komposita komplex sind, d.h. aus mehreren als zwei Teilen bestehen, oder wenn verschiedene Komponenten der Wortneubildung vonein-

ander abgegrenzt werden müssen, beispielsweise aus stilistischen oder kommunikativen Gründen, was der Verdeutlichung der bestimmten Information dient: *EU-Mitglieder*, *deutsch-polnische Grenze*, *Kaffee-Extrakt*. Unter den neuesten Bindestrichwortbildungen treten Hybridbildungen auf, deren Bestandteile fremde und indigene Einheiten sind. Dem Verständnis und der Kommunikation dienend gliedert und strukturiert die Bindestrichschreibung die Komposita. Fremde und indigene Bestandteile des Kompositums werden dank dem Bindestrich separat gelesen und ausgesprochen, meistens mit Berücksichtigung der entsprechenden Ausspracheregeln der Sprache, aus der das fremde Kompositumsteil stammt: *First-Class-Kunden*, *Schnee-Coach*, *Crew-Mitglieder*, *Bahn-Card*. Der Bindestrich trennt sehr deutlich die bestimmten Komponenten der Hybridbildung, was ihre Neuartigkeit und Auffälligkeit unterstreicht. Dadurch wird die Zusammensetzung transparent gemacht und ihre Rezeption wird erleichtert.

Die Bindestrichkomposition ist ein in der Fachsprache typisches Verfahren, das der präzisen Informationsvermittlung dient. Die Fachtexte sind stilistisch neutral. Hier geht es vor allem um Präzision und Optimierung des ökonomischen Transfers (vgl. Elsen: 2009:63-64). Alle Wortbildungen im Bereich der Fachsprache „klingen neutral und dienen eindeutig einer knappen und präzisen Wissensvermittlung“ (vgl. Elsen: 2009:64). Die langen mehrgliedrigen Komposita erwecken das Gefühl der Fachlichkeit, Seriosität, sie klingen imposant und betonen die Wirksamkeit der bezeichneten Produkte, sogar dann, wenn einige ihrer Teile nicht verständlich sind: *Anti-Age-Behandlungen*, *Anti-Gentechnik-Bewegung*, *Bio-Verbands-Richtlinien*. Längere Wortbildungen sind ein Beweis dafür, dass Fachleute alle wichtigen Aspekte eines Produkts in einem Wort zu verbinden versuchen. So können Kunden kurz und knapp informiert werden, ohne dass ihnen die Informationen mithilfe von langen Sätzen übermittelt werden müssen. Wichtig ist, dass die Bindestriche so gesetzt werden, „dass sie die Komposita entsprechend den semantischen Motivationsbeziehungen in ihre inhaltsprägenden Bestandteile gliedern“ (Starke 1993:55). Auch phrasale Wortbildungen sind meist Bindestrichbildungen: *Alles-selber-Macher*, *Mehr-als-Sechszylinder*, *die Kauf-mich-Kunst*, *eine Knapp-vorbei-Antwort* (vgl. Lawrenz 2006:7-9). Dabei handelt es sich um einen produktiven Wortbildungsprozess des Deutschen (vgl. Starke 1993:239), welcher die Tendenz zu sprachlicher Ökonomie und Verdichtung widerspiegelt, was wiederum mit dem Bedürfnis des modernen Sprachbenutzers übereinstimmt, sich möglichst kurz und bündig zu fassen.

2. Hybride Wortbildungen

Die bereits angesprochenen Hybridbildungen sind ebenso ein besonderes Phänomen des modernen Deutsch, das nicht nur fremde Wörter aus anderen Sprachen übernimmt, sondern auch fremde Elemente mit einheimischen Morphemen kombiniert. Vor allem Anglizismen werden in der modernen deutschen Sprache als unmittelbare Konstituenten für Komposita weiterverwendet, weil das Deutsche „eine besondere Neigung und Fähigkeit

besitzt, Komposita zu bilden“ (Malmqvist 2006:219). Die fremden Wörter bilden aber auch Basen für Derivate und Konversionen. Wortbildungen mit fremden Elementen wundern heutzutage niemanden, z.B.: *Bahnticket*, *Talk-Runde*, *Wellness-Stunde*, *Lieblings-Outfit*, *Traumgirl*, *Fitnessjacke*, *Top-Preis*, *Multi-Familie*, *Patchwork-Familie*, *Live-Konzert*, *Abend-Event*, *Freizeit-Jogger*. Sie bestätigen das Bedürfnis, das Indigene durch das Exogene zu spezifizieren, es zu prägen, der Aussage das besondere Kolorit des Modernen zu verleihen.

3. Majuskeln

Offenkundig im modernen Deutsch ist die Mode die Komposita überschaubarer zu machen, wofür schon die Bindestrichschreibung ein schlagkräftiger Beweis ist. Ein anderes Sprachmittel, eigentlich ein orthographisches Mittel, das demselben Zweck dient, sind die Majuskeln. Großbuchstaben im Wortinnern entgegen den Regeln zu verwenden wundert heute niemanden mehr. Diese Neuerung wird sowohl in der Werbesprache, in den Benennungen von Institutionen als auch in amtlichen Drucksachen verwendet (vgl. Glück/Sauer 1997:146). Wörter mit Großbuchstaben im Wortinnern findet man auf Internetseiten, in Zeitungen, Zeitschriften und Katalogen. In Komposita wird die Morphemgrenze graphisch durch den großen Buchstaben markiert: *SchülerFerienTicket-Besitzer*, *PrivatCard-Besitzer*, *WebSign-Karte*, *SparCard*, *GiroKonto*, *BioMark*, *InterCityExpress*¹. Im Falle von Wortgruppen statt des Spatiums, das die Bestandteile der Wortgruppe trennt – was natürlich den geltenden Rechtschreibnormen entspricht – wird die Wortgrenze durch die Majuskel kenntlich gemacht: *OnlineBanking-Dienste*, *BerlinerCard*, *inHausPost*. Auch das Movierungssuffix *-in* wird oft groß geschrieben, um die feminine Form deutlich zu machen und die Gleichberechtigung auszudrücken: *LehrerInnen*, *MitarbeiterInnen*, *StudentInnen*, *KolegInnen*, *KommilitonInnen*. Die Großschreibung in der Wortmitte ist ungewohnt, zieht die Aufmerksamkeit des Lesers auf sich und wirkt eigenartig und expressiv auf ihn. So geschriebene, sogar längere Komposita sind viel lesbarer und anschaulicher, weil die Wörter optisch gegliedert sind. Vor allem in der Werbesprache sind die Binnenmajuskeln ein wichtiges graphisches Mittel, dank dem die Kunden erreicht werden.

4. Das englische Suffix *-ing*

Das Deutsche hat bislang viele Wörter aus dem Englischen übernommen, so dass die Sprecher jetzt schon die Affixe von den Wörtern isolieren und das Muster erkennen können, nach dem die übernommenen Wörter gebildet wurden (vgl. Scott 2007:121). So geschah

¹ Vgl. [http://www.das-schreibbuch.de/schreibbuch_d-grosse_schreibweisen_\(auszug\).pdf](http://www.das-schreibbuch.de/schreibbuch_d-grosse_schreibweisen_(auszug).pdf) – GROSSE D.: GiroKonto, BioMarkt, BahnCard & Co. Warum „innovative“ Schreibweisen gar nicht so innovativ sind, wie manche meinen. Und irgendwann Leser und Kunden nerven.

es beispielsweise mit dem Suffix *-ing*, das die deverbalen Ableitungen bildet. Ins Deutsche wurden beispielsweise solche Wörter übernommen wie: *Banking*, *Catering* oder *Recycling*. Neue Wörter bilden die Sprecher dann nach eben diesem Muster, indem sie das in diesen Substantiven vorhandene Suffix *-ing* anderen Lexemen hinzufügen. Sie hängen dieses Suffix englischer Herkunft aber nicht nur an die aus dem Englischen entlehnten Abstrakta an, „die aufgrund des Fehlens eines Derivationsaffixes im Deutschen semantisch nicht kohärent sind, z.B. Englisch: *photo-shoot* und Deutsch *Foto-Shooting*“ (Scott 2007:125), sondern auch an die nativen Derivationsbasen. Es existieren bereits mehrere, wenn auch noch ziemlich isolierte Derivate mit dem englischen Suffix *-ing* und einer einheimischen Basis, die Scott (2007:125) nach „einen witzigen Effekt anstreben, z.B. *Extreme Staubsauging*, *Extreme Aufräuming* und *Extreme Putzing*“. Diese Derivate werden nach dem Muster: Extreme + einheimische deverbale Derivationsbasis + Suffix *-ing* gebildet. Solche Bildungen sind auffällig, entsprechen dem allgemein herrschenden Trend in zu sein, sie beweisen, dass man der englischen Sprache mächtig ist. Sie scheinen die Meinung von Elke Donalies (2004:66) zu bestätigen, und zwar dass in Zukunft im Deutschen das Suffix *-ing* für die einheimischen Basen wohl produktiv verwendet werden wird. Auch die gruppensprachlichen Texte, vor allem die Blog-Seiten und die Chatkommunikation der Jugendlichen sowie Werbespots bekräftigen diese Vermutung von Donalies, und somit wundern heute nicht Formulierungen wie *Faulenzing*, *TV-Gucking*, *Extreme-Treppen-Steiging*, *Free-Rutsching*, *Free-Falling*, *Free-Sterbing* und *Pfennigsuching* (=billiges Telefonieren) (Donalies 2009:54), obwohl sie für den Germanisten doch irgendwie sonderbar klingen. Es sind meistens Substantive, die Bezeichnungen für Hobbys und Lieblingsbeschäftigungen sind.

5. Das Suffix *-itis*

Die meisten assoziieren das Suffix *-itis* mit der Medizinsprache, und zwar mit den internationalen Krankheitsbezeichnungen wie *Hepatitis*, *Gastritis*, *Bronchitis* oder *Colitis*, die mit den in unserem Körper auftretenden Entzündungen verbunden sind. Aber die kreativen Sprachbenutzer verwenden dieses Suffix immer häufiger auch in anderen Bereichen, um z.B. einem Sachverhalt, einer Erscheinung gegenüber ein bestimmtes Misstrauen, kritische Zweifel, Skepsis und sogar Ironie auszusprechen. Das Suffix *-itis* wird mit etwas Krankhaftem, Entzündlichem, Seuchenhaftem, oft Ekeligem oder Pathologischem konnotiert, und die Wortbildenden setzen es absichtlich an die Wortstämme, um ihre kommunikativen Ziele zu erreichen und gewisse geplante Reaktionen zu bewirken. Der neu gebildete Begriff soll eben die Abneigung dem Bezeichneten gegenüber hervorrufen. So entstanden solche bekannten Begriffe wie: *Hollanditis* (Bezeichnung für zögernde Haltung der niederländischen Regierung bei der Aufstellung neuer Mittelstreckenraketen)² (vgl. Glück/Sauer 1997:76). Wir finden

² Vgl. <http://www.zeit.de/1984/20/ein-vermummtes-ja-zu-den-raketen/seite-3> (Zugriff am 10.05.2012 um 12.54): „Als *Hollanditis* hat der englische Historiker und Publizist Walter

gegenwärtig eine ganze Menge solcher Wortbildungen, was leider davon zeugt, dass der heutige Mensch an verschiedenen Zivilisationskrankheiten leidet, wie z.B. an *Internetitis* (Bezeichnung für Internetabhängige), *Fusionitis* (sarkastische Bezeichnung der Fusionierungswut verschiedener Firmen in der Welt), *Aggressivitis*, *Egioitis*, *Globalitis*, *Kreativitis*, *Praxitis*, *Privatit*, *SMSitis* oder *Apostrophitis* (Feine 2003:439). Es gibt im Deutschen sogar eine Krankheit namens *Substantivitis*, eine Hauptwörterkrankheit oder Hauptwörterseuche, womit die im Deutschen auftretende große Beliebtheit für das Substantiv sowie Wortketten, in denen der Sprecher möglichst viele Hauptwörter, meist in Form eines Genitivs, aneinanderreih, bezeichnet wurde (vgl. Vogt 2010:28). Das Suffix *-itis* wird sowohl mit einheimischen als auch mit fremden Basen kombiniert. Die *-itis*-Bildungen weisen auf das Übermaß bestimmter Aktivitäten hin, die als krankhaft empfunden werden und sich durch Kreativität und Originalität auszeichnen. Sie sind nicht nur auf die deutsche Sprache beschränkt (vgl. Feine 2003:439).

6. *i*-Wörter / *o*-Wörter

Das englische Derivationsmuster mit den Suffixen *-y/-ie* hat vermutlich einen Einfluss auf die zunehmende Bildung deutscher Derivate mit dem Suffix *-i*, die vor allem informelle Personenbezeichnungen sind, wie z.B. *Studi*, *Ersti*, *Schlucki*. Dieses Wortbildungsmuster ist eigentlich nicht neu, weil schon immer Verkleinerungsformen auf *-i* gebildet wurden, wie z.B. *Franzi*, *Manni*, *Hansi*, *Susi*, oder Kosenamen wie *Vati*, *Mutti*, *Omi*. Ebenso existieren viele Sachbezeichnungen, die teils Anglizismen, teils Abkürzungswörter und Amerikanismen sind: *Abi*, *Mini*, *Ossi*, *Wessi*, *Zoni*, *Pulli*, *Uni*, *Speedy*, *Yuppie*, *Teenie* (*Teeny*) (vgl. Glück/Sauer 1997:70). Nach diesem Muster werden heutzutage sowohl in der Alltags- als auch in der Medien- und Werbesprache immer wieder neue, oft absurde (vgl. ebenda) *i*-Ableitungen gebildet: (1)³ *Schocki* (Schokoladeesser), (2) *Dursti* (Getränkemarkt), *Trinki-Markt* (Getränkemarkt), *Schusti* (Ladenschild eines Schusters)⁴, (3) *Lerni-Malwettbewerb*. Bei den Nomina sind diese Ableitungen auf *-i* ein produktives Wortbildungsmuster.

Von Adjektiven bildet man ebenso *i*-Derivate solcher Art: (4) *Klugi*, (5) *Doofi*, (6) *Fauli* (einer der Schlümpfe). Diese *i*-Wörter sind kurz, ihre Bildungsweise ist einfach, sie fallen leicht ins Ohr und wirken auf den Empfänger sehr expressiv.

Populär im modernen Deutsch ist auch das Suffix *-o*, das ähnlich wie das Ableitungselement *-i* an einen Wortstamm oder den vorderen Teil eines Wortstamms angefügt wird. Hierbei wird auch das Bedürfnis der heutzutage kommunizierenden Menschen sichtbar,

Laqueur bereits 1981 jene Mischung aus Neutralismus und Selbstgerechtigkeit bezeichnet, die in den Niederlanden schon um sich griff, bevor sie sich auch in anderen westeuropäischen Ländern, vor allem solchen mit starker protestantischer Prägung, zeigte².

³ Quellen zu den einzelnen Beispielen befinden sich in dem Internetseitenverzeichnis unter entsprechender in Klammern angegebener Beispielnummer.

⁴ Vgl. Glück/Sauer (1997:70).

sich präzise und sprachökonomisch auszudrücken und ihre kostbare Zeit nicht zum Reden zu verschwenden: *Info*, *Psycho* (-Linguistik), *Porno*, *Schizo* (an Schizophrenie leidende Person), *Disko*, *Homo* (Homosexueller), *Schoko* (Schokolade), (7) *Brutalo* (brutal). Häufig stammen die *o*-Wörter aus der Jugendsprache: *Perso* (Personalausweis), *Fuzo* (Fußgängerzone), *hundert pro* (hundertprozentig – ganz sicher) (vgl. Zehetner 2003:203f.). Es gibt wohl eine Begründung, warum sich im Deutschen der Trend zu Kurzwörtern auf *-o* zu verstärken scheint. Sie erscheinen vor allem in der Jugendsprache und in der Werbung, wo der Wohlklang des Vokals *o* positive Assoziationen hervorrufen soll, die mit etwas Positivem, Angenehmem, mit den Erinnerungen an den Urlaub in Italien, Mexiko, an die Sonne, Meer und Freizeit verbunden sind (vgl. Zehetner 2003:205).

7. Verbneubildungen

Wenn man über die Verbneubildungen in der modernen deutschen Sprache spricht, muss man vor allem die von den Substantiven abgeleiteten Verben und die Anglizismen in Betracht ziehen. Im Falle der Anglizismen ist schon seit ziemlich langer Zeit die Tendenz zu bemerken, dass die englischen Verben ins Deutsche entlehnt und eingedeutscht werden, d.h. diese Wörter nehmen die Wortbildungs- und Flexionsmorpheme des Deutschen an und werden so wie normale einheimische Verben in den Sätzen gebraucht, z.B. *sich ausschillen* (sich ausruhen), *herumhopsen*, *hochhieven*, *durchtalken*, *snowboarden*, *austrainieren*, *gedownloadet*, *das geleaste Fahrzeug* (leasen – mitkaufen), *gecancelt*, *moven*, *recycelt*, *ich bin ausgepowert*, *mailen*, *jmdn. anmailen*, *ich habe gemailt* (vgl. Glück/Sauer 1997:83-84). Meistens sind die aus dem Englischen ins Deutsche entlehnten Verben untrennbar: *durchchecken*, *durchrelaxen*, *durchtalken*, *durchtouren*, *durchtrainieren*, *durchtwitchern*. Somit fällt der Satzrahmen weg, der den Deutschlernenden und -sprechenden viele Probleme bereitet. Der nächste große Vorteil dieser Verbneubildungen ist, dass sie schwach flektieren, und somit vergrößert sich natürlich der Anteil der schwachen Verben an dem Verbbestand der deutschen Sprache.

Von Substantiven bzw. Adjektiven abgeleitete Verben kommen auch immer häufiger im Deutschen vor: *diäten*, *pillen*, *psychopateln*, *absurdeln*, *es sommert*, *müdeln* (Glück/Sauer 1997:83-84). Diese Ableitungen sind morphologisch gesehen einfach und unkompliziert, kommen meistens in den Medien, in der Werbebranche vor, fallen leicht ins Ohr und sind merkbar und so wie ihre englischen „Genossen“ werden sie schwach flektiert, was diese überall sichtbare Neigung zur Einfachheit bestätigt.

8. Wortbildungseinheit *Mc-/Mac-*

Die im Gegenwartsdeutschen produktive Einheit *Mc-/Mac-* kommt aus dem Schottischen. Seit dem Mittelalter bildet sie den ersten Bestandteil von schottischen und auch irischen Familiennamen: *MacDonald*, *MacKenzie*, *MacMillan*, (8) *MacQueen*.

Sie bedeutet ‚Sohn‘, deswegen sind die Familiennamen folgendermaßen zu interpretieren: *MacDonald* – Sohn von Donald (vgl. Scheller-Bolz 2007:231). Der schottische Ursprung des Wortbildungselements *Mc-/Mac-* ist noch tiefer zu interpretieren. Die Schotten sind sparsam, ja sogar geizig, achten darauf, wenig Geld auszugeben. Und die in den deutschen Eigennamen erscheinende Komponente *Mc-/Mac-* enthält auch diese Bedeutungsnuance. „Durch *Mc-/Mac-* soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die erhältlichen Produkte preisgünstig und zudem quantitativ gut sind“ und die Produkte, deren Eigennamen diese Komponente enthalten, sollen damit assoziiert werden, dass sie „zu jeder Zeit, überall und für jedermann verfügbar“ sind (Scheller-Bolz 2007:231). Den Anfang für eine ganze Reihe *Mac-/Mc-*-Bildungen im Deutschen gab die Fast-Food-Kette McDonald's. Die Einheit *Mc-/Mac-* wird vor allem in der Wirtschaftsbranche zur Bildung der Eigennamen genutzt und kann bei den Kunden sowohl positive als auch negative Assoziationen hervorrufen. Es hängt von individueller Erfahrung und Überzeugung ab, wie die Kunden dem preis- und qualitätsgünstigen Angebot gegenüber eingestellt sind. Auf einige wirkt der Name kaufanlockend, für die anderen ist er wiederum der Hinweis darauf, dass preisgünstig auch qualitätslos bedeutet. Diese Eigennamen klingen jedoch originell, sind kurz und einfach zu bilden und besitzen das gegenwärtig sehr wichtige Merkmal des Fremden, Neuen und Modernen. Im Deutschen werden sowohl Mischbildungen mit der exogenen Komponente *Mc-/Mac-* gebildet: (9) *Mac-Urlaub*, (10) *MacBüro*, (11) *McAnwalt*, (12) *McMöbel*, (13) *McGünstig* (Sonderpostenmärkte), (14) *McBillig*, als auch Eigennamen, die nur aus fremden Elementen bestehen: (15) *McPaper* (Schreibwarenkette in Deutschland), (16) *McDesign*, (17) *McFlight*, (18) *Mc-Sun*, (19) *McStudy*. *Mc-/Mac-* tritt in Kombinationen mit Substantiven, Adjektiven und Verben auf. Die Schreibweise ist unterschiedlich. Wir begegnen im Falle der Bildungen mit *Mc-/Mac-* sowohl der Zusammenschreibung als auch der Bindestrichschreibung, und nur selten werden die Konstituenten dieser Bildungen getrennt geschrieben (vgl. Scheller-Bolz 2007:237): (20) *MAC Angebot*.

9. Wortbildungselement *-macher*

Die Wortbildungen mit dem Element *-macher* sollte man auf keinen Fall außer Acht lassen, wenn man über die Einfachheit und Überschaubarkeit im Deutschen spricht. Diese Bildungen sind zwar nicht kurz, aber einfach zu bilden, überschaubar und sehr populär im Gegenwartsdeutsch. Das Element *-macher* ist keine neue Erscheinung im Deutschen, aber trotzdem heute äußerst produktiv. „Fast unbegrenzt sind die Möglichkeiten, durch Anhängen von *-macher* an Bezeichnungen für Konkreta und Abstrakta oder Eigenschaften, die man herstellen, erzeugen, verursachen, machen kann, den Erzeuger dieses dann im Erstelement Bezeichneten zu benennen“ (Joeres 1995:143). *Uhrmacher* und *Schuhmacher* haben viele Nachfolger besonders in der gesprochenen Sprache, wo es sich oft um okkasionelle Bildungen handelt. Sowohl Erwachsene als auch Jugendliche produzieren auf beruflicher, privater und schülerischer Kommunika-

tionsebene Neubildungen mit der reihenbildenden Einheit *-macher*. Diese Zweiteinheit kann sowohl positiv als auch negativ agierende Personen, Tiere, Pflanzen, Werkzeuge, Mittel bezeichnen, und dies wiederum auch in wörtlicher, übertragener und scherzhafter Bedeutung, sowie kann sie auch mit fast allen Wortarten als Erstelement vorkommen. Wir stoßen in allen Lebensbereichen auf *Lärmmacher*, *Partymacher*, *Panikmacher*, *Geldmacher*, *Fitmacher*, *Muntermacher*, *TV-Macher*, *Wachmacher*, *Werbemacher*, *Computermacher*, *Weiter-so-Macher*, *Goldmacher*, *Urlaubmacher*, *Immer-gut-Macher*, *Spektakelmacher*, *Krachmacher*. Nach der Hinzufügung des Movierungssuffixes *-in* wird einfach und unkompliziert die entsprechende feminine Bezeichnung gebildet: *Geldmacherin*, *Make-up-Macherin*, *Spaßmacherin*. Und darum geht es doch in der heutigen Welt, in der heutigen modernen Gesellschaft, in dem heutigen schon genügend komplizierten Leben: das Ganze nicht noch mehr zu komplizieren, sondern immer, wenn es nur möglich ist, nach einfachen Mitteln und Methoden zu greifen, eben auch im Bereich der Sprache.

10. Resümee

In den letzten Jahren ist eine sehr rasche Entwicklung der Sprachkreativität zu beobachten. Und das betrifft im Deutschen nicht nur die Anglizismenübernahme und ihre Kombinierung mit den einheimischen Elementen. Alle dargestellten Mittel, die der sprachlichen Hervorhebung, der Sprachökonomie, der kurzen, präzisen, überschaubaren und zugleich einfachen Vermittlung von Informationen sowie der modernen und zeitgemäßen Wirkung auf den Kommunikatempfänger dienen, zeigen, in welchem Maße sich die moderne Sprache verändern kann und wie kreativ die Sprachbenutzer sind. Der Sprachwandel ist unaufhaltsam, unvorhersehbar und unplanbar. Es ist aber ein sprachwissenschaftliches Faktum und es muss akzeptiert werden, denn es dient der besseren, effektiveren und moderneren Kommunikation auf politischer, wirtschaftlicher, wissenschaftlicher, kultureller und sozialer Ebene.

Literatur

- BUSSMANN H., ³2002, Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart.
- DONALIES E., 2004, Gut gefringst ist halb gewonnen. Zehn Plädoyers für einen freundlichen und freien Umgang mit der Wortbildung, Mannheim.
- DONALIES E., 2009, *Tragbriefe*, *Kängebloodyru* und *Pfeffersalz* – Wie wir im Deutschen nicht wortbilden, in: Zielsprache Deutsch 36/3, S. 45-59.
- EISENBERG P., 1998, Grundriss der deutschen Grammatik, Stuttgart/Weimar.
- ELSEN H., 2009, Komplexe Komposita und Verwandtes, in: Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur 69, S. 57-71.
- FEINE A., 2003, Fußballitis, Handryitis, Chamäleonitis – *-itis*-Kombinationen in der heutigen Gegenwartssprache, in: Sprachwissenschaft 28, S. 437-463.

- FLEISCHER W. / BARZ I., ⁴2012, Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache, Berlin/ Boston.
- GLÜCK H. / SAUER W. W., ²1997, *Gegenwartsdeutsch*, Stuttgart/Weimar.
- JOERES R., 1995, *Wortbildungen mit -macher im Althochdeutschen, Mittelhochdeutschen und Neuhochdeutschen*, Heidelberg.
- LAWRENZ B., 2006, *Moderne deutsche Wortbildung. Phrasale Wortbildung im Deutschen: Linguistische Untersuchung und sprachliche Behandlung*, Hamburg.
- MALMQVIST A., 2006, >Event< der Aufstieg eines Modeworts im Deutschen, in: *Muttersprache* 3/116, S. 216-227.
- MÜLLER P. O. (Hg.), 2005, *Fremdwortbildung: Theorie und Praxis in Geschichte und Gegenwart*, Frankfurt am Main.
- SCHELLER-BOLTZ D., 2007, McDonald`s – McAnwalt – McFit – McFlight. Morphologische, semantische und pragmatische Anmerkungen zu einer gegenwärtig produktiven Wortbildungseinheit unter den Eigennamen im Deutschen, in: *Der Sprachdienst* 6/51, S. 229-237.
- SCOTT A., 2007, Englische Wortfamilien im Deutschen, in: *Deutsche Sprache. Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation* 35, S. 119-137.
- STARKE G., 1993, Droht uns eine Bindestrich-Inflation?, in: *Muttersprache* 3/103, S. 50-60.
- VOGT G., 2010, *Erfolgreiche Rhetorik: Faire und unfaire Verhaltensweisen in Rede und Gespräch*, Oldenbourg.
- ZEHETNER L., 2003, *Soko, Perso, Fuzo* und andere Wortbildungen mit o, in: *Der Sprachdienst* 6/47, S. 201-205.

Internetseitenverzeichnis

- (1) <http://www.deutsche-startups.de/2010/07/20/schoki-geht-immer-schokoladen-start-ups-verfuehren-deutschland/> (Zugriff am 09.05.2012 um 12:57).
- (2) <http://www.stadtbranchenbuch.com/hemer/948566.html> (Zugriff am 09.05.2012 um 12:59).
- (3) <http://www.dsty.jp/grundschule/news/lerni-%E2%80%93-malwettbewerb-strahlend-gesichter-bei-der-preisverleihung> (Zugriff am 09.05.2012 um 13:03).
- (4) <http://www.cosmiq.de/qa/show/2370035/HERJEHMINEH-Der-Klugi-ist-Einstein-und-keiner-MERKTS-Feiern-wir/> (Zugriff am 09.05.2012 um 13:28).
- (5) <http://www.testedich.de/quiz29/quiz/1299969310/Doofi-Test> (Zugriff am 09.05.2012 um 13:29).
- (6) <http://www.boomerangtv.de/shows/die-schl%C3%BCmpfe/characters/fauli> (Zugriff am 09.05.2012 um 13:37).
- (7) <http://mein-brutalo.browsergames.de/> (Zugriff am 10.05.2012 um 12:55).
- (8) http://schottland4fans.de/clans_namensliste.shtml (Zugriff am 18.05.2012 um 09.16).
- (9) <http://www.apfelinsel.de/forum/index.php?topic=1111.0> (Zugriff am 18.05.2012 um 9.50).
- (10) <http://www.giga.de/downloads/filemaker-bento/news/macbuero-ueberarbeite/> (Zugriff am 18.05.2012 um 9.54).
- (11) <http://www.mcanwalt.de/impressum.html> (Zugriff am 18.05.2012 um 9.55).
- (12) <http://www.mcmoebel.de/filialen.html> (Zugriff am 18.05.2012 um 10.02).
- (13) http://www.t-v-f.de/mcguenstig/index.php?option=com_easybook&view=easybook (Zugriff am 18.05.2012 um 10.13).
- (14) <http://urlspion.de/www.mc-billig.de> (Zugriff am 18.05.2012 um 10.14).
- (15) <http://www.mcpaper.de/> (Zugriff am 18.05.2012 um 9.57).
- (16) <http://das-ist-drin.de/blog/80-Aus-McDonalds-wird-McDesign.html> (Zugriff am 18.05.2012 um 10.00).
- (17) <http://www.mcflylight.de/> (Zugriff am 18.05.2012 um 10.05).

(18) <http://www.mcsun.de/> (Zugriff am 18.05.2012 um 10.11).

(19) <http://www.mcstudy.de/newsletter/0912-01.html> (Zugriff am 18.05.2012 um 10.17).

(20) <http://www.ideal.de/preisvergleich/Liste/49834747/wiso-mac-angebot.html> (Zugriff am 18.05.2012 um 10.22).

Andere Quellen

Viele in dem vorliegenden Beitrag präsentierten Beispiele stammen aus der Untersuchung von Werbebroschüren, Flyer, Informationsbroschüren über verschiedene Produkte und Veranstaltungen und auch Plakaten und Postern, die von Juli bis August 2011 in der Universitäts- und Hansestadt Greifswald vorgenommen wurde und aus einer Google-Recherche, die in der Zeit vom 08.05.2012 bis zum 20.05.2012 durchgeführt wurde.

Funktionsäquivalenz ausgewählter Abtönungspartikeln in polnischen Übersetzungen deutscher Dialoge

1. Abtönungspartikeln als Übersetzungsproblem

Die Wiedergabe deutscher Abtönungspartikeln im Polnischen und in vielen anderen Sprachen ist gewiss ein komplexes grammatisches wie auch pragmatisches Problem. Dies mag damit zusammenhängen, dass die große Häufigkeit von Abtönungspartikeln für das Deutsche spezifisch ist. Weiterhin muss festgestellt werden, dass bis heute wenig Einigkeit darüber besteht, ob Abtönungspartikeln als Wortklasse mit illokutiver Funktion überhaupt eine lexikalische Bedeutung im strikten Sinne haben. Ein spezielles Problem bei der Wiedergabe deutscher Abtönungspartikeln ergibt sich auch daraus, dass obwohl das Thema der Wiedergabe von Abtönungspartikeln in der Gegenstandsliteratur in Teilen zwar aufgearbeitet ist, eine allgemeine translatorisch-systematische Darstellung für das Sprachenpaar Deutsch – Polnisch indessen fehlt. Darauf verweist auch Wiktorowicz (1998:159), indem er feststellt, dass Abtönungspartikeln in der Übersetzungswissenschaft selten und kaum intensiv thematisiert werden. Was in der Gegenstandsliteratur zu finden ist, sind lediglich einige Aspekte der Übersetzbarkeit dieser Subklasse der Partikeln, wie etwa die Frage der Übersetzungsäquivalente, die allerdings eher unsystematisch angegangen wird. Im Weiteren verweist Wiktorowicz darauf, dass sich genaue Regeln der Übersetzung von Abtönungspartikeln nur schwer herleiten lassen. Als den Grund dafür nennt der Autor vor allem die Tatsache, dass Abtönungspartikeln polysem sind, was zu besonderen Schwierigkeiten bei ihrer Wiedergabe führen kann (vgl. Wiktorowicz 1998:159).

Mit dem Problem der Übersetzung deutscher Abtönungspartikeln und besonders mit ihren Äquivalenten in anderen Sprachen befasst sich Weydt (1989:235ff.). Nach seiner Auffassung bereiten Abtönungspartikeln besondere Schwierigkeiten im Übersetzungsprozess, weil sie ein für das Deutsche spezifisches Phänomen sind, d.h. Abtönungspartikeln treten in anderen Sprachen nicht oder nur selten auf. Sie stellen daher ein Problem für Übersetzer aber auch Deutschlernende und -lehrende dar. Nicht selten erweisen sich kontrastiv ausgerichtete Studien zu deutschen und polnischen (französischen, italienischen) Abtönungspartikeln als problematisch. Im Übersetzungsprozess kann

ein Abtönungspartikel-Lexem natürlich in einem zweisprachigen Wörterbuch nachgeschlagen werden. Weydt verweist aber darauf, dass die meisten Einträge in Lexika nicht authentischen Übersetzungen entnommen sind oder auf empirischen Befunden basieren und die Sprachwirklichkeit höchstens nachahmen (vgl. Weydt 1989:241).

Mit gutem Recht weist Weydt auf die terminologische Frage hin, ob es sich bei der „Übersetzung“ der Abtönungspartikeln tatsächlich um die Übersetzung eines Wortes handelt, genauer gesagt, um die Suche nach einem gleichbedeutenden, semantisch äquivalenten Wort (vgl. Weydt 1989:240). Ich folge der Weydtschen Auffassung und bin der Meinung, dass die Wiedergabe von Abtönungspartikeln nicht (immer) in der wörtlichen Übersetzung einzelner Lexeme liegen kann. Es handelt sich wohl eher um die Wiedergabe der illokutiven Funktion von Abtönungspartikeln. Dazu möchte ich darauf hinweisen, dass die Wiedergabe ihrer illokutiven Funktion u.a. mit lexikalischen Mitteln erfolgen kann. Wo lexikalische Äquivalente einer Abtönungspartikel in der Zielsprache vorhanden sind, sollte ihre Nutzung in Betracht gezogen werden. In diesem Beitrag wird also absichtlich auf den Terminus „Übersetzung der Abtönungspartikeln“ verzichtet. Die Frage „Wie wird die Abtönungspartikel *doch* ins Polnische übersetzt?“ ist also eine falsch formulierte Frage. Sinnvoller wäre die Frage **Wie kann die von *doch* signalisierte Intention des Sprechers wiedergegeben werden?** bzw. „Wie wird das, was im Deutschen durch die Abtönungspartikel X ausgedrückt wird, in einer anderen Sprache wiedergegeben oder zum Ausdruck gebracht?“ (Weydt 1989:245).

Nach Weydt (1989:247) müssen Frequenz und Anzahl der Abtönungspartikeln vom Übersetzer im Übersetzungsprozess nicht beachtet werden. Wenn in einer Sprache Abtönungspartikeln nur selten verwendet werden, kann ihre Menge in der Übersetzung entsprechend geringer sein. Diese Feststellung gilt meines Erachtens nur im Falle gewisser Äußerungen, in denen das Auslassen der Partikel den illokutiven Sinn der Äußerung nicht ändert. Zur Stützung dieser Feststellung nutzt Weydt (1989:247) das Beispiel *Wie heißt du denn?* und seine englische Entsprechung ohne Abtönungspartikel *What's your name?* (poln. *Jak masz na imię?*). In dieser Äußerung scheint eine Abtönungspartikel tatsächlich entbehrlich zu sein, denn das Einbringen eines Abtönungselementes wie etwa im Polnischen *Jakże (to) masz na imię?* würde die Äußerung überladen und veraltet scheinen lassen. Anders ist es jedoch im Falle von Äußerungen, in denen Abtönungspartikeln „Träger pragmatischer Bedeutungen“ (Weydt 1989:247) sind und ihre Wiedergabe absolut notwendig ist. „In diesen Fällen muß die pragmatische Funktion Ziel der fremdsprachlichen Wiedergabe sein. Sie muß in partikelarmen Sprachen mit den spezifischen Mitteln der Zielsprache erreicht werden, in den meisten Fällen gerade mit Hilfe von Partikeln“ (Weydt 1989:247).

Nach Weydt ist das Problem der Wiedergabe deutscher Abtönungspartikeln nicht (nur) die Frage der Übersetzung von Einzelelementen (hier: Lexemen), Wortentsprechungen oder Wortübersetzungen. Das Problem der Wiedergabe von Abtönungspartikeln kommt vielmehr auf der Ebene der Äquivalenz des gesamten Textes statt nur in der

Wortäquivalenz zum Tragen. Eins der Ziele der Übersetzung ist ja die Wiedergabe der pragmatischen Funktion von Abtönungspartikeln. Die Schwierigkeit ihrer Wiedergabe liegt also weniger in der Ermittlung ihrer eventuellen Entsprechungen auf semantischer Ebene in der gegebenen Zielsprache, auch wenn sie vorhanden sind und dem Übersetzer zur Verfügung stehen, als vielmehr in der Ermittlung eines zielsprachlichen Mittels, das ihrer illokutiven Funktion im Ausgangstext entspricht. Nach Levy (1963) vergleicht Weydt (1989:247) die Wiedergabe der Abtönungspartikeln mit einem Illusionstheater und verlangt, dass die Übersetzung denselben Effekt hervorruft, wie der Text in der Ausgangssprache. Allerdings stellt Weydt ein Übersetzungsparadoxon bezüglich Abtönungspartikeln fest: „Je mehr Mühe sich der Übersetzer gibt, für einen Satz, der eine Abtönungspartikel enthält, eine möglichst idiomatische und die Ausdrucksnuancen dieser Partikel berücksichtigende Entsprechung zu finden, je geglückter und idiomatischer die jeweilige Einzellösung ist, desto weniger entspricht der Gesamttext den Strukturen der entsprechenden Sprache und desto überladener und unfranzösischer, unenglischer, unpolnischer wird der Text in seiner Gesamtheit“ (1989:247).

Eine ähnliche Auffassung wie Weydt vertritt Frączyk (2002:786), die festhält, dass es nicht immer möglich ist, mit einer polnischen Partikel das wiederzugeben, was mit einer deutschen Partikel gemeint ist, und umgekehrt, weil sich die beiden Wortarten nicht völlig überlappen. Anderer Auffassung ist dagegen Burkhardt (1995:174), nach dessen Ansicht Abtönungspartikeln generell übersetzbar sind. Zusätzlich verweist der Autor darauf, dass ihre Wiedergabe entweder durch lexikalische Entsprechungen und im Falle mündlicher Texte zusätzlich mit Mitteln der Intonation, der Satzmelodie und nonverbaler Mittel im Allgemeinen erfolgt.

2. Analyse ausgewählter Abtönungspartikeln

Im Folgenden soll untersucht werden, welche lexikalischen Mittel des Polnischen ausgewählten deutschen Abtönungspartikeln entsprechen und ob die Wiedergabe deutscher Abtönungspartikeln tatsächlich als entbehrlich zu betrachten ist. Die Textgrundlage meiner Untersuchung bildet der Roman »Herr Lehmann« von Sven Regener und seine polnische Übersetzung von Elżbieta Kalinowska. Ziel meiner Untersuchung ist dabei, die Möglichkeiten der Wiedergabe deutscher Abtönungspartikeln zu ermitteln, und nicht die Übersetzungskritik oder Beurteilung der translatorischen Kompetenz der Übersetzerin.

Da Abtönungspartikeln vorwiegend in dialogischen Texten und besonders in der Umgangssprache Verwendung finden, habe ich absichtlich diesen Roman gewählt. Der Roman handelt von einem Neunundzwanzigjährigen und seinen Freunden in West-Berlin kurz vor dem Mauerfall und präsentiert auf komische Art den Alltag des Hauptprotagonisten. Eine Störung in das Leben von Herrn Lehmann bringt ein uner-

warteter und überraschender Besuch seiner Eltern, der ihm sehr ungelegen kommt. Alle ausgewählten Dialoge sind solche zwischen Herrn Lehmann und seinen Eltern.

Für meine Analyse habe ich drei dialogische Passagen ausgewählt, da ich im Rahmen eines Aufsatzes nur wenige Dialoge präsentieren kann. Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass die Ergebnisse der Analyse auf die gesamte Übersetzung des Romans übertragbar sind. Im Rahmen meines Beitrags untersuche ich lediglich ausgewählte Partikellexeme, und zwar die Abtönungspartikeln *denn, doch, ja, mal, schon* und *wohl*. Als lexikalische Äquivalente dieser Partikeln im Polnischen werden in Engel et al. (1999:1183) folgende Lexeme aufgeführt:

denn – *a, albo(ż), to, też, więc;*

doch – *a, ale(ż), bodaj(że), wręcz, po prostu, przecież, wprost;*

ja – *jednak, przecież, ależ, dopiero, wręcz, wszak(że);*

mal – *może, no, raz;*

schon – *już, no, a;*

wohl – *aby, bodaj(że), chyba, jakoby, może, niby, pewnie, pono(ć), rzekomo, zapewne, pewno.*

Diese Zusammenstellung zeigt, dass die meisten der genannten Abtönungspartikeln funktionale Entsprechungen im Polnischen haben. Sie können jedoch auch mit anderen sprachlichen Mitteln wiedergegeben werden, so etwa mit Adverbien oder Pronomina. Zur Verfügung stehen also lexikalische Mittel, die der Übersetzer für die Übersetzung nutzen kann. Auf der anderen Seite betont Weydt, wie oben dargestellt, dass die Übersetzung von Abtönungspartikeln als einzelne Lexeme teils entbehrlich ist und ihre Nullübersetzung gegebenenfalls zulässig ist. Bestimmt gilt diese Feststellung für gewisse Fälle. Es ist aber danach zu fragen, welche Defizite für die Übersetzung das Auslassen von Partikeln mit sich bringen kann. Um diese Frage zu beantworten, analysiere ich folgende Dialoge¹.

2.1. Dialog Nr. 1

M: *Wir kommen nach Berlin!*

Darauf war Herr Lehmann nicht vorbereitet, das war ein harter Schlag. So hart, daß Herr Lehmann schwieg.

M: *Frank, bist du noch da?*

HL: *Ja, Mutter. Wieso kommt ihr nach Berlin?*

M: *Aber Junge, das wollten wir **doch** immer schon mal.*

Davon, sagte Herr Lehmann gereizt, habe ich noch nichts gemerkt. [...]

M: *Aber, wirklich, das ist **doch** heute aller gar nicht mehr so schlimm, nun stell dich **mal** nicht so an.*

¹ Erklärung der Siglen: HL– Herr Lehmann, M– Mutter, V– Vater, AT– Ausgangstext, ZT– Zielttext.

HL: *Ich? Wieso ich? Was heißt **denn** jetzt, ich soll mich nicht so anstellen?*

M: *Das sind **doch** ganz olle Kamellen, das ist **doch** schon lange nicht mehr so schlimm heute [...]. Jetzt stell dich **doch** nicht so an wegen ein paar Polizisten, wir haben **ja** nun wirklich nichts verbochen [...]. (S. 26-27).*

M: *Przyjeżdżamy do Berlina!*

Na ten cios pan Lehmann nie był przygotowany. Cios tak mocny, że zamilkł.

M: *Frank, jesteś tam?*

HL: *Tak mamo, dlaczego przyjeżdżacie do Berlina?*

M: *Ależ chłopcze, **przecież** zawsze chcieliśmy.*

HL: *Nie zauważyłem – powiedział zirytowany [...].*

M: *Ależ Frank, dzisiaj wszystko nie jest już takie straszne, nie przesadzaj!*

HL: *Ja? Dlaczego ja? Co to **znowu** znaczy, że ja niby przesadzam.*

M: *To stare głupoty, to wszystko od dawna nie jest takie straszne [...].*

*Nie wygłupiaj się teraz z powodu kilku milicjantów. Nie popełniliśmy **przecież** żadnego przestępstwa [...]. (S. 29-30).*

Im oben präsentierten deutschen Dialog werden Abtönungspartikeln siebenmal verwendet, im Polnischen dagegen nur dreimal. Darunter findet man die Partikel *przecież* als Entsprechung der Partikeln *doch* und *ja* und ein Adverb mit abtönender Funktion, d.h. *znowu* als Äquivalent der Partikel *denn*. Nach Weydt ist die Anzahl der Partikeln im Translat nicht primär und auch nicht ausschlaggebend für die Qualität der Übersetzung. Unmotiviert scheint mir hier aber, dass die meisten deutschen Partikeln in dieser Passage unübersetzt bleiben. Wahrscheinlich liegt eine bewusste Entscheidung der Übersetzerin vor, denn die Funktionen der deutschen Abtönungspartikeln im Dialogtext könnten entweder mit polnischen Abtönungspartikeln oder anderen Mitteln wiedergegeben werden wie etwa in der Äußerung:

AT: *Aber, wirklich, das ist **doch** heute alles gar nicht mehr so schlimm, nun stell dich **mal** nicht so an.*

ZT: *Ależ Frank, dzisiaj wszystko nie jest już takie straszne, nie przesadzaj!*

Vorschlag: *Ależ Frank, **przecież** dzisiaj wszystko nie jest już takie straszne, **no/już** nie przesadzaj!*

Ein möglicher Grund, weswegen die Partikel *doch* in den meisten Äußerungen in dem ersten Dialog unübersetzt blieb, mag darin liegen, dass die Übersetzerin die mehrfache Wiederholung des polnischen Lexems *przecież* als direkte funktionale Entsprechung der Partikel *doch* vermeiden wollte.

2.2. Dialog Nr. 2

M: *Fang nicht schon wieder an [...]. Das ist **doch** günstig. Wenn wir **schon** mal hier sind, dann wollen wir **ja auch** mal was von der Stadt sehen.*

HL: *Stadtrundfahrt?* [...]

M: *Sag ich **doch** [...]. Das ist alles mit drin. [...]*

HL: *Da seid ihr **ja** gleich wieder weg, sagte Herr Lehmann, der nicht genau wußte, ob er erleichtert oder empört sein sollte.*

M: *Ich dachte, du kommst mit [...]. Das wäre **doch** eine prima Sache. [...]*

V: *Er kennt das **doch** schon alles. [...] Er wohnt **doch** schon so lange hier. Ich würde **doch** auch keine Stadtrundfahrt in Bremen mitmachen.*

M: *Wieso nicht, das kann **doch** interessant sein.*

HL: *Also ich weiß nicht, [...] das ist **doch** eher für Touristen und Besucher und so.*

V: *Nun laß ihn **mal**, das braucht er **doch** nicht. (S. 160).*

M: *Nie zaczynaj znowu. Opłaca się. Jak **już** tu jesteśmy, to powinniśmy także zobaczyć miasto.*

HL: *Zwiedzanie miasta autokarem?*

M: ***Przecież** mówię – zdenerwowała się matka. – Zobaczymy wszystko [...].*

HL: *Więc zaraz wyjeżdżacie – powiedział pan Lehmann, nie wiedząc, czy ma odczuwać ulgę czy też oburzenie.*

M: *Myslałam, że pojedziesz z nami [...]. Byłoby wspaniale. [...]*

V: ***Ale** on tu wszystko zna [...]. **Przecież** tak długo tu mieszka. Ja też bym nie pojechał na zwiedzanie Bremy.*

M: *Dlaczego nie, to może być interesujące.*

HL: *No, nie wiem. [...] To raczej coś dla turystów i gości.*

V: *Daj mu spokój [...] on tego **naprawdę** nie potrzebuje. (S. 177-178).*

Ähnlich wie im ersten Dialog stehen in der polnischen Übersetzung des zweiten Dialogs wesentlich weniger Abtönungspartikeln als im Originaltext. Im Gegensatz zum ersten Dialog greift die Übersetzerin häufiger nach anderen Abtönungsmitteln wie *już* und *ale* oder *naprawdę* wie in der letzten Äußerung. Als problematisch erweist sich die Wiedergabe der Äußerungen, in denen die Partikel *doch* gehäuft auftritt. Vielleicht sollte in der Übersetzung die im Original gegebene mehrmalige Wiederholung ein und derselben Partikel vermieden werden, was jedoch einer „stilistischen“ Ingerenz in den Dialogstil gleichkommt. Die Partikel *doch* kann indessen nicht nur mit dem Lexem *przecież* wiedergegeben werden, sondern auch z.B. mit *w końcu*, *no*, *ależ*, was folgendes Beispiel illustrieren mag:

AT:

M: *Wieso nicht, das kann **doch** interessant sein.*

HL: *Also ich weiß nicht, [...] das ist **doch** eher für Touristen und Besucher und so.*

ZT:

M: *Dlaczego nie, to może być interesujące.*

HL: *No, nie wiem. [...] To raczej coś dla turystów i gości.*

Vorschlag:

M: *Dlaczego nie, **ależ** to może być (w końcu) interesująca.*

HL: *No, nie wiem. [...] To **przecież** raczej coś dla turystów i gości.*

Oft wird versucht, im Zieltext die Satzart des Ausgangstextes unbedingt zu wahren. Dies hat nicht selten zur Folge, dass die mit der deutschen Abtönungspartikel signalisierte Intention nicht wiedergegeben werden kann. So wäre etwa im Falle der Äußerung *Da seid ihr **ja** gleich wieder weg.* Die Wiedergabe *Więc zaraz wyjeżdżacie* unter Einhaltung der Satzart scheint weniger günstig als die mit dem Entscheidungsfragesatz *To odjeżdżacie już zaraz?* oder *To chcecie już odjeżdżać?*, die der deutschen Äußerung mit der Partikel *ja* illokutiv entspricht. Bei der Wiedergabe deutscher Abtönungspartikeln im Polnischen ist Satzartwechsel legitim, wenn er es ermöglicht, die illokutive Spezifik der zu übersetzenden Äußerung zu wahren bzw. wiederzugeben.

2.3. Dialog Nr. 3

M: *Daß du **aber auch** so viel rauchst.*

V: *Nun laß ihn **doch** rauchen.*

HL: *Ein Taxi kriegt ihr hier überall.*

V: *Das geht **schon** [...] Ist **ja** nicht das erste Mal, daß wir Taxi fahren.*

*Sie schwiegen eine Weile. Herr Lehmann merkte, daß seine Eltern unruhig waren. Der Bus ging **wohl** bald. Sein Vater schaute auf die Uhr.*

HL: *Wie spät ist es **denn**? [...] Tut mir leid, wenn ich nicht mitkomme [...], aber das ist **wohl** nichts für mich. (S. 167).*

M: *Strasznie dużo palisz.*

V: *Zostaw go.*

HL: *Taksówkę złapiecie wszędzie.*

V: *Damy **sobie** radę. Nie pierwszy raz będziemy jechać taksówką.*

Milczeli przez chwilę. Pan Lehmann zauważył, że rodzice zrobili się niespokojni. Autokar wkrótce odjeżdżał.

HL: *Która godzina? [...] Przykro mi, że nie jadę z wami to nie dla mnie. (S. 184-185).*

Im dritten Dialog wurden fast alle Partikeln nicht übersetzt, was wiederum wohl auf eine bewusste Entscheidung der Übersetzerin zurückzuführen ist und nicht z.B. auf das Fehlen ihrer Entsprechungen im Polnischen. Das Auslassen fast aller Partikeln hat Folgen für illokutive Kraft der Übersetzung, denn die Atmosphäre des deutschen Dialog wird in der polnischen Übersetzung dieser Passage nicht eingefangen.

3. Zusammenfassung

Abtönungspartikeln werden im Deutschen viel häufiger als im Polnischen gebraucht, was Konsequenzen für das Übersetzen hat. Was die Wiedergabe deutscher Abtönungs-

partikeln im Polnischen anbelangt, kann die Funktion einzelner deutscher Abtönungspartikel-Lexeme entweder mit polnischen Abtönungspartikeln wiedergegeben oder durch spezifische Wortstellung in schriftlichen Texten bzw. entsprechende Prosodie in gesprochenen Texten signalisiert werden. Den deutschen Abtönungspartikeln entsprechen im Polnischen auch als Abtönungsmittel funktionierende Elemente anderer Wortklassen.

Wie die Analyseergebnisse zeigen, erweist sich die Wiedergabe der Funktion deutscher Abtönungspartikeln im Polnischen als recht schwierig. Die Funktion der deutschen Abtönungspartikeln wurde in Untersuchungsmaterial nur selten wiedergegeben. Sie blieben in meisten Fällen unübersetzt, obwohl sich die Übersetzerin polnischer Abtönungspartikeln oder anderer abtönender Ausdrucksmittel hätte bedienen können. Es ist zwar richtig, dass die Wiedergabe mancher Abtönungspartikeln entbehrlich ist, aber das gilt nur für wenige spezielle Fälle. Die Auslassung der Funktion der deutschen Abtönungspartikeln des Ausgangstextes im Zieltext hat kommunikativ zur Folge, dass ihre illokutive Funktion im Gesamt des Zieltextes nicht zum Tragen kommt, womit die polnische Übersetzung an illokutiver Kraft bzw. Deutlichkeit verliert. Eine präzise Wiedergabe der Sprecherintentionen im Translat war für die meisten der oben angeführten Dialoge möglich und hätte in vielen Fällen die jeweilige Atmosphäre der Gespräche des Originaltextes besser vermittelt.

Literatur

- BURKHARDT A., 1995, Zur Übersetzbarkeit von Abtönungspartikeln, in: Zeitschrift für germanistische Linguistik 23, S. 172-201.
- ENGEL U. ET AL., 1999, Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, Heidelberg.
- FRĄCZYK D., 2002, Einige Bemerkungen zum Status der Abtönungspartikel aus kontrastiver Sicht: deutsch-polnisch, in: Studia Niemcoznawcze XXIV, S. 779-790.
- WEYDT H., 1989, Was soll der Übersetzer mit deutschen Partikeln machen? – „Nachts schlafen die Ratten doch“ als Beispiel, in: Kątny A. (Hg.), Studien zur kontrastiven Linguistik und literarischen Übersetzung, Frankfurt am Main, S. 235-252.
- WIKTOROWICZ J., 1998, Abtönungspartikeln im Deutschen und ihre Äquivalente im Polnischen, in: Kwartalnik Neofilologiczny 45/3, S. 159-167.

Quellenverzeichnis

- REGENER S., 2003, Herr Lehmann, München.
- REGENER S., 2005, Pan Lehmann (Übers. v. Elżbieta Kalinowska), Kraków.

Kleine Wörter mit großer Wirkung – Funktionswörter in der zwischenmenschlichen Kommunikation

1. Funktionswörter – Begriffsbestimmung

In den sprachwissenschaftlichen deutschsprachigen Lexika (z.B. Bußmann 2002:232, Lewandowski 1994:330, Glück (2010:217) und in den Grammatiken des Deutschen (vgl. z.B. Dudengrammatik 2009:1058) erfahren wir von folgenden **Merkmale der Funktionswörter**:

a. In der Regel haben sie **keine eigenständige lexikalische Bedeutung** (deshalb nennt man sie oft auch Synsemantika ‚Mit-Bedeutet‘), sondern entweder eine grammatische, strukturelle „Bedeutung“ (vgl. viele einfachen Präpositionen oder die bedeutungsleeren Subjunktionen *dass/že* und *ob/czy*) oder aber eine erst im Kontext konstituierte „pragmatische“ Bedeutung (vgl. viele Klassen von Partikeln i.e.S.). Oft sind Funktionswörter nur potenzielle Bedeutungsträger, deren Sinn sich erst aus der Kombination mit anderen Bedeutungsträgern (den Autosemantika) ergibt (Bußmann 2002:674).

b. Sie zeigen **keine Referenz auf außersprachliche Größen bzw. Sachverhalte**, sondern eine mit Kontext oder Konsituation zusammenhängende **pragmatische Relevanz** (dienen als Ausdruck von Einstellungen, Absichten des Sprechers, seiner Beziehung zum Gemeinten, als Hinweis auf sein Hintergrundwissen sowie gegebenenfalls auch auf seine Annahme bezüglich des Wissens/Unwissens des Kommunikationspartners, seiner Absichten und Ansichten, seiner Haltungen usw.). Hieraus ergibt sich das **persuasive Potenzial** mehrerer Funktionswörter, das verständlicherweise erst im Kontext zur Sprache kommt.

c. Sie tragen auf unterschiedliche Weise – stets aber nur indirekt – zum **Ausdruck der gemeinten Inhalte** in Texten bei: machen sie ausgeprägter, verstärken deren suggestive Aussage, wirken situierend, graduierend, hervorhebend, intensivierend, bringen sie in Relation zueinander und vieles mehr.

d. Sie erfüllen vor allem **syntaktisch-strukturelle Funktionen** (deshalb nennt man sie auch Strukturwörter) in Sätzen/Texten. Es trifft vor allem auf Funktionswörter mit

konnexiver Funktion (Präpositionen, Konjunkturen, Subjunkturen, Relativpronomina, Vergleichspartikeln) zu.

e. Typisch ist ihre **Kontextverankerung und -abhängigkeit**, die sich aus der oben genannten Aufgabenbestimmung der Funktionswörter ergibt.

f. Funktionswörter sind einige **geschlossene Klassen** mit insgesamt (im Vergleich zu den Hauptwortklassen Verb, Nomen, Adjektiv) wenigen Elementen. Sie gehören zu dem Grundwortschatz einer Sprache.

g. Mehrere Funktionswörter zeichnen sich durch **hohe Frequenz** in Texten aus.

h. Typisch sind außerdem **Homonymien** im Bereich der Funktionswörter, d.h. ein und dasselbe Lexem kann mehr als eine Wortklasse repräsentieren. Eine eindeutige Zuordnung ist erst im Einzelfall unter Bezugnahme des Kontextes möglich (z.B. *denn* ist Konjunktur oder Abtönungspartikel).

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass wir es im Falle der Funktionswörter mit keinem festgeprägten, exakten linguistischen Terminus zu tun haben. Vielmehr liegt ihrer Bestimmung oft ein **intuitives Verständnis** zugrunde. Als Ganzes bilden „Funktionswörter“ **eine sehr heterogene Klasse**. Einzelne Subklassen darin sind in unterschiedlichem Grad Träger der hier genannten Merkmale. Meist sind sie nicht flektierbare Wörter.

2. Funktionswörter – einzelne Wortklassen

Vor allem mehrere Klassen der unflektierbaren Wörter sind als Funktionswörter zu betrachten. Außerdem auch einige flektierbaren Wörter, die in Texten eine satzverknüpfende (Relativpronomina) oder verweisende (Verweispronomina) Funktion haben. Im Einzelnen können als Funktionswörter folgende Wortklassen angesehen werden:

- 1) vor allem diejenigen mit verbindender Wirkung: Präpositionen, Konjunkturen, Subjunkturen und andere subjunktive Elemente (Relativa), Vergleichspartikeln (s. Engel 2009:441-442),
- 2) referenzfähige Funktionswörter – Pronomina (vor allem reine Verweispronomina, Relativpronomina),
- 3) Nebenverben (Auxiliarverben, Modalverben) und Funktionsverben,
- 4) Determinative, vor allem diejenigen, die der indefiniten Determinierung dienen,
- 5) Modal-, Abtönungs-, Fokuspartikeln¹, Gradpartikeln, Negationspartikel *nicht/nie*.

Im weiteren Teil dieses Aufsatzes bespreche ich kurz zwei Arten von Funktionswörtern, die in Texten und Kommunikationssituationen aufgrund ihrer semantisch-pragmati-

¹ Rytel-Schwarz/Jurasz/Cirko/Engel (2012:247) nennen sie Adjunkte.

schen Leistung eine persuasive Wirkung entwickeln können. Beispiele, die im Folgenden angeführt werden, entstammen vor allem – aber nicht ausschließlich – einem Korpus deutscher und polnischer Werbesprüche.

3. Kleine Wörter mit großer Wirkung – pragmatische Leistung ausgewählter Funktionswörter

3.1. Partikeln

Als Partikeln betrachte ich im Folgenden nicht alle unflektierbaren Wörter², sondern Partikeln i.e.S.: diejenigen nicht flektierbaren Wörter, die „im Satz eine pragmatische Funktion (Präzisierung, Nuancierung, Graduierung) haben“ (Rytel-Schwarz/Jurasz/Cirko/Engel 2012:255). Dazu gehören Modalpartikeln, Abtönungspartikeln und die beiden Subklassen der Fokuspartikeln: Relations- und Gradpartikeln. Interessant sind in pragmatischer Hinsicht vor allem Partikeln, die den Inhalt der Äußerung bewerten und zugleich die Stellungnahme des Textautors zum Gemeinten ausdrücken können.

Analyse

Partikeln können das Beworbene – direkt oder indirekt – aufwerten, indem sie Bewunderung, Verwunderung, positive Überraschung, Faszination usw. des Sprechers (z.B. Darstellers in einem Werbespot) zum Ausdruck bringen: *Dieses Gerät hat **vielleicht** eine Leistung!*, *Das ging **ja** schneller als Haare-Föhnen* (Vertragsschließung mit Yello-Strom), *Ależ on **naprawdę** to potrafi!* Die Partikel *also/więc* pointiert in folgenden Belegen die werbliche Beweisführung: *Der Wechsel zu Yello-Strom ist **also** ganz einfach*, *Przeszedłem **więc** do BRE Banku*. Im nächsten Beispiel überwindet die Modalpartikel die zuvor geäußerten Einwände/Zweifel des Gesprächspartners und die Gradpartikel intensiviert die positive Aussage des Verbs. Zusätzlich unterstützend und an die Voräußerung anknüpfend wirkt der Konnektor *ale/aber* am Anfang des Satzes: ***Ale** im się to **naprawdę** bardzo podoba*, ***Aber** es gefällt ihnen **wirklich sehr** gut*. Mit *doch/przecież* kann Unsicherheit bezüglich einer Behauptung aufgehoben werden; das Urteil gilt dann als unwiderlegbar: *Espumisan **przecież** zawsze ci pomagał*, *Das hat dir **doch** immer geholfen*. Zur persuasiven Wirkung der hier ausgedrückten Werbebotschaft tragen auch andere Mittel bei: persönliche Ansprache (vertrauliches Partnerpronomen), generalisierender Bezug auf bewährte Wirksamkeit in der Vergangenheit (generalisierende Zeitangabe, imperfektives Präteritum im polnischen Beispiel).

Im nächsten Beispiel verstärkt die Abtönungspartikel *aby/etwa* die als Fragen formulierten Einwände, enthält eine – missbilligende – Einschätzung. Die zusätzliche Fokuspartikel, genauso wie die Frageform, mildert das negative Urteil ab: *Czy ty **aby** czasem **trochę** z tym nie **przesadzasz?**, *Könntest du **etwa** nicht **ein wenig** damit warten?**

² Begriff nach Rytel-Schwarz/Jurasz/Cirko/Engel (2012).

Mit den Modalpartikeln *vermutlich/prawdopodobnie* (s. die Beispiele unten) kann der Sprecher entweder seiner Hoffnung Ausdruck verleihen oder der bangen Erwartung, dass passieren wird, was er gerne nicht hätte. Für die Interaktion zwischen Sprecher und Hörer sind es sehr wichtige Informationen: *Er wird **vermutlich** noch kommen, **Prawdopodobnie** jeszcze niejedno może się zdarzyć*. Gradpartikeln werden stets einem Element der Äußerung zugeordnet, mit einer intensivierenden, hervorhebenden oder aber abschwächenden oder gar ausschließenden Wirkung: ***Einfach** magisch!* (T-Com), *Urlaub **ganz** nach nach Ihren Wünschen* (Thomas Cook), ***Noch** besserer Fuhrpark als SIXT* (gibnisch), ***Po prostu** porywający* (Opel Calibra), ***Jeszcze** więcej możliwości* (DHL), *Jeśli trzeba, Getz **połknie nawet** dinozaura. W całości.* (Getz von Hyundai). Was ganz selbstverständlich ist, wird zu etwas Besonderem, wenn man die Gradpartikel *sogar/nawet* hinzufügt: *Usuwa **nawet** najbardziej uporczywe plamy, **Sogar** James Bond würde es wollen*. Ähnliche Wirkung haben zahlreiche andere Partikeln.

3.2. Negatoren

Ähnlich wie die generalisierenden Formen wie *alle, jeder, ganz* gern vor allem in Alltagsgesprächen benutzt werden, wo sie die menschentypische Tendenz zur Übertreibung widerspiegeln, werden auch unterschiedliche Negatoren (Wörter mit negierender Funktion) oft gebraucht. Mit einer gewissen Freizügigkeit kann man davon ausgehen, dass es sich hierfür um „Funktionswörter“ handelt (s. die Merkmale der Funktionswörter am Anfang). Mit Vorliebe werden sie z.B. in kritischen Pressekommentaren, in polemischen Texten, aber auch in ungezwungener Alltagskommunikation und in Werbetexten (vgl. Golonka 2009:272-274) gebraucht. Die Verwendung von Negatoren, auch zum Zwecke der Bejahung³, stellt ein pragmatisch interessantes Phänomen dar: Auf Negation aufbauende Formulierungsweise will nicht nur die Kritikfähigkeit des Sprechers, sein Wissen über die Unzulänglichkeiten der Dinge bzw. Personen, über die er sich äußert, bezeugen (positive Autopräsentation). Die Verwendung der Negation dient auch der Ausdrucksvielfalt und nicht zuletzt unterstützt sie suggestiv die persuasive Wirkung des Gesagten. Gegebenenfalls kann die Wirkung der Negatoren durch die der Partikeln verstärkt werden:

*Rozmowa **bynajmniej nie** jest miła. / Das Gespräch ist **keinesfalls** angenehm.*
***Nie** stać nas **niestety** na takie błędy. / Wir können uns solche Fehler **leider nicht** leisten.*
***Rzeczywiście nawet** się **nie** pojawił. / **Tatsächlich** hat er sich **nicht einmal** gezeigt.*
***Niestety nie** można tamtędy pojechać. / **Leider** kann man dort **nicht** durchfahren.*
***Wcale nie** jest aż tak źle. / Es ist **gar nicht** so schlimm.*

In den Werbesprüchen dient die Negation besonders häufig als Hinweis auf die Spitzenstellung des beworbenen Angebots: *Exquisa – **keiner** schmeckt mir so wie dieser*,

³ So bezeichnen elf Klassen unflektierbarer Wörter Engel (2009:Kap. 6) sowie Engel et al. (1999:Kap. 6).

*Nichts bewegt Sie wie ein Citroën, Das haben Sie noch **nie** gesehen (RTL), Oby **nigdy nie** zabrakło Ci czasu, by okazać uczucia! (Plus).* Sie kann aber auch zur Verstärkung des Werbeappells dienen: *Versuchen Sie erst **gar nicht** zu widerstehen!, Verschenken Sie **kein** Geld auf Sparbüchern und zinslosen Konten, **Nie** wieder für Telefonate ins deutsche Festnetz zahlen!, **Nie** zostawiaj bliskich z tym problemem (4Life direct), **Nie** przepłacaj. Jest Majster, **Nie** trać czasu na ból! (Nurofen forte).* Werbliche Gegenüberstellungen mit Negatoren zeigen bisweilen eine Doppelleistung: Sie heben einen Produktvorteil stark hervor und bestreiten zugleich eventuell befürchtete negative „Nebenwirkungen“ der Produktbenutzung: *Mit dem MovieStar werden Tränen gelacht. **Nicht** vergossen, Drei Wetter Taft Xpress. Umwerfend. **Nicht** umständlich.* In den folgenden Belegen kommt nur die zweitgenannte Leistung zum Vorschein: *Für Wäsche **ohne** Pulverrückstände (REI F3), **Keine** Sorge. **Nichts** in Ihrem Leben ändert sich. Nur der Strompreis (avenya-Strom), Biznes **bez** zmartwień (Optimum, Buchhalterleistungen für Firmen).* Gegenüberstellende Formulierungen mit Negation können auch die positive Autopräsentation der Werber verstärken (wichtig sind hier auch die Konnektoren): *Wir wollen **nicht** die meisten Gäste. **Sondern** die zufriedensten (Hapaq-Lloyd-Kreuzfahrten), Wunder wirken können wir **nicht, aber** mit unserem Produkt werden Sie sicher zufrieden sein, Oczywiście to **nie** jeden z tych cudownych produktów, **ale** efekty widać już po kilku dniach (Activia von Danone).* Einen anderen Kontext bilden implizite Vergleiche⁴ mit Negatoren und adjektivischer Komparativform, die die Spitzenstellung des Beworbenen suggerieren: *Einfacher geht's **nicht** (Philips), Intelligenter kann Ihr Geld **nicht** arbeiten (DekaGruppe).* In anderen Belegen dienen die Negatoren der Häufung positiver Eigenschaften der Werbeobjekte: ***Nicht** nur High-Tech. **Sondern** auch Human-Touch (Die Barmer), **Nicht** nur die Frage des Designs, **sondern** vor allem des Geschmacks. (Senseo-Kaffeautomaten).*

Eine partielle Negation hat in kommunikativen Beiträgen oft dieselbe negierende Wirkung wie die totale Negation. Die Verneinung bringt sie aber auf eine vorsichtige, den Gesprächspartner nicht beleidigende Weise zum Ausdruck⁵:

***Nicht unbedingt** hat er Recht. / **Niekoniecznie** ma rację.
Man kann es **schwer** glauben. / **Trudno** w to uwierzyć.*

Auch die sog. „Doppelnegation“ stellt ein besonderes stilistisches Mittel dar. Wie die häufenden Negatoren (s. oben) wirkt sie nicht verneinend, sondern bejahend. Gemeint sind hier Fälle, wenn in demselben Satz zwei unterschiedliche Formen der Negation die Aussage zusammen zu einer Bejahung machen, und zwar mit einem Mehr an semantischer Information: Im Deutschen gehören dazu alle Sätze mit zwei unterschiedlichen Negatoren, im Polnischen, wo gegebenenfalls zwei oder mehr Negatoren dieselbe Negation ausdrücken können (vgl. den Castorama-Slogan: ***Nikomiu nie** pozwolimy pobić*

⁴ S. dazu Golonka (2011).

⁵ In ihnen wird keine konkrete Vergleichsgröße erwähnt. Zu verschiedenen Typen von Vergleichen in der Werbung s. Golonka (2009:221-224).

naszych cen) ist die Sache komplizierter⁶: Hier können bisweilen z.B. drei Negatoren vorliegen, von denen zwei dieselbe Negation ausdrücken: Statt *Oglądał ten film **nie bez** zainteresowania* kann man auch ***Nigdy nie** oglądał tego filmu **bez** zainteresowania* formulieren. Die deutschen Äquivalente wären entsprechend: *Er hat den Film **nicht ohne** Interesse verfolgt* und ***Nie** hat er den Film **ohne** Interesse verfolgt*. Drei Negatoren sind hier ausgeschlossen. Andere Beispiele für eine Doppelnegation sind:

*Der Fall war doch **nicht** hoffnungslos. / Ten przypadek **nie** był przecież **beznadziejny**.*
*Ich sage **nicht** „nein“. / **Nie** mówię „nie“* (,Eventuell/gerne sage ich ja.').
***Nie** mów „nie“, dopóki **nie** spróbujesz.* (Łowicz)⁸.

Eine Besonderheit bildet in den beiden Sprachen Verwendung der Negationspartikel *nicht/nie* als Abtönungspartikel dar. Diese kann in der Alltagssprache manchmal eine Bekräftigung (gegebenenfalls auch Anteilnahme) ausdrücken. Auch hier enthält die Äußerung inhaltlich keine Verneinung:

*Was weiß er **nicht** alles! / Czegóż to on **nie** wie!*
*Könntest du mir denn **nicht** helfen? / Czy **nie** mógłbyś mi pomóc?*
*Warst du denn **nicht** bei dem Unfall zugegen? / Czyż i ciebie **nie** było przy tym wypadku?*
 usw.

Die kurze Übersicht hat gezeigt, dass Negatoren nicht bloß Mittel der Verneinung sind, sondern dass sie – geschickt eingesetzt – recht unterschiedliche kommunikative Wirkungen haben können. Es scheint, dass es meistens die freie Entscheidung des Sprechers/Schreibers ist, ob er sich im konkreten Fall über einen Sachverhalt bejahend oder verneinend äußert. Er kann dieselbe Aussage oft auf zweierlei Weise formulieren:

*Ich habe keine gute Nachricht für Sie. / **Nie** mam dla Pani dobrej wiadomości.*

oder

Ich habe eine schlechte Nachricht für sie. – Mam dla Pani złą wiadomość.

Die beiden Sätze enthalten dieselbe Proposition, doch pragmatisch-kommunikativ besteht zwischen ihnen ein wichtiger Unterschied: Der erste Satz klingt vorsichtiger, der zweite direkter, strenger. Entscheidend für die Wahl der einen oder der anderen Formulierung ist, wie man sich auf der zwischenmenschlichen Beziehungsebene

⁶ Die hier angeführten Beispiele für die partielle Negation enthalten streng genommen kaum negierende Elemente, die man als Funktionswörter betrachten könnte (*unbedingt/niekoniecznie, schwer/trudno*). Aus pragmatischer Perspektive erfüllen sie aber dieselbe Funktion wie die typischen Negatoren, deshalb werden sie hier ebenfalls berücksichtigt.

⁷ Zur Methode der Negation im Deutschen und im Polnischen s. Golonka (2012:75-78).

⁸ Hier wird vorausgesetzt, dass man den Fall – möglicherweise aufgrund sichtbarer Umstände – für hoffnungslos gehalten hat. Mit der Doppelnegation gibt der Sprecher seiner Erleichterung Ausdruck, dass sich die schlimme Befürchtung zum Glück nicht bewahrheitet hat.

sprachlich verhalten will. Greift der Textautor zum Mittel der Negation, kann er dadurch unterschiedliche für die Kommunikation relevante Wirkungen erreichen. Er kann sich über negative Dinge sehr unmittelbar äußern und dadurch z.B. unhöflich, abweisend, schroff, aber auch ernst, seriös, ehrlich und glaubwürdig wirken. Er kann durch negative Umschreibung Sachverhalte konkreter, präziser, lebendiger, engagierter usw. formulieren. Er kann damit seine Kritikfähigkeit beweisen und seine Argumentation ausdrucksstark stützen, seinen Emotionen auf prägnante Weise Ausdruck geben usw. Verschiedene Formen der Negation erweisen sich hierfür als ein gut geeignetes Stilmittel.

4. Fazit – persuasive Leistung der Funktionswörter

In der sprachlichen Kommunikation tragen die „Funktionswörter“ kaum zur Sachverhaltsbeschreibung bei. Ihre Wahl sollte man trotzdem genauso sorgfältig erwägen wie die Wahl der inhaltstragenden autosemantischen Wörter. Sie können nämlich die Wahrnehmung des Gesagten beeinflussen wie auch die Beziehung der Kommunikationspartner zueinander – im positiven oder im negativen Sinn. Sie sind doch „kleine Wörter mit großer Wirkung“.

Literatur

- BUSSMANN H., ³2002, Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart.
Duden. Die Grammatik unentbehrlich für richtiges Deutsch., 2009, Mannheim/Zürich.
ENGEL U., ²2009, Deutsche Grammatik – Neubearbeitung, München.
ENGEL U. ET AL., 1999, Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, Heidelberg.
GLÜCK H. (Hg.), ⁴2010, Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart/Weimar.
GOLONKA J., 2009, Werbung und Werte. Mittel ihrer Versprachlichung im Deutschen und im Polnischen, Wiesbaden.
GOLONKA J., 2011, Bejahung mittels Verneinung. Einige Überlegungen zur Funktion negierter Ausdrücke in Texten über aktuelle politische Ereignisse, in: Wierzbicka M./Wawrzyniak Z. (Hg.), Grammatik im Text und im Diskurs, Frankfurt am Main, S. 323-346.
GOLONKA J., 2012, Kontrastive Grammatik Deutsch-Polnisch für polnische Studenten: Ausgewählte Probleme, Rzeszów.
LEWANDOWSKI T., ⁶1994, Linguistisches Wörterbuch, Heidelberg/Wiesbaden.
RYTEL-SCHWARZ D. / JURASZ A. / CIRKO L. / ENGEL U., 2012, Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, Hildesheim/Zürich/New York.

Anhang: Verneinungsregeln für das Deutsche und das Polnische

Für das Deutsche gilt:

1. Satzartige Konstruktionen, die keine indefiniten Elemente enthalten, werden mit nicht (etc.) negiert.
2. Satzartige Konstruktionen, die indefinite Elemente enthalten, werden negiert, indem an die Stelle des ersten indefiniten Elements der Kette die entsprechende negative Form eingesetzt wird.
3. Deutsche verneinende Sätze können jeweils nur einen Negator enthalten. Es ist entweder der Satznegator nicht/keinesfalls/keineswegs/kaum oder übrige Negatoren.

Für das Polnische gilt:

Im Polnischen, wo die Verneinung gegebenenfalls doppelt, dreifach usw. ausgedrückt werden kann, gilt nur die erste Verneinungsregel, wobei der Satznegator nie ‚nicht‘ heißt. Bei Vorhandensein indefiniter Elemente erscheinen sie alle – zusätzlich zu der Satznegation nie – in negierter Form.

„Der Worte sind genug gewechselt, lasst mich auch endlich Taten sehen“ – Zur Macht des Wortes in der Phraseologie

„Worte, Worte, nichts als Worte“ ist ein berühmter Ausspruch von Shakespeare, der eine wohlbekannte Tatsache thematisiert, dass Menschen gerne sprechen, aber sehr oft nicht so gerne ihre Worte in die Tat umsetzen. Wort als die „kleinste selbstständige sprachliche Einheit von Lautung und Inhalt bzw. Bedeutung“ (Duden 2001:1828) kann man nämlich auch als die grundlegende Kommunikationseinheit verstehen, mit deren Hilfe Sprachbenutzer ihre Aussagen formulieren und Wünsche, Bedürfnisse und v.a. Gedanken ausdrücken.

In unserem Beitrag möchten wir die Ergebnisse der Analyse der Phraseologismen mit der Komponente *Wort* präsentieren. Das Ziel ist, die Bereiche und Inhalte aufzudecken, die mit Hilfe dieses Lexems in der deutschen Phraseologie ausgedrückt werden. Es wird von der These ausgegangen, dass die gesammelten phraseologischen Einheiten bestimmte kommunikative Aufgaben übernehmen und u.a. zum Ausdruck konkreter Sprechakte dienen. Die Grundlage für die Zusammenstellung des Korpus bildet die Definition des Phraseologismus nach Fleischer, nach dem unter Phraseologismen solche sprachlichen Wortverbindungen zu verstehen sind, die folgende Kriterien erfüllen: Idiomatizität¹, Stabilität²,

¹ In der Forschungsliteratur wird sie auch Metaphorizität, Übertragung der Bedeutung, semantische Festigkeit oder Unmotiviertheit genannt. Man versteht darunter: „die Umdeutung, semantische Transformation, welche die Komponenten im Phrasem erfahren“ (Palm 1995:9) oder „das Fehlen eines derivationell-semantischen Zusammenhangs zwischen dem semantischen Äquivalent eines Gliedes des Verbandes und den anderen Bedeutungen desselben Wortes. Die Feststellung der Idiomatizität erfolgt durch den Vergleich wendungsinterner und wendungsexterner Bedeutung der Komponenten“ (Fleischer 1997:35).

² Sie bezieht sich darauf, dass „dem Austausch der phraseologischen Komponenten in der Regel weit engere Grenzen gesetzt [sind], als in einer freien syntaktischen Wortverbindung. [...] Die Gesamtbedeutung des Phraseologismus ist an die Kombination einzelner konkreter lexikalischer Elemente und ihrer konkreten Umdeutung gebunden und hat in dieser Hinsicht keinen Modellcharakter“ (Fleischer 1997:36). Nach Burger bezieht sich die Stabilität auf folgende Aspekte: Gebräuchlichkeit, die auf die Kenntnis und den Gebrauch in der ganzen Sprachgemeinschaft bezogen wird, wobei oft Schwierigkeiten auftreten; Psycholinguistische Festigkeit, die mit dem Vorhandensein des Phraseologismus im mentalen Lexikon der Sprache und der Reproduzierbarkeit zusammenhängt; Strukturelle Festigkeit,

Lexikalisierung³ und Reproduzierbarkeit⁴ (1997:72). Als formales Merkmal wird die Mehrgliedrigkeit hinzugefügt. Die Phraseologie wird dabei als: „Gesamtheit aller für eine Sprache typischen Wortverbindungen⁵“ (Fleischer 1997:7) verstanden.

Die Phraseologismen mit dem Lexem *Wort* – Analyse des Materials

Die Bedeutung eines Wortes ist sein „Gebrauch in der Sprache“. Gebrauch aber ist „die Funktion eines Ensembles von Gepflogenheiten oder einer Lebensform, die in Sprachspiele zerfällt“ – stellte Ludwig Wittgenstein in seinen „Philosophischen Untersuchungen“ fest, womit er auch die sog. „pragmatische Wende“ eingeleitet hat, deren Folge „eine Abwendung von einer systemorientierten bzw. -zentrierten Linguistik und eine Zuwendung zu einer kommunikationsorientierten Linguistik“ (vgl. Helbig 1987) ist. Dabei ging es darum, dass man angenommen hat, dass „die sprachlichen Zeichensysteme kein Selbstzweck sind, sondern immer nur Mittel zu außersprachlichen Zwecken, dass sie deshalb auch von ‚externen‘ Faktoren determiniert und nur auf diese Weise vollständig zu erklären sind“ (ebd.). Im Ergebnis der pragmatisch orientierten Sprachbetrachtung änderte sich auch die Auffassung sprachlicher Zeichen. Man ging nämlich von der These aus, dass „die Bedeutung sprachlicher Zeichen nicht absolut an den Ausdrücken ‚haftet‘ [...], sondern aus ihrem Gebrauch folgt, also relational ist“ (Ernst 2002:91). Wenn also „Sprechen Handeln bedeutet“ werden mit Elementen der Sprache (hier Worten) im Sinne der Sprechakttheorie (vgl. Austin 1962, Searle 1971) konkrete Handlungen vollzogen.

Im Folgenden versuchen wir eine Typologie der verbalen Phraseologismen mit der Komponente *Wort* zu erstellen. Die erste umfangreiche Gruppe bilden Phraseologismen, in denen konkrete sprachliche Handlungen thematisiert werden:

1. **Versprechen:** mit verschiedenen Aspekten dieser Handlung

- a. aus der Perspektive des Senders: *jdm. sein Wort geben/sein Wort verpfänden, gegenüber jdm. im Wort stehen/sein* oder aus der Perspektive des Empfängers: *jds. Wort haben, bei jdm. im Wort stehen/sein*;

die mit den eingeschränkten Kombinationsmöglichkeiten der phraseologischen Komponenten verbunden ist; Pragmatische Festigkeit, die den Gebrauch von Phraseologismen an bestimmte Kommunikationssituationen bindet (1998:16ff).

³ Es ist „die Umwandlung eines sprachlichen Elements in ein festes lexikalisches Element der Sprache mit ganzheitlicher, idiomatischer Bedeutung“ (Günther 1998:77).

⁴ „Die Phraseologismen werden nicht mehr nach einem syntaktischen Strukturmodell in der Äußerung produziert, sondern als fertige lexikalische Einheiten reproduziert“ (Fleischer 1997:61ff).

⁵ Für die Zwecke der vorliegenden Analyse wird von der Konzeption der Phraseologie im weiteren Sinne ausgegangen, vgl. Burger (1998:14) und Fleischer (1997:72f.).

- b. Erfüllen des Versprechens: aus der Perspektive des Senders: *sein Wort halten, zu seinem Wort stehen* oder aus der Perspektive des Empfängers: *jdn. beim Wort nehmen*;
- c. Nichteinhalten des Versprechens: *sein Wort brechen, jdm. sein Wort zurückgeben, sein Wort zurücknehmen*;
- d. Beteuerung des Versprechens: *auf mein Wort*;
- 2. **Prahlen / Angeben**: *das große Wort führen/haben, große Worte machen*;
- 3. **Entscheiden (sich)**: *das letzte Wort haben/behalten, auch ein Wort mitzureden haben, jds. letztes Wort sein, das letzte Wort ist noch nicht gesprochen/gesagt*;
- 4. **Lügen**: feststellen, dass jmd. lügt: *daran/davon ist kein Wort wahr, daran ist kein wahres Wort – jds. Aussage ins Gegenteil verkehren: jdm. das Wort im Munde herumdrehen*;
- 5. **Zustimmen**: *das ist ein Wort/das rechte Wort zur rechten Zeit, da hast du ein wahres Wort gesprochen*;
- 6. **Abspeisen, Abwimmeln**: *jdn. mit leeren Worten/schönen Worten abspeisen*;
- 7. **Rechthaberisches, eigensinniges Handeln**: *immer das letzte Wort haben wollen/müssen*;
- 8. **Ziehen zur Rechenschaft**: *noch ein Wort mit jdm. zu reden haben*;
- 9. **Fürsprache**: *ein gutes Wort für jdn. einlegen, jdm./einer Sache das Wort reden*;
- 10. **Zuvorkommen**: *jdm. das Wort aus dem Munde/von der Zunge nehmen*;
- 11. **Vertrauen**: *auf jds. Wort glauben/vertrauen, auf jds. Wort schwören, etw. auf jds. Wort geben, jdm. etw. aufs Wort glauben* auch eine Personenbezeichnung: *ein Mann von Wort*;
- 12. **Rat Annehmen**: *auf jds. Worte hören*;
- 13. **Meinung (nicht) Akzeptieren**: *auf jds. Wort[e] (nicht) viel geben*;
- 14. **Interesselosigkeit/ablehnende Haltung**: *etw. nicht Wort haben wollen, kein Wort von jdm./etw. hören wollen, kein Wort mehr davon!*;
- 15. **Unwissenheit**: *von etw. kein Wort wissen, das ist das erste Wort davon, das ich höre*;
- 16. **Selbstverständlichkeit**: *darüber ist kein Wort zu verlieren*;
- 17. **Erstaunen/Empören**: *für jmd./etw. keine Worte finden, jdm. fehlen die Worte, hast du Worte/hat man da noch Worte?*;
- 18. **Nicht Verstehen**: *kein Wort verstehen*;
- 19. **Beschwichtigung**: *dein Wort in Gottes Ohr*.

Es werden auch implizit menschliche Eigenschaften angedeutet:

- 1. **Redegewandtheit**: *die Worte gut zu setzen wissen*;
- 2. **Wortkargheit**: *jdm. jedes Wort [einzeln] aus der Nase ziehen müssen, sich jedes Wort [einzeln] aus der Nase ziehen lassen – auch eine Personenbezeichnung: ein Mensch von wenig Worten*;
- 3. **Ehrlichkeit**: *ein offenes Wort mit jdm. reden*;
- 4. **Mut**: *ein Wort riskieren/wagen*;

5. **Entschiedenheit (zum Handeln):** *nicht viele Worte machen, der Worte sind genug gewechselt;*
6. **Gehorsamkeit:** *aufs Wort gehorchen/folgen/parieren;*
7. **Überheblichkeit / Arroganz:** *starke Worte gebrauchen;*
8. **Freundlichkeit:** *jdm. ein gutes Wort/gute Worte geben.*

Eine große Gruppe bilden Phraseologismen die verschiedene Situationen und Verhaltensweisen bei der sprachlichen Kommunikation (Gespräch, Diskussion, Verhandlungen, Zusammenkunft, Treffen) verbalisieren:

1. **Überreichen des Wortes:** *jdm. das Wort gönnen;*
2. **Beginnen zu reden / sprechen:** *das Wort aufnehmen/ergreifen/nehmen, das Wort liegt jdm. auf der Zunge/ein Wort auf der Zunge haben;*
3. **Reden:** *das Wort führen, ein paar Worte sprechen;*
4. **nicht Reden:** *mit jdm. kein Wort sprechen (gesprochen haben);*
5. **(zu viel) Reden:** *viel[e] Worte machen;*
6. **(nicht) Erwähnen:** *etw. mit keinem Wort erwähnen, über etw. ist kein Wort gefallen, kein/ein Wort über etwas verlieren, davon ist/war mit keinem Wort die Rede;*
7. **Erlaubnis haben / bekommen, zu sprechen:** *das Wort haben, das Wort erhalten/kriegen, zu Wort kommen;*
8. **Erlaubnis (nicht) geben, zu sprechen:** *jdm. das Wort erteilen/geben, jdn. (nicht) zu Wort kommen lassen;*
9. **Verbot erteilen, zu sprechen:** *jdm. das Wort abnehmen, jdm. das Wort entziehen/verbieten;*
10. **Unterbrechen:** *jdm. das Wort abschneiden, jdm. ins Wort fallen, Spar dir deine Worte!;*
11. **Ansprechen:** *das Wort an jdn. richten;*
12. **In-Streit-Geraten:** *ein Wort gibt/gab das andere;*
13. **Willen haben, zu sprechen:** *ums Wort bitten, sich zum Wort melden, auf ein Wort!;*
14. **Sich-Kurzfassen:** *mit kurzen Worten, etw. in/mit wenigen/knappen Worten sagen/darlegen/ausdrücken/etc., ohne viele Worte (auch ohne lange Vorreden);*
15. **Zusammenfassen:** *mit einem Wort;*
16. **nicht Zusammenfassen können:** *das lässt sich nicht mit zwei Worten sagen;*
17. **Formulieren:** *etw. in Worte fassen/kleiden;*
18. **Umformulieren:** *mit anderen Worten;*
19. **Genauigkeit beim Sprechen / Reden / Formulieren:** *Wort für Wort, Wort an Wort fügen;*
20. **Vorsicht beim Sprechen / Reden / Formulieren:** *jedes Wort auf die Goldwaage legen;*
21. **sinnloses Sprechen:** *kein einziges vernünftiges Wort sprechen;*
22. **Phrasen dreschen:** *das sind nur hohle Worte;*

23. **hohes Sprechtempo:** *Wörter verschlucken;*
24. **Wiederholen / häufiges Sprechen über etw.:** *jedes zweite, dritte Wort von jdm. ist ..., ein Wort, das jd. beständig im Munde führt;*
25. **Darstellungsweise:**
- mündlich: *in Worten/das gesprochene Wort;*
 - schriftlich: *das gedruckte, geschriebene Wort;*
 - mündlich und schriftlich: *in Wort und Schrift;*
 - mündlich und bildlich: *in Wort und Bild;*
 - mündlich und handelnd: *mit Wort und Tat.*

Schlussfolgerungen

Die Analyse der gesammelten phraseologischen Einheiten lässt erkennen, dass das Lexem *Wort* eine ziemlich häufige Komponente in der Phraseologie ist. Im Korpus kann man Einheiten finden, mit deren Hilfe konkrete Handlungen, Tätigkeiten, Vorgänge und Verhaltensweisen bezeichnet werden. Es lässt sich Folgendes feststellen:

- Die meisten Einheiten sind schwach bzw. teildiomatisch.
- Im Korpus überwiegen verbale Phraseologismen mit der Kernkomponente *Wort* mit unterschiedlichen Verben als weiteren Komponenten. Die verbalen Komponenten sowie ihre Bedeutungselemente (Differenzialseme, potenzielle Seme) konstituieren oft die Bedeutung des Phraseologismus mit, z.B.: *jdn. mit leeren Worten/schönen Worten abspeisen, jdm. das Wort entziehen/verbieten, sein Wort zurücknehmen*. Die Bedeutung resultiert auch aus adjektivischen Komponenten. z.B.: *mit kurzen Worten, kein einziges vernünftiges Wort sprechen, das sind nur hohle Worte*.
- Die Bedeutung der Phraseologismen wird durch verschiedene Bedeutungsaspekte des Lexems *Wort* mitkonstituiert, nämlich aktiviert werden: das Wort als „die Äußerung, das Gesagte, ausgesprochene Worte, im Sinne einer zusammenhängenden Einheit“, Wort als „Sprechen, Reden, sich Aussprechen“, Wort als „Versprechen, Versicherung“.
- Es lässt sich bemerken, dass viele von den Phraseologismen in ihrer Form den Funktionsverbgefügen gleichen, wobei als nominale Komponente das Lexem *Wort* auftritt. Es treten auch Funktionsverben auf, wie **kommen** – *zu Wort kommen*, **machen** – *schöne, viele, große Worte machen*, **führen** – *das (große) Wort führen*, **finden** – *für jmd./etw. keine Worte finden*, **stehen** – *bei/gegenüber jdm. im Wort stehen, zu seinem Wort stehen*, **setzen** – *die Worte gut zu setzen wissen auch das Wort erteilen/geben/ergreifen*.
- Zu Komponenten gehören wenige verba dicendi, wie *reden, sprechen, sagen* und auch Sprechorgane, wie *Mund, Zunge* sowie *das Ohr*, als Organ der akustischen Wahrnehmung.

6. Die Verbindung des Negationswortes *kein* mit *Wort* oder *Worte* hat oft die hervorhebende Bedeutung ‚entschieden/absolut nicht‘, z.B. *etw. mit keinem Wort erwähnen, über etw. ist kein Wort gefallen, kein Wort verstehen, kein Wort von jdm./etw. hören wollen* usw.
7. Die Gesamtbedeutung der Phraseologismen wird mit der mündlichen Äußerung, gesprochenen Sprache assoziiert.

Primärliteratur

- AGRICOLA E., 1992, Wörter und Wendungen, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- BORHARDT W. / WUSTMANN G., 1955, Die sprichwörtlichen Redensarten im deutschen Volksmund nach Sinn und Ursprung erläutert, Leipzig.
- Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten, 1992, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- FRIEDERICH W., 1976, Moderne deutsche Idiomatik, München.
- KRÜGER-LORENZEN K., 1971, Das geht auf keine Kuhhaut. Deutsche Redensarten und was dahinter steckt, Düsseldorf.
- RÖHRICH L., 1974, Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten, Freiburg/Basel/Wien.
- SCHEMANN H., 1991, Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten, Stuttgart/Dresden.

Sekundärliteratur

- AUSTIN, J., 1962, Zur Theorie der Sprechakte, Stuttgart.
- BURGER H., 1998, Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen, Berlin.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 2001, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- ERNST P., 2002, Pragmalinguistik, Berlin.
- FLEISCHER W., 1997, Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache, Tübingen.
- HELBIG G., 1987, Geschichte der Sprachwissenschaft seit 1970, Leipzig.
- SEARLE J., 1971, Sprechakte: Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt am Main.
- WITTGENSTEIN L., 2001, Philosophische Untersuchungen, Frankfurt am Main.

Im Anfang war das Wort: vom Fachwort zum Fachwissen

1. Vorbemerkungen

Beginnt man sich für die Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen zu interessieren, muss zuerst diese von der Geschichte der Entwicklung von Fachsprachen klar abgegrenzt werden. Einen Vorschlag zur Segmentierung und Taxonomie der Geschichte der Fachsprachen und der Beschäftigung mit ihnen habe ich bereits in Grucza (2012) ausführlicher vorgestellt. In diesem Beitrag soll skizzenhaft ein besonderer Pfad in der Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen aufgezeichnet werden – ein Pfad der bis dato interessanterweise keineswegs geradeaus sondern kreisförmig verlaufen ist. Bevor dies aber in den nachfolgenden Abschnitten versucht wird, sollen zum besseren Verständnis der hier präsentierten Überlegungen die wichtigsten Positionen des hier vertretenen (fach)linguistischen Ansatzes kurz geschildert werden.

Grenzen wir in diesem Beitrag das Interesse auf die Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen ab, so muss man sich des Weiteren bewusst sein, dass die Segmentierung dieser Geschichte unter verschiedenen Gesichtspunkten unternommen werden kann. In Anlehnung an den (in Grucza 2012) unterbreiteten Vorschlag, kann hier gesagt werden, dass bei der Rekonstruktion der Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen folgende Aspekte voneinander unterschieden und/oder getrennt werden: (i) die Geschichte der nichtbewussten Beschäftigung mit den Fachsprachen von der Geschichte der bewussten Beschäftigung mit ihnen; (ii) die Geschichte der vorwissenschaftlichen Beschäftigung mit den Fachsprachen von der Geschichte der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihnen; (iii) die Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen im engen Sinne des Wortes (der sich auf den Fachwortschatz/Terminologie bezieht) von der Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen im weiteren Sinne (der sich auch auf die Grammatik bezieht) und von der Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen im weitesten Sinne (der sich auch auf die Texte bezieht); (iv) die Geschichte der praxisorientierten Beschäftigung mit den Fachsprachen (im engen, weiteren und weitesten Sinne), z.B. mit dem Ziel, diese zu ordnen und zu präzisieren, von der Geschichte der wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihnen (im engen, weiteren und weitesten Sinne), d.h. mit dem Ziel, die Fachsprachen

zu erkunden; (v) die Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen hinsichtlich ihrer Kommunikationsfunktionen/Ausdrucksfunktionen von der Geschichte der Beschäftigung mit ihnen hinsichtlich ihrer Erkenntnisfunktionen; (vi) die Geschichte der Beschäftigung mit Fachsprachen seitens der Vertreter anderer Disziplinen von der Geschichte der Beschäftigung mit ihnen seitens der Linguisten, (vii) die Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen als gewissen Bestandteilen der Errungenschaften einer Sprachgemeinschaft von der Geschichte der Beschäftigung mit ihnen in universeller/allgemeiner Dimension, (viii) die Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen aus dem Bedürfnis heraus, diese zu vereinheitlichen und zu normieren von der Geschichte der akademischen/wissenschaftlichen Beschäftigung mit ihnen vom Standpunkt der Erkenntnis.

Wie vorhin gesagt soll in diesem Beitrag ein besonderer Pfad in der Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen geschildert werden. Der Verlauf dieses Pfades wird aber erst dann deutlich, wenn die Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen unter Bezugnahme der Frage rekonstruiert wird, was wirklich an Fachsprachen jeweils im Zentrum des Interesses derjenigen stand, die sich mit ihnen beschäftigt haben. Wenden wir uns dann der Geschichte der Beschäftigung mit den Fachsprachen unter diesem Aspekt, so kann meines Erachtens diese Geschichte (grob betrachtet) in vier Etappen aufgeteilt werden: (1) hin zur terminologischen Beschäftigung mit den Fachsprachen, (2) von der terminologischen zur syntaktischen Fachsprachenlinguistik, (3) von der syntaktischen zur textuellen Fachsprachenlinguistik, (4) von der textuellen zur kommunikativ-prozeduralen Fachsprachenlinguistik.

Um Missverständnisse aus dem Weg zu räumen, soll an dieser Stelle die hier vertretene Sicht der Fachsprachen noch kurz vorgestellt werden: (i) unter dem ontischen Gesichtspunkt sind Fachsprachen (gegenüber der jeweiligen Grundsprache) keine selbständige/vollständige Sprachen, da ein Teil ihrer Komponente zugleich ein Teil der Komponente der jeweiligen Grundsprache bildet, d.h. die jeweilige Fachsprache basiert auf derselben Phonemik, Graphemik, Morphemik, Grammatik und (zum Teil) derselben Lexik wie die Grundsprache; (ii) unter funktionalem Gesichtspunkt werden/müssen Fachsprachen (gegenüber der jeweiligen Grundsprache) als selbständige/vollständige Sprachen aufgefasst, da die epistemische und kommunikative Funktionen einer Fachsprache nur durch diese, und nicht etwa durch die jeweilige Grundsprache, erfüllt werden kann; (iii) da die epistemische und kommunikative Funktion einer Fachsprache nur unter der Bedingung der Vollständigkeit ihrer komponentalen Zusammensetzung realisiert werden kann, müssen auch unter analytischem Gesichtspunkt Fachsprachen (gegenüber der jeweiligen Grundsprache) als selbständige/vollständige Sprachen betrachtet (untersucht) werden, d.h. man darf Fachsprachen, analytisch betrachtet, nicht auf den Fachwortschatz reduzieren.

2. Hin zur terminologischen Beschäftigung mit den Fachsprachen

Fangen wir damit an, dass der Umfang dessen, was mit dem Ausdruck „Fachsprache“ bezeichnet wird, enger, weiter oder sehr weit gefasst werden kann. Im engsten Sinne des Wortes bezieht sich er auf die terminologische Komponente – Terminologie, d.h. auf die Ausdrucksstrukturen und deren Bedeutungen; im weiteren Sinne des Wortes, bezieht er sich auf die terminologische und grammatische Komponente – Terminologie und Grammatik; im weitesten Sinne des Wortes bezieht er sich auf alle Komponenten die eine „vollständige“ Fachsprache ausmachen, d.h. Phonemik, Graphemik, Terminologie, Lexemik, Grammatik, Textemik, Pragmatik.

Bekanntlich beschränkten sich die ersten Beschäftigungen mit den Fachsprachen auf ihre terminologische Komponente, die Terminologie. Die Anfänge einer bewussten und planmäßigen praktischen terminologischen Beschäftigung gehen erst auf das 18. Jh. (vgl. Gajda 1990) zurück und sind mit drei Namen verbunden: mit dem Biologen Carl von Linné (lat. Carolus Linneus, 1707 – 1779) und mit den Chemikern A. L. de Lavoisier (1743 – 1794) und M. W. Lomonossow (1711 – 1765). Etwas später wurde das praxisorientierte Interesse an Terminologien auch in Deutschland geweckt (s. J. Beckmann 1739 – 1811). Das auch viel später Fachsprachen mit (ihrer) terminologischen Komponente immer noch gleichgesetzt wurden ist z.B. an der Aussage eines der deutschen Pioniere der terminologischen Erforschung von Fachsprachen A. Schirmer abzulesen. 1913 schrieb er: „Fachsprachen nenne ich die Terminologien für die verschiedenen Gebiete der geistigen, sittlichen und künstlerischen Betätigung des Menschen, also etwa Recht und Politik, Kunst und Wissenschaft und anderes mehr, soweit dabei eine von der Gemeinsprache abweichende Ausdrucksweise in Frage kommt“ (Schirmer 1913:97). Auch der, zu recht, viel zitierte (etwas spätere) Beitrag von Eugen Wüster (1889 – 1977) beschränkte sich im Prinzip auf die praktische Beschäftigung mit den Terminologien – auf die terminologische Normung. Die entscheidende Anregung dazu war zweifelsohne seine 1931 erschienene Arbeit „Internationale Sprachnormung in der Technik. Besonders in der Elektronik“. Auch die meisten seiner späteren Werke waren der Normung gewidmet: „Grundzüge der Sprachnormung in der Technik“ (1934), „Normungsgebiete und Dezimalklassifikation“ (1948), „Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikografie“ (1979).

Auch in Polen beschränkte sich zuerst das Interesse an Fachsprachen auf ihre terminologische Komponente und war praktisch gerichtet. Der Anstoß, der das Wiederaufwachen des Interesses an terminologischer Normungsarbeit zur Folge hatte, gab die von W. Nowicki, der ebenfalls wie E. Wüster Ingenieur war, 1978 unter dem Titel „O ścisłość pojęć i kulturę słowa w technice“ [Um Präzision der Fachbegriffe und die Sprachkultur in der Technik] veröffentlichte Arbeit. Der Titel ist etwas irreführend, jedoch der Untertitel präzisiert den Inhalt: „Poradnik terminologiczno-językowy opracowany na przykładzie telekomunikacji i dziedzin pokrewnych“ [Terminologischer Sprachratgeber, erarbeitet am Beispiel der Telekommunikation und verwandter Disziplinen]. W. Nowicki, wie

seine Vorgänger und die meisten seiner Zeitgenossen betrachtet die Terminologearbeit sehr praxisorientiert und äußert sich über deren Ziele folgendermaßen: „In den Bestrebungen also, unsere Gedanken möglichst präzise zu übermitteln, werden wir vor allem von praxisorientierten Erwägungen geleitet: Es geht darum, dass uns ziemlich präzise Arbeitswerkzeuge zur Verfügung stehen, und um unsere Fähigkeiten, uns dieser zu bedienen“ (1978:12). Weitere terminologische Monographien von W. Nowicki sind, wie die Monographie von 1978, auch in erster Linie praktischer Terminologearbeit gewidmet: „Metoda pracy nad terminologią wybranej dziedziny“ [Arbeitsmethode zur Terminologie gewählter Wissensbereiche] (1979) und „Podstawy terminologii“ [Grundlagen der Terminologie] (1986).

Carl von Linné und seine Nachfolger, hin bis zum E. Wüster, W. Nowicki und deren Schülern sind alles Vertreter der Disziplinen, die gerade durch ihre Fachsprachen mitgebildet wurden. So darf nicht verwundern, dass sie sich mit Fachsprachen zum Zwecke des Ordnen und der Normung von Termini beschäftigt haben. So wurden Fachsprachen weiterhin mit Terminologien gleichgesetzt: „Fachsprache ist nichts anderes als ein Bestand der Fachwörter, der auch im äußersten Falle nur im Zusammenhang mit einem mehr oder weniger umfangreichen unverzichtbaren Rest von Allgemeinwörtern verwendet werden kann“ (Müller-Tochtermann 1959:89). Termini waren für diese Spezialisten vor allem gewisse Werkzeuge oder Instrumente der von ihnen vertretenen Disziplinen, mit denen sie sich vom Standpunkt der Repräsentation und Taxonomie ihres eigenen wissenschaftlichen Wissens heraus befassten. Mit anderen Worten, sie befassten sich mit den Termini, nicht nur wegen ihrer Ausdruckseite, sondern, und vielleicht in erster Linie, wegen des durch diese Ausdruckseite ausgedrückten Fachwissens (Fachbedeutung). Und in dieser Hinsicht lag das Praktische in der Eingrenzung dieses Fachwissens (der Fachbedeutung) und entsprechender, möglichst genormter, Benennung des Eingegrenzten. Dass dieses Interesse nicht immer, eher ausnahmsweise, so beschrieben wurde, ist eine andere Geschichte, die aber hier irrelevant scheint. Hier wollen wir für den Schlusssatz nur festhalten, dass dieses Interesse, aus heutiger Sicht betrachtet, der Fachwortform und dem Fachwissen galt.

3. Von der terminologischen zur syntaktischen Fachsprachenlinguistik

Zunächst sei daran erinnert, dass man sich bis Ende der 50er Jahre des 20. Jh. fast ausschließlich für die terminologischen Komponenten der Fachsprachen interessiert hat, d.h. für Fachsprachen im engeren Sinne. Hervorzuheben ist auch, dass die terminologischen Fragen bis Ende der 50er Jahre des 20. Jh. nicht Objekt des besonderen Interesses seitens der Linguistik waren. Dieser Stand der Dinge begann sich langsam erst Anfang der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts zu ändern, obwohl die ersten (wenigen) linguistischen Beiträge allgemeiner Natur zu den Fachsprachen bereits früher geschrieben wurden. Die Herangehensweise an die Fachsprachen und infolgedessen

die Art, sich mit ihnen linguistisch zu befassen, war (damals) doch noch sehr zurückhaltend. In Wahrheit „entdeckte“ die Linguistik die Fachsprachen erst in der zweiten Hälfte des 20. Jh. Als erstes jedoch entdeckte sie die Angewandte Linguistik, nicht die Reine Linguistik.

Aus unserer Sicht ist von Bedeutung, dass mit Zeit der Name „Fachsprache“ immer mehr auf weitere Komponenten von Fachsprachen ausgedehnt wurde. So betont Möhn (1968) eindeutig, dass als bahnbrechend die wissenschaftlichen Arbeiten angesehen werden können, die die Terminologien lediglich als Bestandteile von ganzen Fachsprachen betrachten: „Ein bemerkenswerter Fortschritt wird in Arbeiten deutlich, die Fachwörter nicht isoliert, sondern als Teil eines Ganzen sehen, d.h. die Fachsprachen nicht auf die Terminologie beschränken, sondern ihnen gesamtsprachliche Eigenschaften zuerkennen [...]“. Untermuert wurde diese Betrachtung von Fachsprachen durch eine, wahrscheinlich am häufigsten, in den Arbeiten (nicht nur) deutschsprachiger Fachsprachenlinguisten zitierte Aussage von Hoffmann (1976:170): „Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“. Doch, so oder so, im Prinzip beschränkte sich die linguistische Erforschung der Fachsprachen in den 70er Jahren des 20. Jh. in Anlehnung an die strukturalistische Sprachtheorie in der Saussure'schen Auffassung grundsätzlich auf Beschreibungen der strukturellen – und damit war gemeint, syntaktischen – Eigenschaften von Fachsprachen.

4. Von der syntaktischen zur textbezogenen Fachsprachenlinguistik

Dieser Zeitraum, der gegen Ende der 80er Jahre beginnt, wird deshalb ausgesondert, weil sich bereits zu Beginn der 80er Jahre die Forschungsperspektive der Fachsprachenlinguistik auf die Fachtexte konzentrierte, um später gänzlich dominant zu werden. Anders gesagt ist in der Fachsprachenlinguistik in dieser Zeit ein Übergang von der Erforschung lexikalischer und syntaktischer Elemente der Fachsprachen zur Erforschung von Fachtexten und deren Funktionen zu beobachten. In der Mitte der 90er Jahre war das Interesse an den textbezogenen Fragen in der Fachsprachenlinguistik bereits so allgemein, dass hier die Feststellung gewagt werden kann, der Fachtext sei zum Bezugspunkt jeglicher linguistischen Fachsprachenforschung geworden. Die „fachsprachenlinguistischen“ Untersuchungen beschränkten sich zu jener Zeit allein auf die Suche nach der inneren und/oder artgerechten Struktur von Fachtexten, d.h. auf die Frage, was die Fachtexte von den Texten überhaupt und was bestimmte Fachtexte von anderen Fachtexten unterscheidet. Ein anderer Kurs, der leider nur über kurze Zeit gehalten wurde, betraf Fragen nach der sog. Fachlichkeit von Fachtexten, also mit der Frage, worin der fachliche Wert (die fachliche Qualität) solcher Texte enthalten sei.

5. Von der textbezogenen zur kommunikativ-prozeduralen Fachsprachenlinguistik

Der vierte der hier betrachteten Zeitabschnitte in der Geschichte der Erforschung von Fachsprachen, den ich als **kommunikativ-kognitiven** bezeichne, deckt sich größtenteils mit dem vorherigen Zeitabschnitt. Denn er begann ca. in der Mitte der 90er Jahre des 20. Jh. und dauert ebenfalls bis heute an. Zu seiner Initiierung kam es dadurch, dass der Fachtext zum zentralen Punkt des Betrachtungsfeldes der Fachsprachenlinguistik wurde. Diese Verschiebung erzwang gewissermaßen die Stellung von funktionalen Fragen, die über den Rahmen der traditionellen, lexikalisch-syntaktischen Forschungsperspektive hinausgingen. Auf jeden Fall beginnen die Linguisten, die sich in der zweiten Hälfte der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts mit Fachsprachen beschäftigen, Themen aufzunehmen, die sowohl allgemein verstandene fachgebietsbezogene Kommunikation als auch Prozesse der sprachlichen Verarbeitung von Fachtexten betreffen. Sowohl die erste als auch die zweite Gruppe der Fragen gehören Ende der 90er Jahre bereits zu den zentralen Themen der Untersuchungen auf dem Gebiet der Fachsprachenlinguistik. Infolgedessen kommt es um die Wende des 20. zum 21. Jh. zur Aussonderung zweier Hauptströmungen in der Fachsprachenforschung: der kommunikativen und der prozeduralen (von manchen Autoren als „kognitiv“ bezeichnet). Beide Strömungen der Fachsprachenforschung entwickelten sich besonders intensiv in Deutschland. Für die kommunikative Richtung ist die Einbindung von immer wieder neuen Elementen des kommunikativen Kontextes in die Fachsprachenlinguistik charakteristisch, was der Suche nach Faktoren, die den Verlauf der Fachkommunikation bedingen, gleichkommt. Die zweite Strömung, in dessen Rahmen die Untersuchungen der Entstehungs- und Verstehensprozesse von Fachtexten aufgenommen wurden, ist infolge einer gewissen Überschneidung in der Mitte der 90er Jahre des 20. Jh. von zwei Forschungsrichtungen innerhalb der Fachsprachenlinguistik beeinflusst: der textbezogenen, die Untersuchungen zu den instrumentalen Funktionen von Fachtexten in den Vordergrund stellte, und der prozeduralen (kognitiven), bei der die Prozesse der Textverarbeitung im Vordergrund standen.

6. Die Zukunft: hin zur epistemischen Fachsprachenlinguistik

Die Geschichte der Auseinandersetzung mit Fachsprachen erscheint als ein Prozess kontinuierlicher Gebietserweiterung. Im Grunde lag das Novum jeder weiteren Epoche darin, dass die bis dahin geltende Betrachtungsperspektive der Sprachwirklichkeit erweitert und in die Diskussion darüber neue Fragen und/oder neue Ebenen eingebracht wurden. Anders gesagt äußerte sich die Entwicklung der linguistischen Gedankengänge bezüglich der Fachsprachen in der Entdeckung immer neuer Aspekte der Analyse zunächst von Fachsprachen, dann von Fachtexten, dann der fachbezogenen Kommunikation und am Ende der kognitiven Eigenschaften von Sprechern/Hörern

und damit in der Ergänzung der Bestände um Aspekte, die in der früheren Forschung bereits berücksichtigt worden waren.

Meiner Auffassung nach kann man bei der Verschiebung des Interessensgebietes der Fachsprachenlinguistik von der Untersuchung der Fachtexte auf deren Produzenten und/oder Rezipienten nicht belassen. Man muss den nächsten Schritt wagen. Einen Schritt, der in bemerkenswerter Weise eine Rückbesinnung auf die Anfänge der professionellen Beschäftigung mit den Fachsprachen im engeren Sinne, d.h. den Termini sein sollte. Eine Rückbesinnung darauf, dass Fachsprachen, unabhängig davon, wie weit sie aufgefasst werden, immer im Zusammenhang mit Fachwissen betrachtet werden müssen. Fachsprachen dürfen nicht ausschließlich als „Werkzeuge“, die in der Produktion und der Rezeption von Fachtexten gebraucht werden, betrachtet werden. Die primäre Funktion der Fachsprachen äußert sich nicht in der Ermöglichung der „Weitergabe von Wissen“, also nicht in ihrer (entsprechenden) kommunikativen Funktion, sondern darin, dass sie in erster Linie der Erzeugung, Ordnung und Festigung des Fachwissens dienen, und dass ihre kommunikative Funktion der so verstandenen kognitiven Funktion untergeordnet ist.

Will man die kognitiven Funktionen der Fachsprachen verstehen, muss man unbedingt damit beginnen, Antworten auf Fragen zu suchen, was Fachwissen ist, wie wird es erzeugt, geordnet, gefestigt usw. Und nicht nur das. Unbedingt muss auch in der fachlinguistischen Diskussion die Frage nach der Relation zwischen Fachsprache und Fachwissen gestellt werden. Die bisherige (philosophisch gerichtete) erkenntnistheoretische Diskussion leistet hier nur im beschränkten Umfang einen erklärenden Beitrag (mehr dazu s. Grucza 2012). Zwar standen im Anfang der professionellen Beschäftigung mit den Fachsprachen im Mittelpunkt des Interesses Termini, doch man beschäftigte sich mit ihnen wegen des durch diese Ausdruckseite ausgedrückten Fachwissens. Heute muss die Fachsprachenlinguistik diese Facherkenntnis-Fachsprache-Problematik wieder aufgreifen – sie tut es schon auch in einigen wenigen Fällen. Sie muss es tun, weil kardinale Fragen der Fachsprachen nicht getrennt von Fragen der Facherkenntnis/des Fachwissens erörtert werden können, weil Fachsprachen sowohl als Erzeugnisse der zivilisatorischen Entwicklung, als auch als Mittel dieser anzusehen sind. Dazu könnte programmatisch der Titel dieses Beitrags modifiziert werden; er könnte lauten: „Im Anfang war das Fachwissen: vom Fachwissen zurück zum Fachwissen“.

Literatur

- GAJDA S., 1990, Wprowadzenie do teorii terminu, Opole.
GRUCZA S., 2012, Fachsprachenlinguistik, Frankfurt am Main.
HOFFMANN L., 1976, Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung, Berlin.
MÖHN D., 1986, Fach- und Gemeinsprache. Zur Emanzipation und Isolation der Sprache, in: Mitzka W. (Hg.), Wortgeographie und Gesellschaft. Festgabe für Ludwig Erich Schmitt zum 60. Geburtstag, Berlin, S. 23-42.

- MÜLLER-TOCHTERMANN H., 1959, Struktur der deutschen Rechtssprache. Beobachtungen und Gedanken zum Thema Fachsprache und Gemeinsprache, in: Muttersprache 69/2-3, S. 84-92.
- NOWICKI W., 1978, O ścisłość pojęć i kulturę słowa w technice. Poradnik terminologiczno-językowy opracowany na przykładzie telekomunikacji i dziedzin pokrewnych, Warszawa.
- NOWICKI W., 1979, Metoda pracy nad terminologią wybranej dziedziny wiedzy, Warszawa
- NOWICKI W., 1986, Podstawy terminologii, Wrocław.
- SCHIRMER A., 1913, Die Erforschung der deutschen Sondersprachen, in: Germanisch-Romanische Monatsschrift 5/1913, S. 1-22.
- WÜSTER E., 1931, Internationale Sprachnormung in der Technik, besonders in der Elektrotechnik. (Die nationale Sprachnormung und ihre Verallgemeinerung). Dritte, abermals ergänzte Auflage (1970), Bonn.
- WÜSTER E., 1934, Grundzüge der Sprachnormung in der Technik, Berlin.
- WÜSTER E., 1948, Normungsgebiete und Dezimalklassifikation, Wieselburg a. d. Erlauf.
- WÜSTER E., 1979, Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikografie, Wien/New York.

ERNEST W.B. HESS-LÜTTICH

HimmelHerrgottSakrament! Gopfridstutz! und Sacklzement! Vom Fluchen und Schimpfen – Malediktologische Beobachtungen¹

Vorbemerkung

In einem so zivilisierten Land wie der Schweiz flucht man nicht. Und wenn doch, versteht es niemand. Was die Eingeborenen besonders amüsiert. Es handelt sich um eine eigenartige und noch kaum systematisch untersuchte Facette des speziell schweizerischen Humors, der spontanen Ingrimm ins Lachen münden lässt und damit zugleich spannungslösend und beziehungspflegend wirkt. Das Medium ist der Dialekt; wo Standardsprache den Adressaten potentiell verletzt, löst der Dialekt emotionalen Druck im Fluche auf und gleitet über ins Spiel. Das lindert die Bosheit und wahrt das Gesicht, das mildert die verbale Aggression und lässt kommunikative Spielräume offen. Welche Formen und Funktionen des Fluchens lassen sich unterscheiden? Gibt es schicht- und genderspezifische Arten des Fluchens? Aus welchen lexikalischen Repertoires und phraseologischen Traditionen schöpft der Fluchende? Wie sichert er die Grenze zu Beschimpfung und Beleidigung? Wie erzielt er im Falle ihrer gewollten Überschreitung die gemeinsten Wirkungen? Der Suche nach vorläufigen Antworten auf solche Fragen gelten die folgenden Beobachtungen. Dies bedarf freilich gemäß gehöriger philologischer Übung der begriffssystematischen und historischen Einbettung.

1. Malediktologie – vom Fluchen und Schimpfen

Fluchen, Schimpfen, Lästern, Schmähen, Beleidigen, Beschimpfen, Verleumden, Verwünschen, Verspotten, Klatschen und weitere Abarten ‚bösen Redens‘ sind Gegenstand der **Malediktologie**, eines noch jüngeren Zweiges der Psycholinguistik, der sich im Spannungsfeld von Sprachgebrauch und Emotion besonders den gemeinen („fieseren“) Formen „gemeiner Rede“ (i.S.v. Alltagssprache) zugewandt hat. Ein solches Interesse galt in der Zunft lange als verpönt, vermutlich weil die Zucht der Disziplin wohlerzogene Forscher nicht in den Mund nehmen ließ, was zwischen einander übelwollenden

¹ Veröffentlicht auch in „Germanistische Studien“ 2011(10), Tbilissi/Dortmund.

Menschen (sprachlich) so alles ausgetauscht zu werden pflegt. Mit dem zunehmenden Interesse an der empirischen Wirklichkeit alltäglicher Rede gerieten jedoch auch manche ihrer weniger ironischen Sonderformen vor die Linse der Linguisten, und seit sich ihnen mit der vor drei Dekaden (1977 von Reinhold Aman) begründeten Fachzeitschrift „Maledicta“ dafür gar ein eigenes Forum bietet, brechen die Dämme des Anstands und geben den Blick frei auf vermintes Terrain.

Es hier angemessen auszumessen ist das Feld zu weit und sind die Abgründe zu tief. Begrenzen wir unser Sichtfeld also auf einen kleinen Ausschnitt, die Phänomenologie des profanen **Fluchens**, und sehen schon ab von dessen Unterarten, wie dem **Verfluchen**, jenem Rudiment „magischer Vorstellungen“ (Ermen 1996:29), nach denen man dereinst den anderen verwünschen zu können hoffte durchs bloße Wort, aber auch vom (religiös inspirierten) **Fluche** im engeren Sinne, der Sakrilegien mißachtet und Blasphemien nicht scheut, der Tabus bricht und sprachliche Ächtungen exekutiert und dabei auf aktive Mitwirkung von Göttern und Dämonen setzt.

Das Wortfeld FLUCH ist im Wandel der Zeit vielfältig parzelliert bis zur Unübersichtlichkeit. Merkwürdigerweise wurde die differenzierte Vielfalt des davon Bezeichneten aber von der Forschung weitgehend ignoriert (im Unterschied zu zensierenden Institutionen wie Kirche und Staat, die sich dem Gegenstand, natürlich in bester erzieherischer Absicht, jahrhundertlang mit Hingabe widmeten, wenn auch vergeblich). Erst seit man vor einigen Jahren das Verhältnis von Sprache und Emotion empirisch genauer zu betrachten begann, galt auch das „böse Reden“ wie das Fluchen als legitimes Forschungsobjekt im Interferenzfeld von Linguistik und Psychologie.² Zwar gab es schon lange regionale Schimpfwortsammlungen, die aber meist als Kuriosa abgelegt wurden. Erst nach einigen gründlicheren Studien im angelsächsischen Raum (cf. Hughes 1991, Jay 1992, Montagu 2001) gewinnt das neue malediktologische Feld schnell Kontur – vor allem durch die einschlägig Interessierte vernetzenden Initiativen des unermüdlichen Sammlers Reinhold Aman ([15.02.09]: <http://www.sonic.net/maledicta/>). Im engeren Bezirk der Germanistik dagegen vermag Ilse Ermen (1996) nach kurzem Rundblick allenfalls einige ältere Arbeiten zu nah verwandten Themen wie Beschimpfen und Beleidigen auszumachen, die freilich ihrem Interesse am Fluchen nicht gerecht würden.³ Die Frage, wie der Deutsche oder hier vor allem der Deutschschweizer als solcher fluchend sich äußert, lag bislang außerhalb des Horizonts wissenschaftlichen Interesses. Lüften wir also kurz den Mantel des Schweigens in der Zunft und werfen zunächst einen Blick zurück.

² Zu verwandten Formen in der Literatur, z.B. zum Gerücht (bei Sheridan) oder zur Herabsetzung und Entblößung (bei Thümmel), zum Klatsch (bei Fontane) oder zum Lästern (bei Capote), zur üblen Nachrede (bei Kafka) oder zum Streiten (bei Büchner) – cf. Hess-Lüttich (1982 sowie 1980, 2002, 2003, 2006, 2007).

³ Zu Beleidigungen cf. jetzt Meier (2007) mit zahlreichen Belegen und nützlichen Hinweisen zur jüngeren Sekundärliteratur. Die folgenden Beobachtungen stützen sich indes auf helvetisches Material, das mir von Sabine Fux im Rahmen ihrer Lizentiatsarbeit (Bern 2005) dankenswerterweise zusammengestellt wurde.

2. Aus der Geschichte des Fluchens

Eine Sprachgeschichte des Fluchens liegt für den deutschen Sprachraum bislang nicht vor. Die Ursprünge liegen im Dunkel magischer Beschwörung höherer Mächte, Sprachgebrauch im Zeichen emotional-religiös aufgeladener Furcht im Bunde mit Zauber, Eid und Bann. Das Verb leitet sich aus der begleitenden Geste ab, aus dem sich mit der Hand auf die Brust schlagen (ahd. *fluohhon*), der verzweifelt-händeringenden Klage (ae. *flocan*), ringend mit Gott und Göttern und fremden Gewalten. Der Fluch konnte körperlich niederdrücken, und es gab, wie Plinius d.Ä. notiert, „keinen, der sich nicht fürchtet[e], durch furchtbare Verwünschungen gebannt zu werden“⁴. Der Angst des Verfluchten entsprach die des Fluchenden, sei es vor dem Zorn der Götter, sei es vor Entdeckung seiner Verwünschung durch den Verwünschten, weshalb er sein Übelwollen sicherheitshalber und zwecks nachhaltigerer Wirkung zuweilen versteckten Bleitafeln einritzte [Abb. 1]. Diese griechischen „Fluchtafeln“ zählen heute zu den ältesten Quellen antiken Fluchens, das bald auch im Alltag sich ausbreitet und im römischen Ritual böse verletzenden Sprachkampfes frühe Vorformen des *Flaming*, *Trolling* oder *Dissing* heutiger Chatter und HipHopper ausbildet, diesem freilich an rhetorischem Raffinement ätzender Treffgenauigkeit meist weit überlegen.

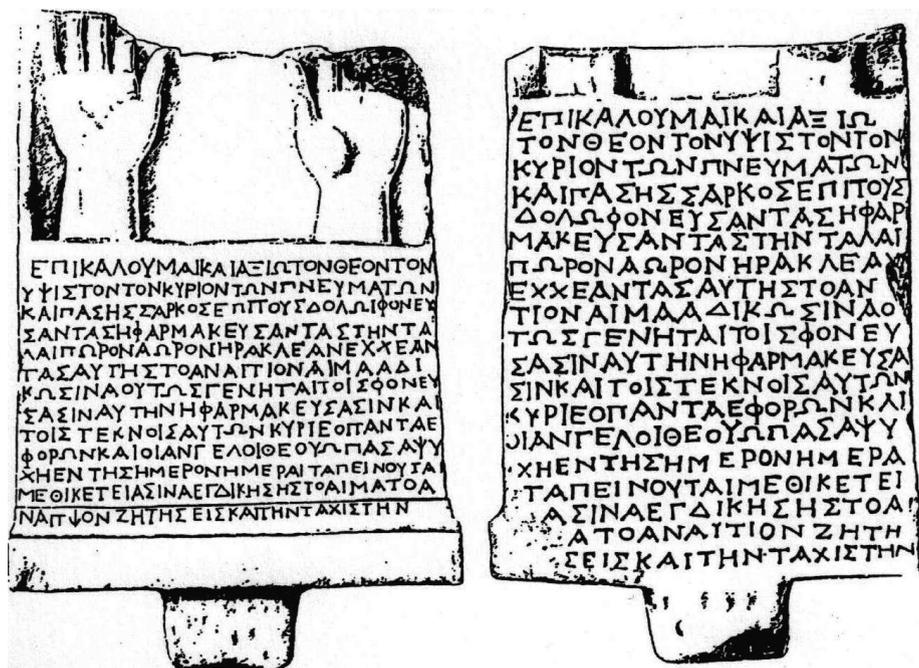


Abb. 1: Altgriechische Fluchtafel (aus Gager 1992:16)

⁴“The behavior of certain Arabs who, when cursed, ducked their heads or fell flat on the ground in order to avoid direct hit” (Montagu 2001:8); das Plinius-Wort hier zit. n. Brodersen (2001:68).

Weiter nördlich zeugen Runensteine von nicht weniger gemeiner Verwundungslust durch Sprache, in altnordischen Sagas, wie z.B. in der „Droplaugarsona Saga“, finden sich Belege zuhauf (cf. Kiener 1983:217, Hughes 1991:48f.). Vom Ursprung des Fluchens aus der Angst und dem Bestreben, sich vor dem Unbekannten zu wappnen, zeugt auch die Fülle der zu allen Zeiten im Deutschen verbreiteten xenophobischen Formeln, mittels derer man den Fremden oder das Fremde zu bannen und sich der Geborgenheit in der eigenen, vertrauten Gruppe zu versichern suchte. Erst im Mittelalter wird hier (nach antikem bzw. christlichen Vorbild) so etwas wie ein Ethos der Alltagsrede entwickelt. Anstandstraktate und Predigerhandbücher sortieren bereits die Formen des Fluchs, des falschen Schwurs, des Meineids, der Gotteslästerung, der üblen Nachrede, der höhnischen Spottrede usw. zu Katalogen der „Zungensünden“, wie sie z.B. der Lyoneser Dominikanermönch Peraldus schon vor 1250 in seiner „Summa de vitiis et virtutibus“ geißelt, indem er seine Darstellung der sieben Todsünden durch das Kapitel „de peccato linguae“ ergänzt (cf. Lindorfer 2001).

Mit der Ächtung verbaler Verfehlungen ging die Entwicklung dafür geeigneter Sanktionen einher, und da die religiösen Fluchwörter (wegen des stets drohenden Blasphemie-Verdachts) als die verwerflichsten galten, konnten sie einerseits besonders wirkungsvoll provozieren, mußten aber andererseits abgemildert, verfremdet oder verhüllt werden, um den drohenden Sanktionen zu entgehen. So wurden besonders im katholisch-pfiffigen Süden einerseits milde Phraseolexeme wie *Um Gottes Willen*, *Jessasmariaundjosef* oder *Heilige Maria Muttergottes* profanisiert, andererseits phonetisch abgewandelte Substitutionen latent blasphemischer Flüche à la *Gott verdammmich!* oder *Himmelherrgottsakrament!* durch Dialektformeln wie *Gopfertoori*, *Gottverdangelhammer nomol* bzw. *Sapperment*, *Zapperlot*, *Sacklzement* usw. euphemisiert und damit gesellschaftsfähig. Der Kirchenstreit heizte dann die verbale Wut offenbar so richtig an, denn der Fluchwortschatz expandiert in dieser Zeit gewaltig.

Die sprachliche Verrohung rief Gegenbewegungen auf den Plan, Sprachpflegevereine, Kulturkommissionen und – den Gesetzgeber. Inzwischen durfte der überführte Zungensünder zwar seine Zunge behalten, mußte aber empfindliche Geldbußen gewärtigen. Das tat freilich dem zügigen Ausbau lexikalisch degradierender Repertoires keinerlei Abbruch, eher im Gegenteil, wer oder was immer irgendwie anders war oder von der eigenen Norm abwich, wurde hämisch benannt, was indes von den Gerichten weniger streng geahndet ward als wenn es den Nachbarn traf oder den Pfarrer.⁵ Heute haben sich die Gewichte etwas verschoben: Blasphemie-Vorwürfe werden allenfalls noch in Bayern erhoben, wenn eine Comic-Serie für Kinder und sonstwie Kindliche im Fernsehen den Papst verulkt; Majestätsbeleidigungen werden, mangels Majestät, auch nicht mehr verfolgt; wer jemanden *Hexe* oder *Teufel* tituliert, muß nicht wie noch zur Zeit der Reformation mit empfindlicher Bestrafung rechnen; selbst die rüden Sprüche in den Songs der Rapper über Schwule und andere Minderheiten zeitigen allenfalls

⁵ Zu einschlägigen Gerichtsurteilen aus dem 18. Jahrhundert cf. Roth (2000).

bei einigen Glossenschreibern ein indigniertes Heben der Augenbraue in den besseren Gazetten. Sanktioniert werden, wie zu allen Zeiten, die jeweils „wunden Punkte“ einer Gesellschaft. Bei rassistischen, faschistischen und antisemitischen Ausfällen wird genauer hingehört als ehemals. Aber noch heute gilt z.B. im Land der Eidgenossen, daß nach Art. 177 Schweizer Strafgesetzbuch „mit Gefängnis bis zu drei Monaten oder Busse“ zu bestrafen sei, wer „einen anderen durch Wort, Schrift, Bild, Gebärde oder durch Beschimpfung in seiner Ehre angreift“ (StGB 2000:65). Wenn es freilich die Ehre der Muslime betrifft, kann das leicht – wie die Karikaturen des Propheten in der dänischen Zeitung „Jyllands-Posten“ – wieder wie im Mittelalter zu Mord und Totschlag führen (cf. Hess-Lüttich 2010).

3. Der Fluch und die Fluchenden

Die Redekonstellation „Fluchen“ ist strukturell von überschaubarer Komplexität, phänomenologisch indes von unendlicher Vielfalt und Fülle. Anlaß, Gegenstand und Ziel des Fluchens, der Verwünschung und Beschimpfung variieren historisch beträchtlich, aber meist sind soziologische Gegensätze oder ethnographische Asymmetrien im Spiel. Das irgendwie Andersartige und von einem selbst Abweichende wird leicht zum Objekt der Schmähung. Ganze Opferkataloge wurden zusammengestellt (z.B. Lötscher 1993) und die lexikalischen Repertoires sortiert, aus denen Fluchende sich gern bedienen. Besonders die mit Tiernamen (*Affetötz*, *Geierwade*) semantisch gekoppelten Stereotypen sind hier aufschlußreich für historische, interkulturelle und soziosemantische Vergleichsstudien (cf. Schmauks 2008). Ursprünglich der magischen Anrufung entstammend, dann (etwa bis zur Reformationszeit) dem Dämonischen beigeordnet, diente die „tierische“ Beschimpfung schon in der Frühen Neuzeit der enthumanisierenden Herabsetzung des konkreten Anderen, aber das Arsenal wurde schnell erweitert auf Formen der Sachschelte und des nicht personbezogenen Fluchens sowie auf Bildbereiche der Religion, Sexualität und Skatologie.

Ein heute im Deutschen so geläufiges Fluchwort wie *Au Scheiße!* (oder im Englischen wie *shit!* und *fuck!*) paßt praktisch immer, wenn etwas einem nicht paßt. Die Verwünschung im engeren Sinne zielt demgegenüber stets auf Zukünftiges, das man jemandem wünscht, Tod und Teufel etwa, Hölle und Verderben, Gebrechen aller Art, nichts Gutes jedenfalls. Die ehemals als blasphemisches Sprachdelikt geahndete Verunglimpfung dagegen gilt im Zeichen progredienter Profanisierung als eher harmlos, zumal seit der mit Erleichterung aufgenommenen Entwarnung eines Basler Linguisten: „Wenn man ausruft: *Häilige Bimbam* oder *Häilige Schtroohsack!*, dann steckt dahinter gewiss kein Heiliger namens Bimbam oder Schtroohsack, der angerufen wird“ (Lötscher 1993:160). Diese Gewißheit kann natürlich auch schnell wieder ins Wanken geraten, wenn die von manchen Medien heute beobachtete (und z.T. betriebene) Re-Religiosierung und Infantilisierung der Gesellschaft weiter voranschreitet. Dann gewinnen möglicherweise

auch jene Fluchwörter und Bannsprüche ihr ursprüngliches magisches Potential zurück, die pragmalinguistisch eigentlich längst als historische Sprechakttypen gebucht waren (cf. Ermen 1996:44) oder, andernorts, ethnolinguistisch im Zusammenhang mit Ritual, Tabu und Voodoo untersucht werden (cf. Kiener 1983:220ff.).

Aus seinen transkulturellen Beobachtungen zur „Psychologie der verbalen Aggression“ hat Kiener (ibid.:234ff.) eine Unterscheidung „der Menschheit“ in verschiedene „Fluchertypen“ abgeleitet. Bei usuellen Zwangsfluchern etwa haben sich Fluchwörter und Fluchanlässe zu „sekundären Interjektionen“ (i.S.v. Kainz) verkettet, die insoweit ungefährlich sind als sie nicht klinisch auffällig werden (wie in der Koprologie beim Tourette-Syndrom). Beim zweiten Typ entläßt blinder Zorn sich in blasphemisch-sexuell geladenen Schmähketten differenziertester Variation, ein idealer Partner für den Malediktologen. Beim dritten Typ scheint der (!) Fluchende sich seiner Männlichkeit in dem Maße unsicher, in dem er eben dadurch sich als echter Kerl und harter Bursche zu profilieren sucht, heute vor allem unter Gangsta-Rappern, Pogo-Rockern und schädelrasierten *Dumppbacken* noch verbreitet.

Das Fluchlexikon wird mit dem Spracherwerb im frühen Kindesalter erlernt (von den Eltern und den *peers* der Gleichaltrigen) und ist im Greisenalter selbst dann noch präsent, wenn andere sprachliche Fähigkeiten langsam verlöschen. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind dabei nach wie vor strittig: die Feministische Linguistik schwankt noch, ob sie eher jenen Befunden vertrauen soll, die Frauen eine niedrigere Fluchfrequenz bescheinigen als Männern (als Indiz ihrer sozialen Überlegenheit), oder jenen, nach denen Frauen mindestens so gern, oft und obszön fluchen wie Männer (als Zeichen ihrer Emanzipation).⁶ Warum indes bei beiden Geschlechtern die degradierenden Bezeichnungen für Homosexuelle in jüngster Zeit wieder stark ansteigen und sich z.B. in Rap Songs zunehmender Beliebtheit erfreuen, ist in den Gender Studies noch ungeklärt (ein hypothetisch vermuteter statistischer Zusammenhang mit niedrigen Intelligenzquotienten und hohen Religiositätsgraden harrt noch empirischer Prüfung).⁷

Demgegenüber schien die direkte Proportionalität von hoher Fluchfrequenz und niedrigem Sozialstatus bislang gesichert, aber selbst dieser Befund gerät durch neue Studien ins Wanken, die sich das Fluchen unter Akademikern, besonders Chirurgen, Finanzmanagern und Politikern vorgenommen haben (cf. Jay 2000, Krause-Plonka 2000, Friemel 2003). Inwieweit mit der sprachlichen Verrohung eine der Sitten allgemein einhergehe, ist zwischen Soziolinguisten und Sprachpflegern noch umstritten: während die einen (also die Soziolinguisten, Jugendsprachforscher, Subkultur-Semiotiker) die sprachliche Kreativität und Innovativität registrieren, mit der im Internet fleißig Schimpf- und

⁶ Cf. hierzu vor allem das 10. Kapitel (Sexuality in Swearing) in der Sozialgeschichte des Fluchens von Geoffrey Hughes (1991:206ff.) mit zahlreichen Belegen zur geschlechtsspezifischen Entwicklung von Fluchwörtern.

⁷ Die bislang umfassendste Sammlung von spezifischen Bezeichnungen für Homosexuelle im Deutschen hat m.W. Jody Skinner (1997, 1999) angelegt.

Fluchwörter kompiliert werden (s. „Der Schimpfwortgenerator“, „Fluchen in fremden Sprachen“, „Fluchen auf Berndeutsch“ u.ä. Websites), sehen die anderen (also die Sprachpfleger und -heger, die Sprachkritiker und Sprachglossenverfasser) die letzten Reste von Anstand und Etiquette verglühen im Abendschein versinkender Sprachkultur.

Psycholinguisten fragen dagegen eher, warum Menschen überhaupt (und angeblich immer häufiger) fluchen, wenn gleichzeitig immer seltener direkte Folgen von Verwünschungen beobachtet werden (mit Ausnahme des Voodoo-Zaubers, aber dessen Wirkung stößt „im Westen“ auch auf verbreitete Skepsis). Fluchen diene der Entladungserleichterung im Frustrations-Stress und der Wiedergewinnung psychischer Balance bei Aufwallungen negativer Emotionen. Deren Palette ist leider ziemlich groß, entsprechend breit ist das Spektrum affektiver Kontrollverluste im bösen Sprechen („bad language“, wie Andersson/Trudgill 1990 die Einzelphänomene zusammenfassen). Positiv daran sei immerhin das Substitut physischer Gewalt durch deren verbales Komplement. Das Tröstliche der Hypothese wird allerdings etwas geschmälert durch die neueren Befunde zur verbalen „Gewalt“ in den Medien, im Action Film oder in den Computer-Videos, auch in den Talkshows des Fernsehens (Luginbühl 1999), und wenn den Kids im Alltag erst die Worte fehlen, ist der Schritt vom Fluchwort zum Faustschlag oft schnell getan.

Wie die Umleitung aggressiver Emotion in das Ventil der Verbalität neurologisch-biochemisch genau funktioniert, beschäftigt auch die Neurolinguisten, die sich fragen, inwieweit solche Prozesse dem freien Willen des Individuums unterliegen, das, vom Gefühl übermannt, „nicht anders kann“ als fluchen. Das wiederum ruft die Philosophen auf den Plan und natürlich, unvermeidlich, die Theologen – aber so weit wollen wir der Debatte hier nicht in ihre transdisziplinären Verästelungen folgen. Bleiben wir lieber bei unserem linguistischen Leisten und tragen einige vorläufige Beobachtungen zur Grammatik des Fluchens zusammen, dessen Sprechakte und Diskursformen als vor allem durch ihren Wunschcharakter geprägt gelten, was sich (im Deutschen) etwa in nicht-indikativischen Modi wie Optativ, Imperativ, Konjunktiv, Konditional oder in bestimmten Modalverben und Modalpartikeln niederschlägt (Ermen 1996:45).

4. Zur Linguistik des Fluchens

Die linguistische Vielfalt faktischen Fluchens im Deutschen ist immens. Phonetisch wurde z.B. eine signifikante Häufung von hellen Vokalen, Zisch- und Verschlusslauten gezählt (cf. Friemel 2003). Auch die starken Stroneme (mit ihren graphemischen Äquivalenten in Majuskel, Reduplikation und Interpunktion) fügen sich passend ins Bild (*du verDAMMtes Aaarschloch!!*). Morphologisch kommen Fluchwörter in den verschiedensten grammatischen Strukturen vor, als Satzergänzungen, Satzkonstituenten oder Morpheme in der Funktion von Affixen (Präfix, Infix, Suffix) oder Komposita (cf. Andersson/Trudgill 1990:62f.). Syntaktisch entgleisen die Sätze nicht selten ins Anakoluth oder stülpen sich auf zu parataktischen Reihungen repetetiver Phrasmen

(*fahr zur Hölle!*) oder stereotyper Phraseolexeme (*Himmelherrgottverdammich, Kreuzifixkreuzsakrament!*).

Semantisch schöpft die Fluchrede aus kulturell je negativ geladenen Domänen des Tabus, der (normativ) abweichenden Sexualität, der schamgeschützten Körperzonen, der „höheren“ Gewalt des Numinosen, des niederen Tierreichs. Die Metapher unterliegt keiner Rechenschaftspflicht durch Wahrheitsprüfung: die Anrede *Bastard* oder *Hurensohn* fragt nicht nach den Familienverhältnissen des so Titulierten. Die „Heterogonie der Zwecke“ (i.S.v. Wundt, cf. Janich 2006) ließ manch unbescholtenen Heiligen zum Begleitwort verbaler Affektentladung herabsinken. Heute nimmt der Fluchende statt Religiöses viel eher Skatologisches so gern und leichtfertig in den Mund, daß er dessen literale Bedeutung lieber nicht zu genau reflektiert. Es könnte ihm schier die Sprache verschlagen.

In diachroner Perspektive ist der Euphemismus-Tabu-Zyklus von Interesse: die Spannungsbalance zwischen euphemistischer Verhüllung und pejorativer Konnotation verliert an Kraft, wodurch Bedarf an stärker „geladenen“ Lexemen entsteht oder der Euphemismus mit verblaßter Konnotation seinerseits wieder zum Tabu wird und umgekehrt: das Tabu wird von den damit Inkriminierten selbstbewußt zum Fahnenwort erhoben und zum Banner der Bewegung erklärt (*Hure, schwul* – wobei das Adjektiv *schwul* in heteronormativer Umgebung neuerdings wieder seinen diskriminierenden Gehalt zurückzugewinnen scheint, was manche Betroffenen schon wieder auf der Hut sein läßt).

Am bislang gründlichsten untersucht im Bereich der sprachspezifischen Verbalaggression sind naheliegenderweise die lexikalischen Repertoires, aus denen Fluchende und Schimpfende sich zu bedienen pflegen. Die Verunglimpfung speist sich sprachlich aus mancherlei Quell: Gerätschaften, Kleidung, Nahrungsmittel (*Kratzbürste; Lump, Schlafmütze; Pflaume, Mostdämpfi*), verpönte Tätigkeiten und Eigenschaften (*Nörgler, Heuchler; Grobian, Feigling*), Tier- und Pflanzenkomposita (*Hornochse, Schnapsdrossel, Zimtziege, Schweinigel; Asphaltpflanze, Birnenschädel, Hopfenstange*), Völker- und Herkunftsbezeichnungen (*Schlawiner* [*< Slowene*], *Polacken, Kanaken, Schluchtenjodler* [für Schweizer], *Souschwob* [für Deutsche], *Hottentotten, Saupreußen, Scheißjugos*), Körperteile und Gebrechen (*Großmaul, Schlitzohr, Langfinger, Gierschlund; Krüppel, Siëch, Kretin, Spasti*). Mancher Ausdruck entstammt auch noch als solchem nicht mehr bewußtem Sprachschatz vergangener Zeiten oder fremder Zungen (*Fatzke* [*< mhd. fazzen = foppen*], *Göre* [*< mhd. gure = schlechte Stute*]; *Tolpatsch* [*< ungar. talpas = Fußsoldat*], *Halunke* [*< tschech. homolek = Bettler*] etc.).⁸

⁸ Die hier herausgegriffenen Beispiele stehen exemplarisch für die unüberschaubar gewordene lexikalische Vielfalt von Fluch- und Schimpfwort-Einträgen, die in der Literatur nach den unterschiedlichsten Kriterien sortiert und klassifiziert werden (cf. Kiener 1983, Löttscher 1993); allein für das weibliche Genital z.B. wurden über 700 abschätzig Bezeichnungen gesammelt.

Auch wer das Substantiv in dessen diminutive Form versetzt, meint das nicht immer zärtlich oder liebevoll (*Würstchen, Pimperl*). Manche Kollektivkomposita setzen ganze Gruppen pauschal herab (*Ausländergesindel, Zigeunerpack*) und verraten in Alliteration, Rhythmus und zunftsprachlicher Entlehnung (Jägersprache!) zuweilen die haßbefeuerte poetische Anstrengung des Urhebers (*Kanakenkacke, Schwulengeschmeiß*). Routinierte Flucher (z.B. der Nazi-Rocker-Szene) expandieren den Nominalkomplex durch Adjektivreihungen ins geradezu Furchterregende oder nutzen (wie die Nazi-Band „Weiße Wölfe“) pejorative Vorgangsverben wieder zu imperativischem Verdikt (*Juda verrecke!*). Im Alltag und Affekt bleiben die Invektive jedoch meist so einsilbig wie ihre Urheber einfältig (*Sau, Pack; doof, blöd*). Gerade Angehörige mancher der inkriminierten Ethnien betreiben lexikalisch vergleichsweise deutlich größeren Aufwand (cf. die Kaskaden von Fluchformeln im Arabischen oder die rituellen *Dissing*-Duelle im schwarzamerikanisch-urbanen Englisch: Labov 1972). Aber hier wären genauere pragma- und dialoglinguistisch instrumentierte Analysen bzw. interkulturell interessierte Vergleichsuntersuchungen vonnöten, die leider noch eher rar sind (s. jedoch Ermen 1996, Deppermann/Schmidt 2001, Meier 2007).⁹

5. Eidgenössisches Fluchen

Dem trans- und interkulturell Interessierten tut sich gerade im Felde des Fluchens ein faszinierendes Feld auf. Zumindest beim Blick auf Vergleichscorpora aus Sprachgemeinschaften, die des Fluchens kundig sind. Man hat ja offenbar auch einige gefunden, denen es (traut man den Quellen) völlig fremd sei: Eskimos oder Zumi-Indianer etwa, manche Völker Malaysias und Polynesiens, auch Quäker und Hutterer (Montagu 2001:55). Die Deutschschweizer gehören jedenfalls nicht zu diesen. Nun sprechen die Deutschschweizer bekanntlich kein Schweizerdeutsch, was die Lage etwas unübersichtlich macht. Umso größer und variantenreicher die Fülle der Belege aus den unterschiedlichen Idiomen, die in den einzelnen Landstrichen so gepflegt werden. Wer das mündlich erhobene Material zu notieren unternimmt, provoziert in der Regel den Widerspruch der Informanten, die darauf beharren, daß in ihrem Dorf der Beleg nun mal anders ausgesprochen werde (cf. Hess-Lüttich/Leiggener 2007).

Importen aus dem nördlichen Ausland (*Blödmann, Heulsuse, Rosettenschlecker, Kreiselblinker, Gegendenwindpinkler*) schlägt geschärftes Mißtrauen entgegen, derlei klinge fremd, jedenfalls unschweizerisch; sowas sagen allenfalls *elände Nitfahië* („nicht von

⁹ Erst die pragmatische Analyse klärt auch die genauere sprechakttypologische Differenzierung zwischen sprachlichen Handlungen des Fluchens, Verfluchens, Beschimpfens, Beleidigens usw. Zudem wird über Grad und Status des maledictums erst im Prozeß interaktiver Bedeutungskonstitution entschieden, was nur mit modernen Verfahren der empirischen Gesprächsanalyse genauer zu ermitteln ist. Zur Präsentation und Kommentierung solchen Materials ist hier freilich nicht der Raum.

hier'). Da hält man sich lieber an die heimische Tierwelt (*Souhung, Souchue, Chuehode, Rindspimpel, Hüenerscheiche, schwangeri Bärpänti, hingervervögleti Bärsgnatteränte*). Dennoch sind ältere Lehnbildungen aus dem Deutschen über den Umweg des Jiddischen und des Rotwelsch durchaus belegt, aber denen sieht man ihre Herkunft kaum mehr an und hört sie auch nicht heraus. Umgekehrt sind Übernahmen aus schweizerdeutschen Dialekten im Standarddeutschen eher selten, mit Wörtern wie *Trissl, Göich, Chäscha, Lööli* etc. wüßte man in Berlin oder Hamburg vermutlich wenig anzufangen. Bereitwilliger dagegen wird auch im europafernen Land der Eidgenossen englisches Wortgut übernommen, was „nicht wirklich“ („not really“) überraschend ist. Musik und Medien verstärken den Trend mit der *shit'n'fuck*-Inflation in amerikanischen TV-Serien (dort freilich mit neckischen *beeps* überspielt) oder den unfrommen Liedern mancher frommen Barden wie Prince (*You sexy motherfucker*). Die nachmittäglichen Talkshows mit Jugendlichen klingen denn auch zumindest in dieser Hinsicht recht elaboriert. In die Politik sollte man ebenfalls nicht mehr überzogene sprachkulturelle Hoffnungen setzen: die Protokolle parlamentarischer Reden verzeichnen eine eher monochrome Palette lexikalischer Fluch-Farben streitiger Rede (cf. Friemel 2003).

Befragungen in der Schweiz ergeben ein differenzierteres Bild, wobei in jedem Kanton die Gewißheit bekräftigt wird, im Nachbarkanton werde ungleich häufiger und unflätiger geflucht (*dä redt wie e puur*).¹⁰ Die Gender-Verteilung ist erwartbar helvetisch-konservativ: Männer fluchen mehr als Frauen, härter auch und ätzender, verletzender. Besonders wirksam scheint es dem Norm-Mann, dem Mit-Mann seine Männlichkeit abzusprechen (*Schlappschwanz, Weichei, Warmduscher, Wächser, Schwuli Sau, Schwanzlutscher, Fotze, Tunte, Chinderfigger* etc.), seine Mutter zu beleidigen (*Hurensohn, Hue-regex*) und ihm obszöne Wörter entgegenzuschleudern, die seine Geschlechtsorgane beschreiben (obwohl er die ja eigentlich nicht so genau kennen sollte).

Auf die Frau bezogene Schimpfwörter waren ungleich weniger variantenreich, ganze acht Lexeme konnten erhoben werden, darunter die auch in Deutschland geläufigen (*Huere, Nutte, Schlampe, Fotze, Tusse* etc.). Kindern gegenüber ist man (noch) etwas zurückhaltender und bezieht sich meist auf Maximen der Reinlichkeit (bzw. des Verstoßes gegen das Reinheitsgebot: *Drecksgoof, Schnudergoof, Saugoof*). Die Beliebtheit des Lexems *Sau* in diesem Zusammenhang hat übrigens bereits zu einem eigenen Forschungszweig geführt, der Susologie, die sich liebevoll dem (sprachlichen) Vorkommen des Haustiers im Alltag und in allen Lebenslagen widmet (Schmauks 2004). Jedenfalls scheint die Zeit reif für die Planung eines umfassenden Schweizer Fluchwörterbuchs, das typisch schweizerische Einträge versammelt (wie *Chäscha, Floita, Gigu, Ginggilioni, Göich, Löi, Seckl, Tampa, Trimpu, Trissl, Tschifu, Tschinggu* etc.) und mit dem der prominente Berner Germanist Roland Ris (der bis vor kurzem an der ETH Zürich lehrte und die Schweizer Wissenschaftsakademien präsidierte) die Hoffnung verbindet, den

¹⁰ Umfrage 2005 bei 200 Deutschschweizern mit 36 Fragen und 541 Belegen zu ihrem Fluchverhalten im Alltag; zur statistischen Auswertung s. Fux 2005:124-151 (vgl. Anm. 3).

Schweizern kreativeres Fluchen zu vermitteln und dem ihm innewohnenden Humor wieder zu mehr Geltung zu verschaffen.

Gerade die originelleren unter den spezifisch helvetischen Verunglimpfungen zeugen durchaus von homorvoller Sprachphantasie, die das Opfer mal obszön oder fäkal titulieren (*Biräwixer, Ministrantevögler, Duregfaggs Landei, Sitzbisler, Schliimschiisser, überschissenes Öppis*), mal mit Invektiven ganz eigener Art adeln (*Magronächischta, Pannädriegg, sältedämliche Eggereppli, Zibelsuppegsicht, Totewagelibramser, ufgidunseni Cervelas*), die der Fremde sicherheitshalber nicht als Komplimente mißverstehen sollte. Immerhin deutet die Frequenz der blasphemischen Flüche (die neben den fäkalsprachlichen die höchste Gebrauchsdichte aufweisen) auf die Grenzen der Profanisierung des Sakralen in der Schweiz hin (neben den zahllosen Varianten der Selbstverfluchung *Gott verdamme mich* wie *Gopfertami, Gopferteckl, Gopfridstutz, Gopfridstübli, Gopfertori, Gopferdamevelo, Gopfridstützlich* etc. erfreuen sich Ausrufe wie *Himuheiterblauibliüemli, Tamiröösi, Sapperlipoppette, Härrgottsgüegeli nomol!* nach wie vor besonderer Beliebtheit). Damit liegt die Schweiz also doch wieder ‚voll im Trend‘ gesamtgesellschaftlicher Entwicklung im deutschsprachigen Raum, in dem mancher sich zwar vom Höheren das Heil erhofft, aber, bis das eintrifft, sich vorläufig eher im Niederen der Sprache wohlfühlt und, insoweit, Heinrich Heines „Stoßseufzer“ beherzigt (1972:II. 417):

Unbequemer neuer Glauben!
 Wenn sie uns den Herrgott rauben,
 Hat das Fluchen auch ein End' –
 Himmel=Herrgott=Sakrament!
 Wir entbehren leicht das Beten,
 Doch das Fluchen ist vonnöten,
 Wenn man gegen Feinde rennt –
 Himmel=Herrgott=Sakrament!
 Nicht zum Lieben, nein, zum Hassen
 Sollt ihr uns den Herrgott lassen,
 Weil man sonst nicht fluchen könnt –
 Himmel=Herrgott=Sakrament!

Literatur

- ANDERSSON L. / TRUDGILL P., 1990, *Bad language*, Oxford.
 BRODERSEN K., 2001, *Gebet und Fluch, Zeichen und Traum. Aspekte religiöser Kommunikation in der Antike*, Münster.
 DEPPERMAN A. / SCHMIDT A., 2001, „Dissen“. Eine interaktive Praktik zur Verhandlung von Charakter und Status in Peer-Groups männlicher Jugendlicher, in: Sachweh S./Gessinger J. (Hg.), *Sprechalter*, Osnabrück, S. 79-98.
 ERMEN I., 1996, *Fluch – Abwehr – Beschimpfung. Pragmatik der formelhaften verbalen Aggression im Serbokroatischen*, Bern.

- FRIEMEL K., 2003, „Verdammt geschwätzig“, in: *Financial Times Deutschland* v. 05.09.03 (<http://www.sonic.net/maledicta/FT.German.html>, 15.02.2009).
- GAGER J. G., 1992, *Curse Tablets and Binding Spells from the Ancient World*, Oxford/New York.
- HEINE H., 1972, Nachlese zu den Gedichten 1848-1856, in: Heine H., 1972, *Werke und Briefe in zehn Bänden*, Berlin/Weimar, S. 371-478.
- HESS-LÜTTICH E. W. B., 1980, Degradation und Découverte. Zur Semiologie der Satire in Thümmels „Wilhelmine“, in: Eschbach A./Rader W. (Hg.), *Literatursemiotik*, vol. 2: Methoden – Analysen – Tendenzen, Tübingen, S. 149-178.
- HESS-LÜTTICH E. W. B., 1982, Maxims of Malice. Sheridan's School for Conversation, in: *Poetics. International Review for the Theory of Literature* 11/4-6, S. 412-437.
- HESS-LÜTTICH E. W. B., 1991, The Rhetoric of Misunderstanding in Kafka's "The Trial", in: *Journal of the Kafka Society of America* 15/1-2, S. 37-52.
- HESS-LÜTTICH E. W. B., 2002, "Evil Tongues": the rhetoric of discreet indiscretion in Fontane's "L'Adultera", in: *Language and Literature. International Journal of the Poetics and Linguistics Association* 11/3, S. 217-230.
- HESS-LÜTTICH E. W. B., 2003, Lust und Last des Lästerns. Zur Ethik und Rhetorik der Nachrede, in: Bajbai M./Bhoot M./Jain J. (eds.), *Languages, the door to thousand worlds of life and thought. Homage to annakutty V.K. Findeis*, Mumbai, S. 229-236.
- HESS-LÜTTICH E. W. B., 2006, Understanding Misunderstanding: Kafka's „The Trial“, in: *Kafka-Forschung. Zeitschrift der Koreanischen Kafka-Gesellschaft* 16, S. 267-289.
- HESS-LÜTTICH E. W. B., 2007, Streit in „Dantons Tod“. Eine dialoglinguistische Studie, in: *Sprache und Literatur* 38/100, S. 75-97.
- HESS-LÜTTICH E. W. B., 2010, Karikaturkrisen. Eine Mediendebatte über Islam-Satire, in: Heimböckel D./Honnef-Becker I./Mein G./Sieburg H. (Hg.), *Zwischen Provokation und Usurpation. Interkulturalität als (un)vollendetes Projekt der Literatur- und Sprachwissenschaften*, München, S. 163-190.
- HESS-LÜTTICH E. W. B. / LEIGGENER H.-CH., 2007, „Du häsch gwüss schwөөr z trääge ghaa“. Kartosemiotische Aspekte audiovisueller Dialektkartographie. Zum elektronischen Sprachatlas der deutschen Schweiz (aSDS), in: *Kodikas/Code. An International Journal of Semiotics* 30/3-4, S. 221-234.
- HUGHES G., 1991, *Swearing. A Social History of Foul Language, Oaths and Profanity in English*, Oxford.
- JANICH P., 2006, Heterogonie der Zwecke als Problem der Psychologie, in: Jüttemann G. (Hg.), *Wilhelm Wundts anderes Erbe. Ein Mißverständnis löst sich auf*, Göttingen, S. 88-101.
- JAY T., 1992, *Cursing in America. A psycholinguistic study of dirty language in the courts, in the movies, in the schoolyards and on the streets*, Amsterdam/Philadelphia.
- JAY T., 2000, *Why we curse. A neuro-psycho-social theory of speech*, Amsterdam/Philadelphia.
- KAINZ F., 1941ff., *Psychologie der Sprache* (4 vols.), Stuttgart.
- KIENER F., 1983, *Das Wort als Waffe. Zur Psychologie der verbalen Aggression*, Göttingen.
- KRAUSE-PLONKA T., 2000, Ärzte fluchen im OP, in: *Der Spiegel* 10/2000 v. 06.03.2000 (ourworld.compuserve.com/homepages/krauseplonka/news.htm, 15.02.09).
- LABOV W., 1972, Rules for Ritual Insults, in: Labov W., *Language in the Inner City. Studies in Black English Vernacular*, Philadelphia, S. 279-353.
- LINDORFER B., 2001, Zungen Strafen. Sprechen, Moral und Sanktionen in Mittelalter und Früher Neuzeit, in: *Fundiert. Das Wissenschaftsmagazin der Freien Universität Berlin* 1, S. 122-127.
- LÖTSCHER A., 1993, *Lappi, Lööli, blöde Siech*, Aarau.
- LUGINBÜHL M., 1999, Gewalt im Gespräch. Verbale Gewalt in politischen Fernsehdiskussionen am Beispiel der „Arena“, Bern etc.

- MEIER S., 2007, *Beleidigungen. Eine Untersuchung über Ehre und Ehrverletzung in der Alltagskommunikation*, Aachen.
- MONTAGU A., 2001, *The Anatomy of Swearing*, Philadelphia.
- ROTH H., 2000, Als „Fluchen, Schwören und Sacramentieren“ noch unter Strafe standen – Das „Hochfürstlich-Schwarzenbergischen [sic] DECRETUM betreffend das Uebel wünschen, Fluchen, Schwören und Sacramentiren“ vom Jahre 1763, <http://www.fenschterguedsler.de/fss.pdf> (21. 08.2004).
- SCHMAUKS D., 2004, Der Keiler sprach zur Sau: „Wir werden Mann und Frau“. Eine besondere Verschränkung von Rasse- und Geschlechtsstereotypen im Bilderbuch, in: *Kodikas/Code. International Journal of Semiotics* 27/3-4, S. 285-300.
- SCHMAUKS D., 2008, Zickenkrieg und Hengstparade. Tiernamen als geschlechtsbezogene Schimpfwörter in den Boulevardmedien und im Internet“, in: *Kodikas/Code. An International Journal of Semiotics* 31/3-4, S. 313-326.
- SKINNER J., 1997, *Warme Brüder kesse Väter. Lexikon mit Ausdrücken für Lesben, Schwule und Homosexualität*, Essen.
- SKINNER J., 1999, *Bezeichnungen für Homosexuelle im Deutschen (2 vols.)*, Essen.

Einfluss des Englischen beim Erlernen von Deutsch

1. Deutsch als Tertiärsprache

Lange Zeit hat sich die Interferenzforschung ausschließlich auf den Einfluss der Muttersprache beim Erlernen einer Fremdsprache konzentriert. Es war auch völlig berechtigt: Die Muttersprache bildet die Grundlage für das Erlernen der Fremdsprache, sie ist stets in unserem Kopf mehr oder weniger präsent und die durch sie verursachten Fehler sind besonders zäh und langlebig. In den letzten Jahren können wir jedoch noch eine andere Interferenzwirkung beobachten. Immer mehr Schüler lernen als erste Fremdsprache Englisch. Deutsch wird zu einer Tertiärsprache, d.h. einer Fremdsprache, die erst nach einer ersten Fremdsprache erlernt wird. Diese Konstellation ist in vielen Ländern verbreitet, wobei Deutsch als Tertiärsprache später hinzukommt und der Unterricht beider Sprachen dann parallel verläuft. In den mündlichen und schriftlichen Äußerungen unserer Deutschlerner kommen verstärkt Fehler vor, die eindeutig nicht dem muttersprachlichen Einfluss, sondern dem des Englischen zuzuschreiben sind: ‚Zkoušku je třeba složit tento měsíc‘ *Die Prüfung ist in diesem Monat zu + passen* (= ‚to pass‘); ‚Ještě se u nás neukázal‘ *Er hat sich bei uns noch nicht + geschaut* (= ‚to show‘); ‚Navštěvuji se svými přáteli kulturní akce‘ *Ich besuche mit meinen Freunden kulturelle + Ereignisse* (= ‚events‘).

Auf welchen Sprachebenen (Morphologie, Syntax, Lexik usw.) kommt die Interferenz des Englischen beim Erlernen des Deutschen zum Ausdruck? Hängt ihre Wirkung vom Niveau der Deutschkenntnisse ab? Ist der Einfluss des Englischen größer oder kleiner als der der Muttersprache? Ist der Transfer des Englischen eher positiv oder negativ einzuschätzen? Und schließlich: Auf welche englisch-deutsche Gemeinsamkeiten kann man beim Unterricht zurückgreifen? Bevor wir uns mit diesen Fragen beschäftigen, ist der Begriff Interferenz festzulegen: Darunter ist die Verletzung einer sprachlichen Norm durch den Einfluss von anderen sprachlichen Elementen zu verstehen. Die Übertragung mutter- oder anderssprachiger Strukturen auf äquivalente Strukturen der Fremdsprache führt zu Fehlern und wird daher auch negativer Transfer genannt.

2. Wirkung der Interferenz auf verschiedenen Sprachebenen

Im Unterrichtsprozess ist die Wirkung der Interferenz des Englischen vor allem auf der morphologischen, syntaktischen, lexikalischen, phraseologischen sowie Rechtschreibungsebene festzustellen, neuere Forschungen (Rost-Roth 2003:51f.) behandeln ebenfalls Differenzen kommunikativ-pragmatischer Art. Manchmal ist es schwer zu entscheiden, ob der Fehler auf muttersprachlichen oder englischen Einfluss zurückgeht: Indirekte Wortfolge gibt es weder im Tschechischen noch im Englischen oder das Vorgangspassiv wird in beiden Sprachen mit dem Hilfsverb *sein* gebildet, während im Deutschen *werden* verwendet wird. *Die Firma + war im Jahre 1995 gegründet* kann daher auf die Interferenz beider Sprachen zurückgeführt werden. Da der Einfluss des Tschechischen jedoch primär ist, werden solche Fehler der Einwirkung der Muttersprache zugeschrieben.

Die meisten Fehler in den schriftlichen Äußerungen der Wirtschaftsstudenten sind allerdings nicht auf Interferenz, sondern auf Ignoranz zurückzuführen. Sie werden durch die mangelnde Aneignung der Vokabeln oder der grammatischen Regeln verursacht, entstanden durch Nachlässigkeit bzw. mangelnde Aufmerksamkeit. Solche Fehler sind interferenzunabhängig: (*Er +verkauft die Ware nach +den Katalog, Der Kontakt mit + Leute ist für + diesen Firmen wichtig, Die + ausländische Investoren helfen die Produktion + modernisieren*). Der Einfluss des Englischen auf phonetischer Ebene wurde nicht berücksichtigt. Seine Erfassung würde völlig andere Untersuchungs- und Messmethoden erfordern. Aber obwohl einige Studenten mehrere Semester in einem englischsprachigen Land verbracht haben, hat es auf ihrer deutschen Aussprache keine hörbaren Spuren hinterlassen.

2.1. Morphologische Ebene

Auf morphologischer Ebene kommt es auffallend oft zur falschen Bildung des Komparativs. Mehrsilbige Adjektive bilden im Englischen den Komparativ mit *more* (*more expensive*), was auch ins Deutsche übertragen wird: *Nach der Aufnahme des Studiums musste ich + mehr selbstständig werden, Die Entscheidung über die Freizeit ist manchmal + mehr komplizierter, Mein Freund studiert Medizin. Sein Studium ist + mehr schwierig als meins, Unsere Produkte sind + mehr preiswert, Die Konkurrenz hat eine + mehr überzeugende Wirkung, Wir bitten Sie um eine + mehr ausführliche Information*. Ein weiterer Bereich von Interferenzfehlern hängt mit der Rektion zusammen. Fehler entstehen hier durch die Verwendung der Präposition des englischen Verbs: *Ich freue mich + for Sommerferien* (,look for'), *Wir wohnen im Erdgeschoss und müssen deshalb nicht + for den Lift warten, Ich wartete lange + für neue Informationen* (,wait for'), *Sie interessieren sich nicht + in Mathematik, Ich bin + in dieser Musik interessiert* (,to be interested in'). Das Agens verbindet sich im Deutschen beim Passiv mit *von*, im Englischen mit *by*: *Die Mitarbeiter werden + bei dem Chef kontrolliert*. Die Pluralendung

der englischen Substantive -s wird auch bei deutschen Substantiven hinzugefügt: *Die Firma hat viele ausländische + Partners, Der Standort ist für die + Firmas sehr wichtig, In Prag gibt es viele + Bettlers, Sie stellen + Kraftwagens her, In der Hauptstadt befinden sich viele + Theaters und + Museums*. Der Akkusativ nach der Präposition *like* beim Vergleich wird ins Deutsche übertragen: *Sie wohnt im Studentenheim wie + mich* (,like me'). In den Bereich der Morphologie gehört auch die falsche Artikelverwendung. Beim Prädikatsnomen wird unter englischem Einfluss der unbestimmte Artikel falsch verwendet: *Mein Vater ist + ein Direktor. Ich bin + ein Student. Meine Mutter ist + eine Sekretärin*. Die falsche Verwendung von *wenn* für einmalige vergangene Handlungen (+ *Wenn ich noch am Gymnasium war, ...*) kann nicht eindeutig dem Einfluss des Englischen zugeschrieben werden. Auch im Tschechischen entspricht den deutschen Temporalkonjunktionen *wenn* und *als* nur eine Konjunktion – *když*.

2.2. Syntaktische Ebene

Da die relativ feste Wortfolge im deutschen Haupt- und Nebensatz zu den Eigenarten des Deutschen gehört, können Verstöße gegen syntaktische Regeln im Deutschen sowohl dem Einfluss der Muttersprache als auch dem des Englischen zugerechnet werden. Da sie jedoch auch bei Lernern ohne Englischkenntnisse festzustellen sind, werden sie zu den muttersprachlichen Interferenzfehlern gerechnet. Englisch kann als verstärkender Faktor betrachtet werden. Manchmal entspricht jedoch die falsche Wortfolge eindeutig der des Englischen: *Er + oft hat Probleme mit seinen Mitarbeitern*.

2.3. Lexikalische Ebene

Auf dieser Ebene ist der Einfluss des Englischen am stärksten, was darauf zurückzuführen ist, dass beide Sprachen ethymologisch verwandt sind. Zahlreiche Lexeme im Deutschen erinnern an die früher gelernten englischen, so dass es leicht zu Verwechslungen kommt. Wenn den Lernern Vokabeln fehlen, greifen sie oft – ob bewusst oder unbewusst – auf das zuerst gelernte englische Wort zurück. Die erste Fehlergruppe betrifft daher die Wörter, die aus dem Englischen einfach übernommen wurden, weil das entsprechende deutsche Wort fehlte, nicht parat war oder man nahm an, es wäre auch im Deutschen gebräuchlich: *Die Prüfung ist in diesem Monat zu + passen* (statt *abzulegen*), *+ Wait, bis sie kommen* (statt *warte*), *Die U-Bahn ist sehr + fast* (statt *schnell*), *In Prag findet man schöne + Gardens* (statt *Gärten*), *Es ist + komfortabel, die Verantwortung auf andere abzuwälzen* (statt *bequem*), *Sie agieren + under dem gemeinsamen Firmennamen* (statt *unter*), *Sie haften + by ihrem ganzen Vermögen* (statt *mit*), *Wir wurden + bei dem + principal informiert* (statt *Direktor*), *Seine Aufgabe war, die + Passenger auf dem Flughafen zu kontrollieren* (statt *Passagiere*), *Wir sollten nicht ein Billigland für den Massentourismus + bekommen* (statt *werden*), *Meine besonderen Kenntnisse: Russisch für + Beginner* (statt *Anfänger*), *Die Mitarbeiter werden von dem + Boss kontrolliert* (statt *Leiter*), *Sie haben keine Zeit, den Ausflug zu + preparieren* (statt

vorzubereiten), *Ich habe jeden Tag ein + delizioses Frühstück* (statt *köstlich*), *Sie sind im Bereich + Elektrotechnik tätig* (statt *Elektrotechnik*), *Meine Präsentation + starte ich damit, dass...* (statt *beginne*), *Am Sonntag besuche ich ein + Flutekonzert* (statt *Flötenkonzert*), *Die Touristen kommen + often hierher* (statt *oft*). Hierher gehören auch die Geografienamen: *Ich wohne nicht weit von Prague* (statt *Prag*), *In den Ferien war ich in + Poland und + Norway* (statt *Polen und Norwegen*), *Ich war mehrmals in + Hungary* (statt *Ungarn*), *Die Amerikaner wollen + Europe kennen lernen* (statt *Europa*), *Es wurden viele Firmen in Zentral + Europe befragt* (statt *Mitteleuropa*), *Ich möchte gern einmal nach + Brazil fahren* (statt *Brasilien*), *In + Switzerland gefiel es mir sehr* (statt *in der Schweiz*).

Die Verwendung englischer Wörter ist vom Standpunkt der Kommunikationssicherung keinesfalls abzulehnen. Um sich zu verständigen, ist es auf jeden Fall besser, auf einen Anglizismus zurückzugreifen, der – wie die angeführten Beispiele zeigen – von dem richtigen deutschen Äquivalent nicht weit entfernt ist. Besondere Gruppen lexikalischer Fehler bilden die Homofone und Homografe. Homofone lauten zwar in beiden Sprachen gleich, haben aber eine völlig unterschiedliche Bedeutung. Als Beispiel wird oft *Gift* angeführt, im Englischen Geschenk, im Deutschen Stoff mit tödlicher Wirkung. Homografe werden dagegen gleich oder ähnlich geschrieben, aber unterschiedlich ausgesprochen und auch ihre Bedeutung ist in beiden Sprachen unterschiedlich. Das ähnliche grafische Bild der Wörter in beiden Sprachen lässt die Lerner glauben, dass auch ihre Bedeutung identisch ist: *Die Passagiere werden + bevor dem Flug kontrolliert* (‚bevor‘ statt *vor*), *In unserer Stadt gibt es zwei Stadien und + also eine Sporthalle*, *Der Hauptsitz der Firma ist Prag und sie hat + also Tochtergesellschaften in Berlin und Wien* (statt *auch*). Häufiger als völlig gleich geschriebene Wörter werden Wörter mit ähnlichem Schriftbild verwechselt. Dies zeigt, dass die Sprachen im Gedächtnis nicht völlig separat gespeichert werden, sondern dass beim Abruf einer Sprache auch die anderen aktiv werden. Es wird parallel auch im Lexikon anderer Sprachen gesucht. Die grafische Ähnlichkeit verursacht, dass man das ähnlich lautende deutsche Wort mit dem englischen Wort auch bedeutungsmäßig identifiziert: *In der letzten Zeit wurde hier viel + gebildet* (statt *gebaut*) – ‚to build‘ wird identifiziert mit dem ähnlich lautenden *bilden*; *Er hat sich hier noch nicht + geschaut* (statt *gezeigt*) – ‚to show‘ vs. *schauen*; *Die stärker werdende Krone + meint, dass die Importe billiger, aber die Exporte teurer werden* (statt *bedeutet*); *Sie wurde schwanger und das + meinte, dass sie nach Hause zurückkehren musste* (statt *bedeutete*) – ‚to mean‘ vs. *meinen*; *Ich muss mich auf die + Lektion besser vorbereiten* (statt *den Unterricht*); *Um nicht einzuschlafen, muss ich vor der + Lektion Kaffee trinken* (statt *Unterrichtsstunde*); *Sie treibt Sport, damit sie + schlimm bleibt* (statt *schlank*) – ‚slim‘ vs. *schlank*; *Ich lebe in Prag + für fünf Jahre* (statt *seit fünf Jahren*) – ‚for‘ vs. *für*; *Sie können hier + durch den Tag Einkäufe machen* (statt *tagsüber*); *+ Durch diese Zeit hat sich viel verändert* (statt *in dieser*) – ‚through‘ vs. *durch*; *Zu der Burg können Sie mit dem Bus + gehen* (statt *fahren*); *Die Studenten können + für ein Auslandspraktikum +gehen* (statt *zum...fahren*) – ‚go‘ vs. *gehen*; *Die Hälfte der Mitarbeiter + werkt auf Grund des Werkvertrages* (statt *arbeitet*) – ‚to work‘ vs. *werken*; *Wir haben uns lange*

unterhalten und ich habe viel Neues + gelernt (statt erfahren) – ‚to learn‘ vs. lernen; Die Unternehmen haben es schwer, weil die Konkurrenz + streng ist (statt stark) – ‚strong‘ vs. streng; Zur Zeit haben wir keine + seriösen Probleme (statt ernsthaften) – ‚serious‘ vs. seriös; Sie + kannten nicht, was passiert ist (statt wussten). Bei den hier behandelten Interferenzfehlern führte die Ähnlichkeit des Schriftbildes zur Verwendung der Bedeutung im Englischen. Manchmal ist nicht das Schriftbild, sondern die Polysemie des englischen Wortes das auslösende Moment:

<i>verbringen</i>	<i>verpassen</i>	<i>Ereignis</i>	<i>kennen</i>
<i>to spend</i>	<i>to lose</i>	<i>event</i>	<i>to know</i> <i>wissen</i>
<i>ausgeben</i>	<i>verlieren</i>	<i>Veranstaltung</i>	<i>erkennen</i>
			<i>kennen lernen</i>

z.B.: *Für die Wohnungseinrichtung haben wir viel Geld + verbracht (statt ausgegeben), Leider haben wir den Zug + verloren (statt verpasst), Was hast du Neues + gewissen/+ gewusst/+ erkannt/+ kennen gelernt? (statt erfahren).* Die englische Bedeutung kann zu lustigen Eigenschöpfungen führen: *Frauen + erfolgen nur, wenn sie hoch qualifiziert sind.* (eine Eigenschöpfung für ‚to succeed‘ – *Erfolg haben*).

2.4. Phraseologische Ebene

Auch auf der phraseologischen Ebene kommt es zu Interferenzfehlern, die durch die wörtliche Übersetzung von englischen Wendungen und Verbindungen zustande kommen: *Die Reklamationen müssen + gleich zur Zeit erledigt werden* (für ‚just in time‘, das im Wirtschaftsdeutsch ebenfalls verwendet wird), *Sie denken, dass so etwas in Tschechien nicht möglich ist. Aber + sie sind nicht richtig* (‚they are not right‘ für *sie haben nicht recht*), *Entschuldigen Sie, + ich bin heute zu spät* (‚i am late‘ für *ich komme zu spät*), *Hab eine schöne Zeit!* (‚have a nice time!‘ für *mach´s gut!* oder *lass es dir gut gehen!*). Die Bevölkerungsamen bereiten den Lernern nicht selten Schwierigkeiten, weil sie nicht einheitlich gebildet werden: *r Tscheche, r Ungar, r Amerikaner, r Chinese* usw. Um die Probleme bei ihrer Bildung zu umgehen, helfen sich die Lerner nach englischem Muster: *Die Firma schafft neue Arbeitsplätze für + tschechische Leute, + Die tschechischen Leute wollen wegen der Arbeit nicht pendeln, + Die österreichischen Leute protestieren gegen Temelin.*

2.5. Ebene der Rechtschreibung

Auf der Ebene der Rechtschreibung werden ständig viele Fehler gemacht. Der englische Einfluss geht vor allem auf Nachlässigkeit zurück: + *when*, + *next*, + *family*, + *glass*, + *house*, + *son*, + *coffee*, + *guitar* u.a. Deutsche Adjektive, die von Bevölkerungsamen abgeleitet sind, werden unter englischem Einfluss oft groß geschrieben: *die + Tschechischen Betriebe, die + Deutschen Exporteure* u.a. Die Tatsache, dass die Lerner in ihren schriftlichen Äußerungen häufig auf jegliche Interpunktion verzichten, ist wohl auch dem Einfluss des Englischen zuzuschreiben.

3. Interkulturelle Unterschiede

Die Untersuchungen zu den durch interkulturelle Unterschiede bedingten sprachlichen Differenzen sind noch relativ selten, aber um so interessanter. Rost-Roth (2003) vergleicht z.B. kommunikative Äußerungen deutscher und englischer Sprecher und stellt kommunikativ-pragmatische Differenzen fest. Im Englischen werden Bitten, Aufforderungen und Vorwürfe mit mehr Abschwächung realisiert, der deutsche Gesprächstil ist dagegen direkter. Beim Bedanken formulieren die Englischsprechenden auch in förmlichen Situationen einfacher, im Deutschen gibt es dagegen eine große Vielfalt von Formulierungen und mehrere Formalitätsgrade. Im Deutschen liegt der Schwerpunkt eher auf Informationen und Wahrheitswerten, bei den Amerikanern auf Beziehungsschaffung. Die deutschen Gesprächspartner sind weniger konsensfreudig, betonen mehr die Widersprüche als die Gemeinsamkeiten. Als Diskussionsteilnehmer werden sie beim Argumentieren als aggressiv empfunden. Im Unterricht sollte nach Rost-Roth (2003) neben den unterschiedlichen Direktheitsgraden, spezifischen Begrüßungen und Anredeformen auch den nonverbalen Gewohnheiten wie dem in Deutschland üblichen Händeschütteln Aufmerksamkeit gewidmet werden.

4. Interferenzgefahr oder positiver Transfer?

Die Aufzählung der Fehler auf verschiedenen Sprachebenen könnte den Eindruck erwecken, dass der Lerner des Deutschen als Tertiärsprache gleich zwei Hürden überwinden muss: Neben dem Einfluss der Muttersprache muss er auch noch den Einfluss des Englischen bekämpfen. Ist für ihn die Kenntnis des Englischen also ein Hindernis? Zahlreiche Interferenzforscher sind sich einig: Die Kenntnis einer germanischen Sprache ist für das Erlernen einer zweiten germanischen Sprache keine Last, sondern eine Hilfe. Nicht nur die Kenntnis einer Fremdsprache, auch die erworbenen Lern- und Erschließungsstrategien erleichtern den Lernprozess, zumal Englisch und Deutsch ethymologisch verwandt sind: Es gibt viele Ähnlichkeiten in Wortschatz und Grammatik. In bestimmten Bereichen wie Wirtschaft, Mode, Sport, Gastronomie, Kosmetik, Musik- und Freizeitbranche findet man zahlreiche Anglizismen.

Einige Beispiele, die dem Lehrbuch „Wirtschaftsdeutsch für Fortgeschrittene“ (Höppnerová 2002) entnommen sind, verdeutlichen das Ausmaß der Präsenz von Anglizismen im Wirtschaftsdeutsch: „Als Hindernis beim Einstieg in den *eCommerce* werden technisches *Know-how* und hohe Kosten beim Aufbau eines *Online-Shops* genannt“; „Es steigt der Wunsch nach *Fitness* und *Wellness*. Die Jugend ist immer *fit for fun*. Allerdings: Nur wer dabei die wichtige Marke trägt, ist wirklich *cool*“; „Der Laden ist ein normaler *Convenience-Shop*. Man bekommt hier Lebensmittel, *Fastfood*, aber auch Freizeitartikel“; „In der Freizeitindustrie spielt der Wirtschaftsfaktor Sport eine immer größere Rolle. Neue Sportarten entstehen (werden aus Amerika übernommen): *Wind-*

surfing, Snowboarding, Rafting, Mountainbiking“. Manche Anglizismen sind sowohl im Deutschen als auch im Tschechischen auch in der Allgemeinsprache unentbehrlich, wie z.B.: *Hamburger, Jeans, Internet, Computer, Interview, Design, sexy, Training* oder *Last-Minute*. Die Anwesenheit des englischen Wortschatzes im Deutschen stellt für die Deutschlerner eine große Erleichterung dar – er ist eine Verstehensstütze. Es geht aber nicht nur um Anglizismen im Deutschen. Auch im deutschen und englischen Grundwortschatz gibt es viele Parallelen (*ball, butter, good, hand, house, warm*), die sich auch in der Wortbildung verfolgen lassen (,sky scraper‘ *Wolkenkratzer*, ,jobless‘ *arbeitslos*, ,unable‘ *unfähig*, ,misunderstand‘ *missverstehen*). Gemeinsamkeiten gibt es auch in der Morphologie: Das Deutsche hat ebenso wie das Englische Artikel, im Deutschen ist ebenso wie im Englischen im Satz nur eine Negation, im Englischen gibt es zwar keine Verben mit trennbaren Vorsilben, dafür aber „phrasal verbs“, dem deutschen unpersönlichen Subjekt *es* entspricht oft das englische Subjekt *it* (*it snows, it rains*), Partikel *to* bzw. *zu* + Infinitivkonstruktion nach Substantiven, Adjektiven und Verben und viele andere. Im Unterricht kann man auf diese Parallelen hinweisen oder sie von den Lernern finden lassen. Untersuchungen von Serinda bei zwei Gruppen von türkischen Studenten zeigen, dass die Lernenden wesentlich weniger Fehler machen, wenn man im Deutschunterricht mit dem Englischen vergleicht. Krumm (2003:35) erinnert jedoch daran, dass die Deutschlehrer oft nicht wissen, ob und welche Vorkenntnisse ihre Lerner in den Fremdsprachen haben oder welche Sprachen sie parallel lernen. Auch entsprechende Englischkenntnisse sind bei den Lehrern nicht selbstverständlich. Neben dem positiven Transfer, den es im Unterricht auszunutzen gilt, erhebt sich die Frage, wie man den negativen Transfer bekämpfen kann. Die Fehlerkorrektur des Lehrers in den Äußerungen des Lerners ist wichtig, es fragt sich jedoch, ob sie beim Lerner eine nachhaltige Wirkung hat. Daher empfiehlt es sich, die Lerner in die Fehlerfindung einzubeziehen, indem man sie die Fehler in falschen Sätzen suchen lässt (sog. Korrekturlesen).

5. Fazit

Der Einfluss des Englischen beim Erlernen von Deutsch als Tertiärsprache ist unumstritten. Bei allen drei untersuchten Gruppen von tschechischen Lernern mit unterschiedlichem Niveau der Deutschkenntnisse ist jedoch sein Ausmaß viel geringer als der der Muttersprache. Der weitaus größte Teil der Fehler – knapp drei Viertel – sind Fehler, die der mangelhaften Aneignung von grammatischen Strukturen sowie Lexik, Verwechslung von Formen und Vokabeln, Nachlässigkeit und Unkonzentriertheit zuzuschreiben sind. Im Unterricht ist im Bedarfsfall nicht nur auf Unterschiede zwischen dem Englischen und dem Deutschen, sondern auch auf Ähnlichkeiten hinzuweisen, um die Englischkenntnisse der Lerner zum positiven Transfer auszunutzen.

Literatur

- HÖPPNEROVÁ V., 2002, Wirtschaftsdeutsch für Fortgeschrittene, Praha.
- KRUMM H. J., 2003, Sprachpolitik und Mehrsprachigkeit, in: Hufeisen B./Neuner B. (Hg.), Mehrsprachenkonzept. Tertiärsprachenlernen – Deutsch und Englisch, Strasbourg, S. 35-49.
- ROST-ROTH M., 2003, Förderung interkultureller Kompetenzen im Tertiärsprachenunterricht Deutsch und Englisch, in: Hufeisen B./Neuner B. (Hg.), Mehrsprachenkonzept. Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch, Strasbourg, S. 51-84.
- SERINDA E., Zur Relevanz des bewussten Einsatzes des Englischen im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“ bei Muttersprachlern des Türkischen, in: www.zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/docs/Serindag.pdf.

Im Anfang war das Wort, am Ende ... die Pointe (I)

*Die gewöhnlichen Definitionen der Pointe sind irreführend.
(Schweizer 1964:51)*

In den meisten Witzuntersuchungen wird auf das Janusgesicht, auf die Doppelnatur der Sprachwitz hingewiesen. Sie manifestiert sich nicht nur in der formalen Aufteilung der Textstruktur in die Einleitung (meist Exposition genannt) und in den Abschlussteil (, der in der Regel mit der Pointe gleichgesetzt wird)¹ oder in der vorprogrammierten, nicht eindeutigen sprachlichen Formulierung des Witzinhalts. Viel stärker kommt sie jedoch im eher unsichtbaren Bereich der doppelten Gedankenführung im Witz zur Geltung, die das Hauptziel jedes (Sprach-)Witzes fokussiert, auf die überraschende Lösung des kodierten Rätsels, d.h. auf die Pointe Bezug nimmt. Die graduelle und sequentielle Konstruktion der Pointe beginnt bereits in der Exposition, deren Aufgabe es ist, mit gezielt gewählten Wortschatzeinheiten in knapper, aber für das Witzverständnis ausreichender Weise die semantische Grundlage, den ersten Referenzrahmen des Witzes zu bilden. So entsteht ein kohärenter Text, der Bezugselemente enthält, auf die im weiteren Verlauf der Witzgeschichte, im zweiten Referenzrahmen Bezug genommen wird. Als Bezugselemente können potentiell sowohl jede sprachliche Einheit in der Exposition (Wort, Phrase, Satz), eine Situation, ein Ereignis als auch, obwohl äußerst selten, ein suprasegmentales Merkmal (z.B. die Betonung) fungieren, um die herum die Spannung aufgebaut wird. In der Regel wird zum Bezugselement die am wenigstens zu erwartende Einheit gewählt, um die Aufmerksamkeit der Rezipienten vom eigentlichen Informationskern abzulenken und dadurch die vorzeitige Dekodierung der Pointe zu verhindern. Welche Elemente diese Schlüsselfunktion übernehmen, bleibt selbstverständlich dem Rezipienten vorenthalten, sonst würde die Pointe nicht zünden.

In der Exposition wird eine bestimmte Ordnung etabliert, man kann sagen eine Ordnung des ersten Grades, die durch die System- und/oder Normadäquatheit ge-

¹ In der Witzforschung wird zwischen zwei (z.B. Exposition – Pointe) oder drei (z.B. Exposition – Bruch – Pointe bzw. Einleitung – Dramatisierung/Überleitung – Pointe) narrativen Funktionen im Witz differenziert (vgl. Attardo 1994:87).

kennzeichnet ist. Die weit gefasste (Sprach-)Norm², damit ist die morphologische, syntagmatische, syntaktische, textuelle, pragmatische Norm sowie die diatopischen, diastratischen und andere Varietäten einer Sprache (hier des Deutschen) gemeint, sollte die dargestellten Sachverhalte stabilisieren; sie sollte beim Rezipienten den Eindruck erwecken und verstärken, es gebe im Witztext keine eindeutigen Hinweise, den Inhalt anders zu interpretieren als er dargeboten, vorgeschrieben ist. Eine derartige Interpretationshaltung wird zusätzlich noch durch die parallel beim Rezipienten evozierten Erwartungen und Vorstellungen unterstützt, die alternative Deutungen fast völlig ausschließen. Zu so einer Vorgehensweise ist der Rezipient durch die Spezifik der Textsorte „Sprachwitz“ sowie ihrem Realisierungsmodus verpflichtet. Seine Rolle ist auf die stillschweigende Rezeption und erwartungsgemäße Interpretation des Textes beschränkt. Die einzige erwünschte Reaktion ist das erlösende Lachen als Bestätigung der richtig entschlüsselten Pointe.

Die (richtige) Ermittlung der in der Exposition verankerten Korrelate ist durch mindestens zwei wichtige Gründe³ determiniert. Der erste Grund ist die Knappheit⁴ der Ausformulierung. Der Witztext liefert so wenig Informationen wie möglich und so viel Informationen wie nötig, was mit einem minimalen, aber intendierten Informationsdefizit verbunden ist. Es kann jedoch beim Textverstehen nicht als Störfaktor angesehen werden, da die sequentielle Anordnung weiterer Informationen und der Kontext ausreichende Stützen für dieses Verstehen liefern. Der zweite Grund ist die textuelle Konfiguration des Sprachmaterials im Witz⁵, die mit dem Vorkommen und Funktionieren der Wortspiele als integrierter Komponenten des Witztextes eng zusammenhängt. Ihre Klassifizierung in horizontale und vertikale Wortspiele⁶ gründet auf zwei Kriterien: auf die Zahl der realisierten sprachlichen Einheiten im Text und ihre sprachliche Charakteristik. Sie umfasst dabei drei phonische Formen der an der Pointenbildung beteiligten Ausdrücke: die homonyme, homophone und paronyme Form.

Die textuelle Einbettung der sprachlichen Einheiten lässt sich dagegen auf zwei strukturelle Typen der Wortspiele zurückführen: das horizontale und vertikale Wortspiel. Das erste besteht aus mindestens zwei sprachlichen Elementen, zwischen denen eine

² Welche Norm im gegebenen Text zu gelten hat, muss für jeden einzelnen Witz getrennt festgelegt werden.

³ Ein weiterer Grund scheint trivial, aber selbstverständlich zu sein und ist eher rein physikalischer Art – die Zeit. Der Hörer kann in einer so kurzen Expositionszeit bei der parallelen Rezeption des Witztextes von potenziellen Korrelaten alle in Frage kommenden Bezugsrahmen nicht bilden oder ableiten.

⁴ Die Kürze des Witztextes macht mit Pointiertheit und Komik die Charakteristik jeden Witzes aus. Vgl. dazu Ulrich (1980:144).

⁵ Dem Problem der Vorkommensstelle und der Zahl von sprachlichen Elementen im Witztext haben nur wenige Forscher ihre Aufmerksamkeit gewidmet, z.B. Bernhardt (1801), Wurth (1895), Klanfer (1936), Wagenknecht (1975), Hausmann (1974).

⁶ Vgl. Hausmann (1974:16-18).

homonyme, homophone oder paronyme Relation festzustellen ist. Beim zweiten Typ des Wortspiels ist auffallend, dass nur eine sprachliche Einheit in einer bestimmten lautlichen Form im Witztext realisiert wird. Dieser Unterschied zwischen beiden Wortspieltypen hat für die Dekodierung der Pointe eine große Bedeutung, weil in der Exposition des Witzes mit der vertikalen Komponente keine pointenbildenden Elemente auftreten. Die Bestimmung des Wortspieltyps ist in dieser Phase der Witzeinführung selbstverständlich nicht möglich, da der vollständige Witztext dem Rezipienten nicht zugänglich ist. Den folgenden Expositionsbeispielen kann man die bereits skizzierten Besonderheiten entnehmen. Sie zeigen die system- und normgemäße Formulierungsweise, die den ersten Bezugsrahmen konstituiert. Eröffnet werden zugleich die in der Exposition markierten Bedeutungsfelder *sensu largo*, aktiviert wird neben dem sprachlichen Wissen das außersprachliche Weltwissen über übliche, durchschnittliche, normale und wirklichkeitsgetreue Verhältnisse⁷. Kaum etwas Erstaunliches oder Außergewöhnliches ist zu erwarten. (Fast) Nichts wirkt komisch, da es über das Erwartbare und Bekannte nicht hinausgeht.

- (1) *Wie war 's bei deiner Schwiegermutter?
Wenig herzlich. [...]*

So war der Besuch bei der Schwiegermutter, der Erfahrung vieler Schwiegerkinder nach, *wenig herzlich*, d.h. 'nicht gerade herzlich', 'kaum freundlich', 'kaum angenehm'.

- (2) *Was ist Konsequenz? Heute so, morgen so! [...]*

Feste alltägliche Beharrlichkeit drückt sich, wie wir wissen, auf der Beständigkeit, Wiederholbarkeit und Vorhersehbarkeit der Verhaltensweisen einer Person aus.

- (3) *Kennen Sie einen Satz mit Ischias?*

In einer bestimmten Kommunikationssituation kann so eine Frage als Sequenz eines Gesprächs durchaus akzeptiert werden.

- (4) *Der Musikstudent möchte ein Zimmer mieten, doch die Vermieterin weist ihn ab: „Wir hatten schon einmal einen Musikstudenten hier wohnen. [...]"*

In dieser Exposition haben wir mit der Darstellung einer Kommunikationssituation zu tun. Die zweifache Wiederholung des Lexems Musikstudent veranlasst zur Vermutung, dass das Bedeutungsfeld „Musik“ pointenkonstituierend sein kann.

- (5) *Tünnes ist in Rom und spürt das Bedürfnis zu beichten. Er kommt in eine Kirche und entdeckt an einem Beichtstuhl ein Schild: Hier wird Deutsch gesprochen! Tünnes rein in den Beichtstuhl und beginnt: „Signore" Der Pater entgegnet:*

⁷ In diesem Beitrag wird von surrealistischen Witzen abgesehen, in denen die Konstruktion einer irrealen, absurden Welt die (situative und/oder sprachliche) Grundlage solcher Witze bildet, z.B. *Sitzen zwei Kühe auf einem Kirschbaum ...*

„Mein Sohn, du kannst Deutsch sprechen.“ Tünnes beginnt erneut: „Signore ...“
Der Pater unterbricht ihn zum zweiten Mal: „Mein Sohn, du weißt doch, es geht
auch auf Deutsch.“ [...]

Dass eine von den zwei bekannten Kölner Figuren in Rom verweilt und gerade dort
auf Deutsch beichten will, sollte niemand wundern. Diesem Bedürfnis kommt man in
Rom in allen Sprachen der Welt entgegen.

- (6) *Wie heißt auf Englisch:*
Aller Anfang ist schwer [...], Fastnachtszug [...], Nachschlagewerk [...]

Die Bitte um die Übersetzung eines Satzes oder eines Wortes in eine Fremdsprache ist
ein durchaus üblicher Kommunikationsakt.

- (7) *Der Spaziergänger verweilt bei einem Angler.*
„Na, beißen sie?“ [...]

Auch das Interesse am guten Fischfang gehört zu den normalen und akzeptablen
Verhaltensweisen.

- (8) *„Wie nennt man jemanden, der unverheiratet ist?“ – „Ledig, Herr Lehrer.“*
„Und jemanden, der verheiratet ist?“ [...]

Eine Frage nach dem Synonym im Muttersprachenunterricht ist als eine berechtigte
Frage des Lehrers zu verstehen.

Wo bleibt also die Pointe, die für den Witz typisch, konstituierend ist? Bei näherer
Betrachtung der weiteren Witzteile lassen sich keine komikerregenden Elemente
finden. Sie umfassen entweder grammatisch korrekte oder von der geltenden Norm
abweichende Äußerungen, die aber (in der isolierten Position) nicht als komisch in-
terpretiert werden können, z.B.

- (1') [...] *„Und das Essen?“*
„Herzlich wenig.“

Der Ausdruck *herzlich wenig* ist normgemäß. Eine Mahlzeit muss doch *nicht so groß* sein.

- (2') [...] *Was ist Inkonsequenz? Heute so, morgen so!*

Mangelnde alltägliche Beharrlichkeit drückt sich, wie wir wissen, in der Labilität,
Unwiederholbarkeit und Unvorhersehbarkeit der Verhaltensweisen einer Person aus.

- (3') [...] *I schiaß den Hirsch.*

Der Konstativsatz mit der dialektalen (bairischen), korrekten Form des Finitums ist
nicht als komisch einzustufen.

- (4') [...] *„Wir hatten vor einem Jahr einen Musikstudenten im Zimmer. Zu unserer
Tochter wurde er zuerst beethöflich, später mozärtlich. Eines Tages kam er*

mit einem Strauß Blumen, nahm unsere Tochter beim Händel und führte sie mit List über den Bach in die Hayden hinaus. Dort konnte er sich nicht mehr brahmsen und nun hat es ein kleines Mendelsöhnchen gegeben und wir wissen nicht wohin damit ... !“

In diesem Teil des Witzes kommen zum Teil korrekte (*Strauß, Händel, Liszt, Bach, wohin damit*), zum Teil normwidrige Wortformen (*beethövlich, mozärtlich, Hayden, brahmsen, Mendelsöhnchen*) vor. Sie weisen eine gewisse lautliche Ähnlichkeit zu den im mentalen Lexikon gespeicherten korrekten (Personen)Namen auf. Die fehlerhaften Formen sind aber an sich kaum komisch.

(5') [...] *„Wat soll dat? Ich red doch Deutsch: Sin johre her, dat isch et letzte mool bischte wor.“*

Der im Dialekt der Witzfiguren ausformulierte Text trägt in sich nichts Lustiges. Er geht mit den Normen des gebrauchten Dialekts völlig konform.

(6') [...] *„All Start Is Heavy, [...]: Almost-Night-Train, [...]: After-Beat-Factory.“*

Auch in diesem Witzteil lassen isolierte englische Lexeme in ihrer kanonischen Form keine Komik vermuten. Als Störfaktor beim richtigen Verstehen der englischen Phrasen können die ungewöhnlichen Wortverbindungen gelten.

(7') [...] *„Nee, nur wenn ich gereizt werde ...!“*

Der Satz hat in der außerkontextuellen Position eine eindeutige Bedeutung.

(8') [...] *„Erledigt, Herr Lehrer!“*

Die Adjektivform *erledigt* kann in dem gegebenen Kontext keine komische Reaktion hervorrufen.

Wir möchten unsere Frage wiederholen: Was ist also die Pointe und wo liegt sie? Auf der Suche nach der Definition der Pointe, insbesondere der Pointe im (Sprach)Witz⁸, kommt man zu einer überraschenden aber zugleich interessanten Erkenntnis, dass es keine eindeutige, befriedigende und vollständige Definition dieses Phänomens gibt. Die Mannigfaltigkeit der Begriffsbestimmungen und der differenten Herangehensweisen haben widersprüchliche Erklärungen des Pointenwesens zur Folge. Dies mag wohl zum einen dadurch bedingt sein, dass Komik, das inhärente Merkmal des Witzes, eine ästhetische Kategorie ist, deren Grenzen nicht scharf umrissen sind und schon dadurch sich nicht ohne Weiteres markieren bzw. erfassen lässt. Zum anderen verwundert diese Tatsache umso mehr, als die Pointe von allen Witzforschern konsequent neben der Exposition zu den konstitutiven Elementen, zu den textstrukturierenden Komponenten eines jeden Witztextes zugerechnet wird. Sie ist „das einzig Unabdingbare, in jedem wirklichen Witz

⁸ Die Pointe ist fester Bestandteil auch anderer erzählerischer Texte, z.B. Epigramme, Anekdoten, Aphorismen u.a.

immer wieder formal Wiederkehrende“ (Preisendanz 1970:18). Die meisten Definitionen stellen bestimmte Konstanten in der Charakteristik der Pointe fest. Hierzu gehört auch ihre allgemeine Situierung im Witztext, die so selbstverständlich und unbestritten ist, dass sie auf keine besondere Art und Weise thematisiert und/ oder problematisiert wird. Die Pointe ist ausschließlich im abschließenden, kulminierenden Textteil registriert, was die Frequenzuntersuchungen von großen Sprachkorpora bestätigen⁹. Beim Vergleich der ermittelten Pointendefinitionen fällt auf, dass ihre äußerst prägnant formulierte Explikation weniger über die formale Beschaffenheit der Pointe aussagt als über ihre mehrdimensionalen Funktionen. Der explikative Kern der Pointendefinitionen hebt unterschiedliche Aspekte des Phänomens hervor. Viele gehen auf den lateinischen Ursprung des Begriffs zurück, d.h. lat. *pungere*, ‘Punkt’. „Es ist ein Punkt, in welchem jene einander fremden und widerstreitenden Vorstellungen unmittelbar zusammentreffen und sich in einem Urteile vereinigen“ (Fischer 1996:47). Die Pointe ist also „[d]er Punkt, wo Unsinn in Sinn überspringt; es gibt gleichsam das Aufleuchten des Sinnes wie in einem Funke: die Pointe. Pointe heißt Zuspitzung“ (Lützel 1954:64). Sie fungiert als „Mittel- und Angelpunkt der kunstvollen Komposition sprachlicher wie bildlicher Aussagen“ (Ulrich 1980:9). Die Pointe wird auch als „Überlagerungsstelle zweier Bedeutungen“ (Ulrich 1980:144) identifiziert. Den erwähnten Überlagerungs- und Wirkungsmoment beschreibt etwas präziser Müller (2003:126), indem er fünf Merkmale des pointierten Textes nennt, die die komische Wirkung des Textes steigern oder mindern können und damit über die Qualität der Pointe entscheiden: „Genau dann, wenn ein Text (1) inkongruente Elemente aufweist, die durch ihren (2) unvermuteten Zusammenhang sinnvoll erklärt werden können, und wenn dieser Text (3) tektonisch und (4) konzise und zusätzlich (5a) kondensiert oder auch (5b) gebrochen kohärent oder auch (5c) uneigentlich präsentiert ist, dann ist er pointiert und kann pointen-wirksam sein“. Im Mittelpunkt mehrerer Definitionen steht der dynamische Charakter der Pointe: Sie „[...] ist selbst im kürzesten Witz eine plötzliche Erwartungsfüllung, die uns erkennen lässt, dass das Unerwartete dieser Erwartungserfüllung daher kommt, dass wir in bezug auf das Erwartbare uns von einem anderen Kontext leiten ließen, als ihn der Witz virtuell mit sich führt“ (Preisendanz 1970:27). „Die Pointe ist somit ein „[...] überraschender [Schluss]effekt in einem Ablauf, bes. eines Witzes“ (Duden 1996:1161-1162) und „das blitzschnelle Überspringen des zündenden Funkens, die plötzliche Wendung des Gedankengangs [...]“ (Schweizer 1964:51).

Aus Letzterem geht hervor, dass die Pointe im Text an der richtigen Stelle und im entsprechenden Kontext durch eine besondere Sprachverwendung fixiert, markiert werden kann. Die Herstellung neuer Zusammenhänge (die Pointe) kommt aber nicht im Text zustande, sondern in einer Leerstelle (Preisendanz 1970:26), die sich zwischen dem ersten und dem zweiten Bezugsrahmen erstreckt. Der kreative, geistreiche Akt des

⁹ Attardo schreibt: „Based upon a study of the position of the punch line in large corpora of jokes, the discussion [...] came to the conclusion that the punch line occurs in a terminal position in the text of the joke, as predicted, in more than 95% of the jokes“ (1994:310). Vgl. auch Sanders (1975:221-224).

Vergleichens und des Differenzierens der Informationen, der Analyse und Synthese des Sprachmaterials ist dabei völlig auf eine besondere, interpretative Haltung des Rezipienten angewiesen. Der Rezipient muss das bereits in der Exposition vorhandene Informationsdefizit durch neue Inhalte ergänzen. Die von Anfang an aufgebaute Textkohärenz wird gebrochen, aber nicht elidiert. Der kohärente Text bildet einen von zwei Informationspolen, die jedoch ihren gemeinsamen „Knoten“ haben, wo mindestens zwei polarisierte und nur scheinbar unvereinbare Sinnebenen miteinander verbunden und parallel aktualisiert werden. Das Prinzip des Bezugsrahmenbruchs und der Bezugsrahmenherstellung scheint demnach einen universellen und komplementären Charakter für die Pointenkonstruktion zu haben. Die Pointe lebt von der Diskrepanz zwischen dem Normgemäßen, das in der Exposition sichergestellt ist, und dem von der Norm Abweichenden im weiteren Textteil. An dieser Stelle muss auch die Funktion des Wortspieltyps (horizontal vs. vertikal) in Betracht gezogen werden, der differente, inkongruente Wortspielkomponenten in der syntagmatischen oder paradigmatischen Sequenz erscheinen lässt, die die Konstruktion der Pointe geringfügig verlangsamen kann. Dies ist damit verbunden, dass die im Einführungsteil fehlenden Einheiten vom Rezipienten rekonstruiert und rekontextualisiert werden müssen, damit der neue Informationswert ermittelt werden kann. Diese und andere Fragestellungen scheinen auf den ersten Blick belanglos zu sein, zumal den meisten Rezipienten das Verstehen und die Interpretation der Witze keine größeren Probleme bereiten. Erst die Frage nach komisch wirkenden Textelementen, denen der Status der Pointe zuerkannt, zugesprochen werden kann, erweist sich als eine nicht gerade kleine Herausforderung.

Die Entstehung der Pointe kann man an folgenden Witzbeispielen beschreiben, deren Exposition und abschließender Teil oben dargestellt und besprochen wurden.

(1") „Wie war´s bei deiner Schwiegermutter?“

„Wenig herzlich.“

„Und das Essen?“

„Herzlich wenig.“

‘nicht sehr’	wenig		herzlich	‘freundlich’
‘sehr’	herzlich		wenig	‘kaum’

Die chiasmische Struktur im Text, die auf der Permutation der Elemente beruht, ist an sich nicht komisch. Sie beginnt erst dann komisch zu wirken (Pointe), wenn der Rezipient erkennt, dass die Umstellung von zwei Wörtern im gegebenen Kontext ihre kategoriale Zuordnung, damit auch ihre syntaktische Funktion und die Bedeutungsveränderung bewirkt.

(2") Was ist Konsequenz? Heute so, morgen so!

Was ist Inkonsequenz? Heute so, morgen so!

Überraschend und komisch ist nicht die Form selbst, sondern die vertikale und horizontale Verflechtung hervorgehobener Elemente. Besonders stark betonte Einheiten korrespondieren mit dem Bezugswort *Konsequenz* im Fragesatz. Die Verschiebung der Betonung auf *so* verstärkt die Antonymie des Bezugswortes *Inkonsequenz*.

- (3") *Kennen Sie einen Satz mit Ischias?*
„I schiaß den Hirsch.“

Die Pointe in diesem Witz resultiert aus der phonischen Ähnlichkeit zwischen dem standardsprachlichen *Ischias* und der dialektalen (bairischen) Phrase *I schiaß* ('ich schoss'), die Resultat der Segmentierung des unzerlegbaren Lexems ist. Die Grenze wurde willkürlich gezogen, um die lautliche intralinguale Affinität zu erreichen.

- (4") *Ein Musikstudent sucht in Wien ein Zimmer.*
Bei einer älteren Frau wäre noch ein Zimmer frei. Er kann aus guten Gründen das Zimmer nicht bekommen. Die Vermieterin erklärt dies so:
„Wir hatten vor einem Jahr einen Musikstudenten im Zimmer.
Zu unserer Tochter wurde er zuerst beethöflich, später mozärtlich.
 (→ Beethoven → Mozart)
Eines Tages kam er mit einem Strauß Blumen,
 (→ Strauss)
nahm unsere Tochter beim Händel
 (→ Händel)
und führte sie mit List über den Bach in die Hayden hinaus.
 (→ Liszt → Bach → Haydn)
Dort konnte er sich nicht mehr brahmsen
 (→ Brahms)
und nun hat es ein kleines Mendelsöhnchen gegeben
 (→ Mendelssohn)
und wir wissen nicht wohin damit ...!“
 (→ Hindemith)

Bei der Konstruktion der komplexen Pointe, der (zehn) Pointen, muss zuerst der Rezipient die fehlenden Komponenten des vertikalen, impliziten Wortspiels ermitteln. Sowohl das in der Exposition markierte Bedeutungsfeld „Musik“ als auch explizite Einheiten im Schlussteil des Textes grenzen die Wahl potentieller Komponenten ein. Zwischen den impliziten und expliziten Wortspielkomponenten bestehen leicht ermittelbare semantische Relationen, die über die Qualität der Pointe entscheiden.

- (5") *Tünnes ist in Rom und spürt das Bedürfnis zu beichten. Er kommt in eine Kirche und entdeckt an einem Beichtstuhl ein Schild: Hier wird Deutsch gesprochen! Tünnes rein in den Beichtstuhl und beginnt: „Signore ...“ Der Pater entgegnet: „Mein Sohn, du kannst Deutsch sprechen.“ Tünnes beginnt erneut: „Signore...“*

Der Pater unterbricht ihn zum zweiten Mal: „Mein Sohn, du weißt doch, es geht auch auf Deutsch.“ Da wird der Tünnes sauer: „Wat soll dat? Ich red doch Deutsch: Sin johre her, dat isch et letzte mool bischte wor.“

Signore Signore → Si gnore → Sin johre ‘sind Jahre’

Der Ausgangspunkt für die Konstruktion dieser Pointe ist die lautliche Identität des italienischen Lexems *Signore* und der im Dialekt (Kölsch) formulierten Phrase *Sin johre*. Bei der Rekonstruktion und -interpretation des Kontextes ist nicht nur ein Codeswitching notwendig, das in diesem Fall interlingual geprägt ist. Die Dekomposition des italienischen Lexems in bedeutungstragende Einheiten schafft die Möglichkeit, die diatopische Varietät des Deutschen in demselben Kontext pointenbildend auszunutzen.

(6")	<i>Aller</i>	<i>Anfang</i>	<i>ist</i>	<i>schwer</i>
	↓	↓	↓	↓
	<i>All</i>	<i>Start</i>	<i>Is</i>	<i>Heavy</i>

<i>Fastnachtzug</i>	<i>Nachschlagewerk</i>
↙↓↘	↙↓↘
<i>Almost-Night-Train</i>	<i>After-Beat-Factory</i>

Die Konstruktion der Pointe bei den obigen drei Beispielen ist nur dann möglich, wenn der Rezipient das Englische beherrscht. Die komische Wirkung resultiert aus einem besonderen Unverhältnis zwischen dem deutschen Satz oder Kompositum und seiner englischen Entsprechung. Wenn einzelne englische Lexeme korrekte Formen haben, so ist ihre Verbindung in Form eines Satzes oder Kompositums für das Englische unüblich. Der Rezipient muss das Bauprinzip der Pointe erkennen, die Substratierung (Zimmer 1972:47), um die fehlerhaften Übersetzungen rekontextualisieren zu können.

(7") *Der Spaziergänger verweilt bei einem Angler.*
 „Na, beißen sie?“
 „Nee, nur wenn ich gereizt werde ...!“

Die Pointe dieses Witzes ist in der Ambiguität des Pronomens *sie* im Fragesatz *Na, beißen sie?* zu finden. Die mündliche Realisierung des Witztextes sichert die Doppeldeutigkeit der Äußerung: *Na, beißen sie/Sie?* ‘Na, beißen sie (Fische)’ vs. ‘Na, beißen Sie (Angler)’.

(8") „Wie nennt man jemanden, der unverheiratet ist?“
 „Ledig, Herr Lehrer.“
 „Und jemanden, der verheiratet ist?“
 „Erledigt, Herr Lehrer!“

unverheiratet = *ledig* = ‘frei’
verheiratet ≠ *erledigt* = ‘völlig erschöpft’

Die partielle formale Identität des Adjektivs *erledigt* mit dem Adjektiv *ledig*, aber abweichender Semantik beider Lexeme, bildet die Grundlage der Pointe in diesem Witz. Eine wichtige Funktion spielt hier auch der außersprachliche Kontext (*verheiratet/unverheiratet sein*), da mit ihm die Bedeutungen beider Adjektive korrelieren.

Das Problem der Pointe hängt mit der Rezeption und mit dem Verstehen der pointierten, komisch wirkenden Texte, auch (Sprach)Witze, eng zusammen. In den meisten bisherigen Analysen wird die Pointe als fester Bestandteil jedes Textes definiert, der im abschließenden Textteil vorkommt. Viele Analysen liefern aber auch ausreichende Beweise, um feststellen zu können, dass diese an bestimmten Stellen sprachlich lediglich fixiert wird, einen impliziten Charakter hat und als „[geistreicher] überraschender [Schluss]effekt“ eher im Bereich des Ungesagten, des Unausgesprochenen liegt. Die Pointe ist Effekt der doppelten Gedankenführung und der parallel verlaufenden Denkprozesse beim Rezipienten, die sich durch das Analysieren und Synthetisieren der Bedeutungen von sprachlichen Einheiten in einem Kontext auszeichnen. Dadurch kann ihr eine gewisse Dynamik zugesprochen werden. Ihr Fixieren beginnt unauffällig, mit gezielt gewählten sprachlichen Mitteln bereits in der Exposition, die „als Sprungbrett dient, von dem aus die Pointe ihren sprachlich-logischen Salto mortale unternimmt“ (Sanders 1975:222). Ihre Funktionsweise ist durch den einleitenden Textteil wesentlich mitgeprägt. Die Pointe hat etwas Gemeinsames mit dem Fehlschluss, mit der Subversion, mit der Inkongruenz. Ihr regelrechtes Funktionieren setzt eine kreative Interpretationshaltung und entsprechende Kompetenzen des Rezipienten voraus, der durch das Lachen die Dekodierung der Pointe bestätigt. Obwohl diese pragmatische Dimension bei der Erklärung des Phänomens eine Schlüsselfunktion zu haben scheint, wird sie leider nur von sehr wenigen Forschern zum Gegenstand ihrer Analysen gewählt.

Literatur

- ATTARDO S., 1994, *Linguistic Theories of Humor*, Berlin/New York.
 BERNHARDI A. F., 1801, *Sprachlehre*, Berlin.
 Duden, *Deutsches Universalwörterbuch*, 1996, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
 FISCHER K., 1996, *Über den Witz: ein philosophischer Essay*, Tübingen.
 HAUSMANN F. J., 1974, *Studien zu einer Linguistik des Wortspiels. Das Wortspiel im „Canard enchaîné“*, Tübingen.
 JURASZ A., 2008, *Wertykalne i horyzontalne gry językowe w niemieckim dowcipie językowym*, in: *Homo communicativus* 2/4, Poznań, S. 141-149.
 KLANFER J., 1936, *Das Wortspiel und die komische Rede*, in: *Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft* 30, S. 208-234.
 LÜTZELER H., 1954, *Philosophie des Kölner Humors*, Hanau.
 MÜLLER R., 2003, *Theorie der Pointe*, Paderborn.
 PREISENDANZ W., 1970, *Über den Witz*, Konstanz.
 SANDERS W., 1975, *Wortspiel und Witz linguistisch betrachtet*, in: Beckers H./Schwartz H. (Hg.), *Gedenkschrift für Jost Trier*, Köln, S. 211-228.

- SCHUMANN A., 1993, *Res severa verum gaudium*. Die wahre Freude ist ein schweres Ding, in: Bartels G./Pohl I. (Hg.), *Wortschatz, Satz, Text*, Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien, S. 169-178.
- SCHWEIZER W. R., 1964, *Der Witz*, Bern/München.
- ULRICH W., 1980, *Wie entstehen Mißverständnisse? Wie kommen Anspielungen zustande? Vorschläge für einen „textorientierten Grammatikunterricht“ am Beispiel der Witzanalyse*, in: Schober O. (Hg.), *Sprachbetrachtung und Kommunikationsanalyse. Beispiele für den Deutschunterricht*, S. 141-161.
- WAGENKNECHT Ch., 1975, *Das Wortspiel bei Karl Kraus*, Göttingen.
- WURTH L., 1895, *Das Wortspiel bei Shakspere*, Wien/Leipzig.
- ZIMMER R., 1972, *Aspekte der Sprachkomik im Französischen*, Tübingen.

Das Funktionswort im Lernerwörterbuch. Möglichkeiten und Grenzen ihrer lexikographischen Beschreibung

In dem Beitrag werden die in den neueren Lernerwörterbüchern verwendeten lexikographischen Kodifizierungskonventionen der stark ausdifferenzierten Klasse der Funktionswörter diskutiert. Daran anknüpfend wird gefragt, ob zwecks der Optimierung des Nachschlagevorgangs das linguistisch-lexikographische Beschreibungsmodell für Funktionswörter nicht verbesserungsbedürftig wäre.

1. Das Definieren – lexikographische Konventionen

Zur Beantwortung der Frage, ob überhaupt und in wie weit die Wörter definierbar sind, ist es unabdingbar, die Struktur der einzelnen Wörterbuchartikel miteinander zu vergleichen. Schon aus der oberflächlichen, dennoch kontrastiv ausgerichteten Analyse der willkürlich ausgewählten Lemmata ergibt sich ein stark differenziertes Bild der Wörterbucheinträge, die wortartenbedingt ziemlich stark variieren. Dem konkreten Lemmazeichentyp soll ein entsprechendes lexikographisches Schema angepasst werden (vgl. Hausmann 1997:172), das lauter identifikationsrelevante grammatisch-semantische Angaben berücksichtigt. In Form von generalisierbaren Regeln werden einzelwortspezifische grammatische Phänomene zusammengefasst, die die Unterscheidung zwischen den einzelnen Wortartenklassen ermöglichen. In diese Kategorie fallen insbesondere Informationen zu Formveränderungen der Wörter (Konjugation, Deklination, Komparation), zu ihren Konstruktionsmöglichkeiten (Valenzeigenschaften) und nicht zuletzt die Angaben zur Aussprache. Das eigentliche Kernstück der lexikographischen Beschreibung bildet jedoch die semantische Definition¹. Da die lexikalische Semantik keine eindeutigen Kriterien zur Bedeutungsdifferenzierung erarbeitet und dadurch kein

¹ Man hat gegen den Begriff **Definition** den berechtigten Einwand erhoben, indem man gefragt hat, ob die Bedeutung eines Wortes überhaupt im logischen Sinne definierbar ist. In der Metalexikographie funktioniert aber der Begriff, als eine annähernde Umschreibung, die „als verkürzte Regel-oder Sachverhaltsbeschreibung zu lesen ist und aus der die Benutzer eine Bedeutung erschließen können“ (Schlaefer2009:94). Mehr dazu Töpel (2011:33-38)

befriedigendes, einheitliches Modell zur Charakterisierung der Bedeutung entwickelt hat, funktionieren in der praktischen Lexikographie verschiedene Definitionsmuster (z.B. logische, paradigmatische, morpho-semantische Definition oder Funktionsdefinition) (vgl. Schlaefler 2009:95; Żmigrodzki 2005:80f; Herbst/Klotz 2003:33f):

Biene die; -, -n; ein Insekt(mit e-m Giftstachel), das Honig u. Wachs produziert (LGWDaF 2003:174)

– logische Definition, gebildet nach dem Verfahren: Oberbegriff – Unterbegriff.

Gehweg der <-(e)s, -e> ≈ Bürgersteig (PGWDaF 2004:516)

– paradigmatische Definition, hier mit Angabe der bedeutungsgleichen (-ähnlichen) Wörter.

Kanonenkugel <die; -, -n> Kugel, die aus der Kanone geschossen wird (WGWDaF 2008:564)

– morpho-semantische Definition, veranschaulicht das relationale Verhältnis zwischen den unmittelbaren Bestandteilen des Lemmas.

desto <ein Glied der mehrteiligen subordinierenden Konj.je...~.> (dGWDaF 2000:217)

– Funktionsdefinition, weist auf die grammatische Kategorie des Lexems hin.

Die Vielfalt der Definitionstypen, die teils wörterbuch- und teils wortklassenspezifisch determiniert sind, garantiert ziemlich präzise Vorstellung von Wortbedeutungen. Im Hinblick auf diese Zielsetzung überwiegen in einem Lernerwörterbuch eklektische Definitionsformen (z.B. Paraphrase + Synonym), die sich nur schwer praxisbezogen in einen standardisierten Wörterbuchartikel einbauen lassen, vgl.

Fernverkehr, der Verkehr über große Entfernungen, für die Beförderung von Gütern, Personen; ANT Nahverkehr (dGWDaF 2000:328)

– Paraphrase + Antonym.

immergrün ständig grün bleibend, nicht abfallend, nicht die Blätter, Nadeln abwerfend (WGWDaF 2008:538)

– Paraphrase + Negationsdefinition.

Diese Definitionspraxis eignet sich speziell für die semantisch autonomen Wörter. Eine besondere Herausforderung ist jedoch die Erläuterung der Bedeutung von Synsemantika, deren stark begrenzte semantische Souveränität die Verwendung von anderen nachprüfbaren Erklärungshilfen benötigt, an denen sich der Lerner bei der Bedeutungserschließung orientieren könnte.

2. Umstrittene Klasse der Funktionswörter im Wörterbuch

Die heterogenen Kriterien der Wortartenklassifizierung bewirken verschiedene Zuordnungen zu Wortklassen (Fleischer/Helbig/Lerchner 2001:221-223), was – von Belangen des Fremdsprachenunterrichts ausgehend – sehr verwirrend sein kann. Dabei spielt die mangelnde Klarheit und Einhelligkeit über die verwendeten Kriterien der Wortartengliederung bei den Autosemantika im Hinblick auf ihre lexikographische Darstellung keine so große Rolle. Dagegen hat die in den grammatischen Bearbeitungen vorgeschlagene, unterschiedliche Klassifizierung im Bereich der Funktionswörter² Auswirkungen auf die ungleiche Einteilung im Wörterbuch bestimmter Streitfälle. Wegen der Anwendung von verschiedenen algorithmenartigen Rastern weicht die lexikographische Darstellung einiger synsemantischer Wörter von einem Wörterbuch zu einem anderen ab, was für den Lerner nur schwer überschaubar ist. Kompakte Beschreibung der einzelnen Wortklassen, wenn auch nur auf das unbedingte Minimum beschränkt, gibt in der Einleitung lediglich WGWDaF an. Dabei sind bei den Pronomina nur Personal- und Possessivpronomina charakterisiert und in der Gruppe der Partikeln nur die Abtönungspartikeln/Modalpartikeln kommentiert.

Die übrigen Wörterbücher verzichten mit Absicht auf den ausgebauten grammatischen Teil und beschränken sich stattdessen auf die spärlichen Informationen zum Aufbau der Wörterbuchartikel. Die Konstruktionsformeln der Einträge werden nur am Beispiel der autosemantischen Wortarten besprochen (d.h. am Beispiel eines Substantivs, eines Verbs und eines Adjektivs im PGWDaF und zusätzlich eines Adverbs im LGWDaF). Die als „weitere Wortarten“ (LGWDaF 2003:XV) bezeichneten Funktionswörter werden interessanterweise als Lemmata ins zentrale Wörterverzeichnis der untersuchten Wörterbücher (mit Ausnahme des dGWDaF) einbezogen, die Definitionen sind jedoch unter den Erwartungen des fremdsprachigen Benutzers. Sie enthalten nämlich entweder nur vage, unzureichende Informationen, vgl.

Konjunktion [...] ein Wort wie *und, oder, aber, weil*, das Teile von Sätzen miteinander verbindet ≈ Bindewort (LGWDaF 2001:597)

– verknüpft werden können auch ganze Sätze, es fehlt die Subklassifizierung in nebenordnende und unterordnende Konjunktionen;

oder die Formulierung der Informationen ist kompliziert, weil zur Erklärung weitere linguistische Begriffe herangezogen werden, vgl.

Konjunktion [...] ein Wort, das zwei gleichartige Sätze oder einen Haupt- und Gliedsatz miteinander verbindet [...] (PGWDaF 2004: 757)

² Funktionswörter werden in diesem Beitrag im Sinne von Bußmann verstanden, als „sprachliche Elemente, die primär grammatische (anstelle von lexikalischer) Bedeutung tragen und vor allem syntaktisch-strukturelle Funktionen erfüllen“ (Bußmann 1990:260). Hierzu gehören Artikel, Pronomina, Präpositionen, Konjunktionen und Partikel.

– der Lerner muss mit den Satzarten und dem Begriff des Gliedsatzes vertraut sein.

Ohne fortgeschrittenes Basiswissen in der deutschen Grammatik sind die angegebenen Hinweise bei dem Lemma *Konjunktion* auch im WGWDaF (2008:605) schlecht zu entziffern, denn die als Beispiel angegebenen Konjunktionen sind isoliert statt in den Satzbeispielen dargestellt. Der Verweis auf *koordinierende* und *subordinierende* Konjunktionen zwingt den Benutzer zum weiteren zeitaufwendigen Recherchieren, das im Falle des Begriffs *subordinierend* scheitern muss, weil dieser Terminus im Wörterbuch gar nicht auftaucht.

Um die volle Bandbreite des Wortschatzes zu erfassen, dürfen in einem Lernerwörterbuch die Partikeln³ nicht fehlen, obwohl sie aufgrund ihrer Heterogenität offenbar als besonders problematische Einheiten gelten. Unterbewertet als „Flickwörter“ „ohne eigentliche Bedeutung“ (Helbig 2005:419) werden sie nur ungern als Partikel klassifiziert, zum großen Teil werden sie den Adverbien⁴ zugeordnet (vgl. Kolde 2002:314). In dem erklärenden Kommentar, das unter dem Stichwort *Partikel* angeführt ist, wird primär das morphologische Merkmal betont: Partikel ist eine unflektierbare Wortart. WGWDaF betont auch ihre fehlende Satzgliedschaft, ihre fehlende konkrete lexikalische Bedeutung und nennt als ihre weitere Eigenschaft die häufige Unbetontheit, ohne Präzisierung des Begriffs, vgl.

Partikel meist unbetontes, nicht flektierbares Wort, das keine syntaktische Funktion u. keine eigene lexikalische Bedeutung besitzt [...] (WGWDaF 2008:769).

Eine so formulierte Definition, ohne illustrierende Beispiele ist wenig hilfreich, weil sie nicht erläutert, wann und wozu die Partikeln im Satz anzuwenden sind. PGWDaF weist dagegen darauf hin, dass sie eine differenzierte Ausdrucksweise und nuancierte Kommunikation ermöglichen:

Partikel eine unflektierbare Wortart, deren Funktion oft darin besteht, Aussagen eine Bedeutungsnuance, z.B. eine Intensivierung, hinzufügen (PGWDaF 2004:1026).

Es fehlen aber wiederum aussagekräftige Beispiele, was diese Definition als wenig brauchbar beurteilen lässt.

Nicht viel mehr sagend ist die Definition im LGWDaF, die zwar die semantisch-pragmatische Funktion der Partikel hervorhebt und sogar als Illustration einen Beispielsatz prä-

³ Laut der Definition von Helbig (2001:272) sind Partikel „jene unflektierbare Wörter, die keinen Satzwert haben (im Unterschied zu Satzäquivalenten und Modalwörtern), die keinen Satzgliedwert haben (im Unterschied zu den Adverbien) und die auch keinen primären Fügewert haben (im Unterschied zu Konjunktion und Präposition)“.

⁴ Auf die Schwierigkeiten mit der Klassifizierung der Wortarten und auf die Inkohärenz der Gruppe der Adverbien hat mit Recht u.a. Nauman (1992:104-107) verwiesen.

sentiert, aber zugleich die für den Benutzer bedeutungsleere in der Partikel-Forschung als Synonyme funktionierende Termini *Abtönungs- und Modalpartikel* kommentarlos in die Definition einschließt (vgl. Kolde 2002:316), vgl.

Partikel ein Wort, das nicht (durch Flexion) verändert wird u. auch nicht zu den Präpositionen, Konjunktionen od. Adverbien gehört. Mit ihm drückt der Sprecher seine Einstellung zu dem, was er sagt: In dem Satz „Was soll ich bloß tun?“ ist „bloß“ e-e P. ||-K: Abtönungs-, Modal- (LGWDaF 2001:770).

Die in den theoretischen Bearbeitungen angenommene Systematisierung der Partikeln (*Abtönungs-, Grad-, Steigerungspartikeln* als drei große Subklassen und „umstrittene Partikeln“ z.B.: *Antwort-, Negationspartikel* vgl. Helbig 2001:272-274) spiegelt sich in den Lernerwörterbüchern in Form von getrennten Lemmata nicht wider. Eine Ausnahme bildet in dieser Hinsicht das WGWDaF, das in den einleitenden Bemerkungen *Abtönungspartikel* als getrennte Wortart bespricht.

Diese Vorgehensweise der pädagogischen Lexika bei der Darstellung der Funktionswörter (Konjunktionen und Partikeln) zeigt, dass die folgendermaßen formulierten Definitionen das Verständnis der grammatischen Begriffe und die praktische Kenntnis der grammatischen Strukturen als *Condicio-sine-qua-non* voraussetzen. Dies kann insofern verwundern, als für die Benutzung des Wörterbuchs „grammatische oder gar linguistische Kenntnisse bei den Benutzern nur in geringem Maße bzw. gar nicht vorausgesetzt [...]“ werden (PGWDaF 2004:7).

3. Beschreibungsprobleme der Funktionswörter

Nach den oben entwickelten Vorstellungen sollen im folgenden Auszüge aus den Wörterbüchern geboten werden. Zur Analyse wurde *denn* ausgewählt – als Konjunktion und als Partikel. Die zitierten Wörterbucheinträge orientieren sich grundsätzlich an der funktionellen Bedeutung der Konjunktion – *denn* leitet einen Begründungssatz ein:

denn Konj. 1. verwendet, um im Nebensatz eine (bekannte) Ursache der Aussage des Hauptsatzes zu nennen *Zieh dich warm an, denn es ist kalt!, Ich verzeihe ihm, denn er wusste nicht, was er tat.* (PGWDaF 2004:283).

denn Konjunktion; 1. verwendet, um e-n Satz einzuleiten, in dem e-e (mst bereits bekannte) Ursache od. Begründung genannt wird ≈ weil: *Fahr vorsichtig, d. die Straßen sind glatt* || NB: Wortstellung wie im Hauptsatz (LGWDaF 2003:226).

denn Konj. 1. weil (WGWDaF 2008:242)

denn <Konj., koordinierend> 1. <verbindet zwei Hauptsätze, die nicht vertauschbar sind> /kausal/ 1.1. /der durch denn eingeleitete zweite Hauptsatz

gibt die Ursache an für den im ersten Hauptsatz genannten Sachverhalt und den Grund für eine Schlussfolgerung/: *er kann heute nicht kommen, ~ er ist krank; die Blumen sind erfroren, ~ es hat Frost gegeben; es hat Frost gegeben heute Nacht, ~ die Tomaten sind ganz schwarz* 1.2. /der durch denn eingeleitete zweite Hauptsatz gibt die Begründung, Motivierung für den im ersten Hauptsatz geäußerten Sachverhalt an/: *er ist vermutlich krank, ~ sonst hätte er angerufen; geh jetzt bitte nach Hause, ~ ich bin müde* (dGWDaF 2000:215).

Auf der semantischen Ebene betonen das PGWDaF und LGWDaF das Begründungsmerkmal [+bekannt], dagegen trennt das dGWDaF zwischen zwei Verwendungsweisen: der mit *denn* angegebene Grund führt zum deduktiven Schluss oder *denn* drückt motivierte Begründung aus. Syntaktische Informationen sind entweder der Wortfolge im Beispielsatz (wie im LGWDaF) zu entnehmen und/oder sie sind mittels der grammatischen Begriffe (Hauptsatz, koordinierend – LGWDaF, dGWDaF) angedeutet. Als Sonderfall ist das WGWDaF zu betrachten, das unbegreiflicherweise weder die semantischen noch syntaktischen Hinweise angibt. Absolut inakzeptabel und auf jeden Fall irreführend ist der im PGWDaF beim Lemma *denn* eingeführte Terminus *Nebensatz*, dazu noch in Zusammenstellung mit dem Begriff *Hauptsatz*. Diese Erklärung ist umso schwieriger zu verstehen, als unter dem Stichwort *Nebensatz* in demselben Wörterbuch ein Satz definiert wird, der in einem untergeordnetem Verhältnis zu seinem Matrixsatz steht.

Aufgrund der zitierten Wörterbucheinträge zu dem Satzverknüpfer *denn* lassen sich die relevanten Merkmalsgehalte ausdestillieren und als Vorschlagskizze in folgenden Punkten präsentieren:

1. grammatische Zuordnung: *Konjunktion*,
2. kontextuelle Bedeutungsangaben: *die Konjunktion gibt den Grund, die Ursache an*,
3. syntaktisch-konstruktionelle Gebrauchsbedingungen: *koordinierend, leitet einen Hauptsatz ein; subordinierend, leitet einen Nebensatz ein* (bei der Voraussetzung, dass diese Termini möglichst kompakt in dem einleitenden Wörterbucheil besprochen sind),
4. pragmatische Bemerkungen: z.B. *weil-Satz* wird als selbständiger Antwortsatz verwendet oder in der gesprochenen Sprache wird oft die Nebensatzwortfolge beeinträchtigt,
5. prototypische Illustrationsbeispiele,
6. synonymische Angaben mit Berücksichtigung der bestehenden Oppositionen.

Viel komplizierter scheint die lexikographische Darstellung der Partikel zu sein, was direkt mit der uneinheitlichen Klassifizierung der Partikeln zu tun hat. In den Wörterbüchern werden vorwiegend nur die Abtönungs-, (/Modal-)partikeln berücksichtigt, andere Partikeltypen werden dagegen als Adverbien klassifiziert.

denn – Partikel (umg.) 1. verwendet, um Überraschung oder Zweifel auszudrücken *Kannst du denn schon lesen?, Kann man das denn in einem Tag schaffen?* 2. verwendet, um Verärgerung auszudrücken *Was soll das denn schon wieder heißen?, Ja hat man denn nie genug getan?* 3. verwendet, um eine Frage weniger gezielt, sondern eher beiläufig klingen zu lassen *Wie läuft denn so die Arbeit?, Geht es dir denn wenigstens besser?* (PGWDaF 2004).

denn – Partikel 1. unbetont; verwendet, um e-e Frage freundlicher od. natürlicher klingen zu lassen: *Wie geht's dir d.? Was machst du d. da? Wie heißt du d.?* 2. unbetont; verwendet in Fragesätzen, um Überraschung od. Zweifel auszudrücken: *Geht das d. wirklich? Hast du d. auch genug Geld?* 3. unbetont; verwendet in Frage- u. Aussagesätzen, um Ungeduld od. e-n Vorwurf auszudrücken: *Was macht ihr d. so lange? Muss das d. sein? Was ist d. jetzt schon wieder los?* [...] 5. betont; verwendet, nachdem der Gesprächspartner etw. verneint od. abgelehnt hat, um nach e-r anderen Möglichkeit zu fragen: *Der Wal ist kein Fisch – Was ist er d.? – Ein Säugetier!* [...] 7. unbetont; verwendet in rhetorischen Fragen, wenn man die Zustimmung des Zuhörers erwartet od. sich erhofft: *Wer hat d. schon so viel Geld? Wer soll das d. kaufen?* [...] 9. unbetont; verwendet in Ausrufesätzen, um Überraschung (u. oft Verärgerung) auszudrücken: *Ist d. das die Möglichkeit!* (LGWDaF 2003:226).

denn <Abtönungspartikel> nur, bloß *kannst du es ~ nicht sehen? Wann, welcher, wer, wo ~ ? was ist ~ eigentlich geschehen?* (WGWDaF 2008:242).

denn <Modalpartikel; vorw. unbetont; steht nicht am Satzanfang; bezieht sich auf den ganzen Satz> 1. <steht in Fragesätzen, in Entscheidungsfragen; das Vb. steht meist am Satzanfang> 1.1. /bezieht sich auf einen vorausgehenden Sachverhalt, drückt Erstaunen darüber aus, dass etwas nicht wie erwartet vorausgesetzt werden kann/: *bist du ~ heute in der Schule? arbeitet er ~ schon lange an dem Thema? hat er ~ Schulden? hat er ~ alles verloren?* 1.2. /in rhetor. Fragen; drückt einen Vorwurf aus; der Sprecher erwartet, dass sein Gesprächspartner sich rechtfertigt/: *habt ihr ~ nichts kapiert? bist du ~ verrückt, wie konntest du das tun? habt ihr ~ gar keinen Respekt vor eurem Lehrer? bist du ~ von allen guten Geistern verlassen? hat er uns ~ nicht bemerkt? wo bleibst du ~ nur? was hast du ~ nur so lange gemacht? was ist ~ los?* 2. <steht in Fragesätzen, in Ergänzungsfragen> /bezieht sich auf einen (vorausgehenden) Sachverhalt, der in der Unterhaltung eine Rolle spielt; drückt ein freundliches Interesse des Sprechers aus; verstärkt eine Frage und soll den Hörer motivieren, eine bestimmte Information zu geben/: *wann, wohin wollt ihr ~ verreisen? wie spät ist es ~? wann kommt ihr uns ~ besuchen? was hat er ~ getan?* 3. <steht in Ausrufesätzen, die die Form einer Entscheidungsfrage haben; das Vb. steht am Satzanfang> /drückt die Überraschung des Sprechers über etw. aus, das er so nicht erwartet hatte/: *ist ~ so was möglich! war das Konzert ~ nicht schön? was sind ~ das für Sachen! wie siehst du ~ aus!* 4. <steht in Aussagesätzen> /drückt eine Folgerung des Sprechers aus dem Gesagten aus/; SYN schließlich, letztlich: *es war schon spät geworden, und so gingen sie ~ nach Hause; womit ~ bewiesen ist, dass ...; so soll ~*

im Folgenden versucht werden, ...; <steht oft vor *doch, auch, schon*> *er war ~ doch, auch bereit, mitzumachen*; <in Ausrufen> *los ~! auf ~! nun ~! wohlan ~!* (dGWDaF 2000:215).

Obwohl sich die einzelnen Wörterbucheinträge von dem Umfang her voneinander beträchtlich unterscheiden, sind sie grundsätzlich nach dem gleichen Prinzip aufgebaut: statt einer gestuften Bedeutungsumschreibung geben sie die semantischen Gebrauchsregeln an. LGWDaF und dGWDaF schließen in die Beschreibung zwei weitere grammatische Merkmale ein: die Unbetontheit/Betontheit der Partikel und die Satzarten, in denen die konkrete Partikel auftauchen kann. Die Zersplitterung einer kommunikativen (bei den Modalpartikeln) oder semantischen (bei den Gradpartikeln) Funktion der Partikel in unzählige Unterfunktionen scheint nutzlos zu sein und verdunkelt nur das Gesamtbild der Partikelumschreibung. Die Qualität einer so konzipierten Bedeutungsangabe erscheint ziemlich fraglich, auch wenn viele (LGWDaF) oder sogar sehr viele (dGWDaF) Verwendungsbeispiele angeführt werden. Sie bilden keinen nachvollziehbaren Bedeutungsraster, der „an den Laien-Benutzer adressiert [ist], sondern bestenfalls an Partikelexperten, um den von ihnen erwarteten Ansprüchen einer Bedeutungsangabe genüge zu tun“ (Wolski 2005:122). Schon am Beispiel dieser Zusammenstellung kann festgestellt werden, ohne sehr tief in die theoretischen Details zu gehen, dass der Versuch, einer einzelnen Partikel eine generelle Bedeutung zuzuordnen, scheitern muss. Es können nur annähernde Formulierungsvarianten genannt werden (*drückt Überraschung, Vorwurf, Zweifel des Sprechers aus, verleiht dem Satz einen besonderen Nachdruck, usw.*), die nicht als ihr immanenter unveränderlicher Begriffsinhalt fehlinterpretiert werden dürfen, sondern eher als mutmaßliche Bedeutungsfunktion, die den entsprechenden kommunikativen Effekt zu erzielen hilft.

Da die Frage nach der invarianten Gesamtbedeutung der Partikel prinzipiell ungelöst ist und vielleicht auch unlösbar bleibt, muss sich der erhellende Kommentar im Wörterbucheintrag auf die Funktionsvarianten der Partikel und musterbildende Beispiele beschränken. Dabei soll jedoch die Zahl der möglichen Kontexte und Beispiele auf das unerlässliche Minimum reduziert werden. Hilfreich sind auch die grammatischen Beschreibungsmerkmale (satzartenspezifisches Vorkommen, betont od. unbetont). Zwar sind derartige verweisvermittelnde Merkmale in dem Wörterbucheintrag des dGWDaF enthalten, aber er ist zu detailliert gebaut, so dass sich der Benutzer in dem Informationsgebüsch verirren kann. Wird dieses Beschreibungsmodell vereinfacht, so lässt sich das Darstellungsschema besser standardisieren und dadurch dem gestuften Definitionsmuster der Funktionswörter angleichen:

1. grammatische Zuordnung: Partikel (Modal-, Grad-, Steigerungspartikel),
2. Funktionsvarianten: kommunikative Funktion bei Modalpartikeln (d.h. textkonnektierende, textmodifizierende, u.ä.); semantische Funktion: bei Gradpartikeln (d.h. skalierende, quantifizierende), bei Steigerungspartikeln (intensifizierende, deintensifizierende),

3. syntaktisch-konstruktionelle Gebrauchsbedingungen: betont vs. unbetont; Stellungsregeln und Restriktionen bezüglich der Satzart od. der Skopustypen (NP; PP, usw.) – bei der Voraussetzung, dass diese Termini möglichst kompakt in dem einleitenden Wörterbucheintrag besprochen sind,
4. pragmatische Bemerkungen: z.B. das Verb steht im Konjunktiv II (*Hätte ich doch mehr Geld!*),
5. prototypische Illustrationsbeispiele,
6. synonymische Angaben mit Berücksichtigung der bestehenden Oppositionen.

4. Schlussfolgerung

Die Bedeutung bei den Funktionswörtern (hier: Konjunktionen und Partikeln) trägt kontextbedingt die ganze Äußerung und nicht das Funktionswort selbst, worin die spezifische Schwierigkeit ihrer Beschreibung liegt. Um die Architektur der Wörterbucheinträge zu optimieren, wäre es legitim, die Konjunktionen jeweils als koordinierende und subordinierende satzverknüpfende Einheiten zu bestimmen und den folgenden Satz entsprechend als Haupt- oder Nebensatz zu kategorisieren. Die Wortfolge im Satz soll mit aussagekräftigen Beispielsätzen illustriert werden. Dabei wäre es wünschenswert, die synonymen Verknüpfungsmöglichkeiten, die sich durch ihre gemeinsame funktionelle Bedeutung (z.B. sie leiten einen Begründungssatz ein) auszeichnen, in den Eintrag zu integrieren, um die Differenzen in ihrer Verwendung zu verdeutlichen. Die Abwandlung des gleichen Satzbeispiels lässt schon auf den ersten Blick erkennen, dass die Satzorganisation von der Wahl des konkreten Verknüpfers abhängt und nicht selten mit dem Bedeutungswandel verbunden ist. Zur besseren Hervorhebung können graphostilistische Mittel verwendet werden: Fett- oder Kursivschrift. Da der Status der vielen Partikeln strittig ist, muss im Wörterbuch klar unterschieden werden, welche Einheiten als Partikel aufgefasst werden. Der kleine grammatische Teil scheint also begrüßenswert zu sein. Der Wörterbucheintrag, der prinzipiell Grundverwendungen der Partikel berücksichtigen soll, damit sich die Benutzer nicht überfordert fühlen, müsste idealerweise sowohl grammatische als auch funktional-pragmatische Erklärungen beinhalten. Das erlaubt ihren differenzierenden Wert und ihre kommunikativ-pragmatische Prägung verstehbar zu machen.

In diesem Beitrag sind die Probleme und die Möglichkeiten der Bedeutungskommentierung im Wörterbuch bei den Funktionswörtern nur andeutungsweise aufgezeigt. Das Ziel des Beitrags lag darin, ein Hilfsmittel zu stellen, das durch die gestufte Bedeutungserklärung die Mechanismen des Definierens der Synsemantika aufzeigt.

Literatur

- BALHAR S. / MÖNKENMÖLLER F. ET AL. (Hg.), 2004, Pons. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Stuttgart (PGWDaF).
- BUSSMANN H., 1990, Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart.
- GÖTZ D. / HAENSCH G. / WELLMANN H. (Hg.), 2003, Langenscheidt. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Berlin (LGWDaF)
- HAUSMANN F. J., 1997, Semiotaxis und Wörterbuch, in: Konerding K.-P./Lehr A. (Hg.), Linguistische Theorie und lexikographische Praxis. Symposiumvorträge, Heidelberg 1996 (Lexicographica. Series maior 82), Tübingen, S.171-179.
- HELBIG G., 2001, Grundzüge der Grammatik, in: Fleischer W./Helbig G./Lerchner G. (Hg.), Kleine Enzyklopädie – deutsche Sprache, Frankfurt am Main, S. 218-307.
- HELBIG G., 2002, Die Modalpartikeln im de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache, in: Wiegand H.E. (Hg.), Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des „de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache“, Tübingen, S. 325-338.
- HERBST T. / KLOTZ M., 2003, Lexikographie, Paderborn/München u.a.
- KEMPCKE G. (Hg.), 2000, Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache, Berlin/New York (dGWDaF).
- KOLDE G., 2002, Die Gradpartikeln im de Gruyter Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache, in: Wiegand H.E. (Hg.), Perspektiven der pädagogischen Lexikographie des Deutschen II. Untersuchungen anhand des „de Gruyter Wörterbuchs Deutsch als Fremdsprache“, Tübingen, S. 313-324.
- NAUMANN B., 1992, Das Wort und seine Bausteine, in: Ägel V./Hessky R. (Hg.), Offene Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik, Tübingen, S.95-109.
- SCHLAEFER M., 2009, Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher, Berlin.
- TÖPEL A., 2011, Der Definitionswortschatz im einsprachigen Lernerwörterbuch des Deutschen. Anspruch und Wirklichkeit, Tübingen.
- WAHRIG-BURFEIND R. (Hg.), 2008, PWN/Wahrig. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache, München (WGWDaF).
- WOLSKI W., 2005, Partikeln in der zweisprachigen Lexikographie. Am Beispiel der Modalpartikeln des Deutschen und des Russischen, in: Iglá B./Petkov P./Wiegand H.E. (Hg.), Kontrastive Lexikologie und zweisprachige Lexikographie, Hildesheim/Zürich u.a., S. 117-134.
- ŻMIGRODZKI P., 2005, Wprowadzenie do leksykografii polskiej, Katowice.

Metapher und Metonymie in deutschen und kroatischen Blumenbezeichnungen

1. Ziel, Korpus und die Methode

In diesem Beitrag werden die Metapher und Metonymie in den Bezeichnungen von Blumensorten in der deutschen und kroatischen Sprache untersucht. Im soziohistorischen Sinne wurden die Einwirkungen der deutschen Kultur auf die kroatische in verschiedenen Bereichen schon mehrfach bewiesen (im Bereich der Gastronomie, des Gewerbewesens, des Rechtssystems und Verwaltung usw.). In wissenschaftlichen Arbeiten aus dem Bereich der Linguistik wurden auch sozio-linguistische Einflüsse des Deutschen auf die kroatische Sprache erörtert und analysiert (Kordić 2007a, 2007b, 2010a, 2010b). Aus diesem Grunde hat sich die Autorin dieser Arbeit zum Ziel gesetzt, metaphorische und metonymische Bezeichnungen für die Blumensorten im Deutschen und Kroatischen zu analysieren und zu vergleichen, um festzustellen, ob eine sprachliche Korrelation auch in diesem Bereich besteht. In kroatischen Blumennamen kommen häufig die Bezeichnungen des metaphorischen und metonymischen Charakters vor. Mit Rücksicht auf den historischen Kontakt der deutschen und kroatischen Sprache wird in dieser Arbeit versucht, die Gebräuchlichkeit dieser poetischen Figuren in Blumenbezeichnungen in beiden Sprachen zu analysieren und zu vergleichen, um festzustellen, mit welcher Intensität sie vom semantischen Standpunkt aus übereinstimmen und welche Ähnlichkeiten und Unterschiede in ihrer Wortbildung vorkommen.

Das Korpus der Forschung bilden die Texte in einer kroatischen und einer deutschen Zeitschrift zur Garten- und Blumenpflege: „Flora – Magazin za cvijeće, vrt i dom“ (September 2005) und „Lisa: Blumen und Pflanzen“ (Sonderblatt, April 2012). Die Belege wurden durch einfaches Lesen und Trennung der Beispiele aus den in diesen Zeitschriften veröffentlichten Texten gesammelt. Zusätzlich wird der Korpus durch die im Internet¹ zugänglichen Beispiele erweitert. Im Hauptteil des Beitrags werden die Bezeichnungen des metaphorischen und metonymischen Charakters in beiden

¹ Vgl. <http://green-24.de/torum/ftopic6149.html> und <http://www.garten-treffpunkt.de/lexicon>. Besucht am 10. und 15. Nov. 2012.

Sprachen vom Standpunkt der Wortbildung und der Semantik aus analysiert und verglichen. Am Ende werden die Schlüsse davon gezogen, inwieweit die kroatischen und die deutschen metaphorischen und metonymischen Blumenbezeichnungen semantisch übereinstimmen, welche Unterschiede in ihrer Wortbildung zum Ausdruck kommen, und in welcher von den zwei Sprachen die Metapher und die Metonymie in den Blumenbezeichnungen intensiver vertreten sind.

2. Linguistisch – theoretische Grundlage

Die Ausdrücke Metapher und Metonymie gehören zum Bereich des Stils. Unter einer Metapher wird ein sprachlicher Ausdruck oder sprachliche Figur verstanden, die eine Sache oder einen Begriff bezeichnet, die unterschiedlich von denen sind, auf welche sie sich beziehen (Mihaljević/Šarić 1996:437). Laut Duden wird der Begriff Metapher für „den übertragenen Gebrauch eines Wortes oder eine bildliche Wendung: *der Frühling des Lebens, jemanden übers Ohr hauen*“ verwendet (Duden 1985:468-469). Vom Standpunkt der kognitiven Linguistik aus betrachten aber Lakoff/Johnson (1980) Metapher und Metonymie als grundlegende Prozesse des allgemeinen menschlichen Denkens, Sprechens und Benehmens. Sie unterscheiden zwischen konzeptuellen und linguistischen Metaphern: die konzeptuelle Metapher verbindet zwei semantische Domains auf der Gedankenebene, während die linguistische Metapher eine gesprochene oder geschriebene Realisierung der konzeptuellen Metapher darstellt (Lakoff/Johnson 1980:6). „The things most alive in our conceptual system are those things that we use constantly, unconsciously, and automatically. They include conceptual schemas and conceptual metaphor“ (Lakoff/Turner 1992:62). Diese Kompetenz der Menschen, mit der Metaphorisierung zwei Glieder zu verknüpfen und Analogien zu schaffen ist mental bedingt und stellt eine Fähigkeit der Lebensbewältigung dar. „Ohne Metapher wäre das Denken nicht möglich“ (Feng 2003:49). Die kognitive Metaphertheorie von Lakoff und Johnson gründet sich auf der Metaphertheorie von Max Black und Ivor Armstrong Richards. „Der Kern dieser Theorie liegt darin, dass wir bei der Metaphorisierung stets ein Konzept als ein anderes Konzept ansehen“ (Feng 2003:13). Vom historischen Standpunkt aus gesehen war die Metapher jahrhundertlang ein Untersuchungsgegenstand der Philosophen und Sprachwissenschaftler: von Aristoteles' stilistischer Theorie bis zur kognitiven Theorie des 20. Jh., deren bekannteste Vertreter im englischsprachigen Raum Black und Richards, später Lakoff, Johnson und Turner und im deutschsprachigen Raum Weinrich und Pielenz sind. Bis zum kognitiven Ansatz des 20. Jh. gehörten Metapher und Metonymie dem Bereich der Stilistik und Rhetorik, und nach der Durchsetzung der kognitiven Linguistik dem Bereich der Textlinguistik. Black (1954:66ff.) nennt Aristoteles' Auffassung „die Vergleichs- bzw. Substitutionstheorie“, und die neue Auffassung der kognitiven Linguistik „die Interaktionstheorie“. Für die erstere ist die Metapher ein gekürzter Vergleich oder eine Substitution des eigentlichen Wortes durch ein anderes Wort oder eine Eigenschaft eines anderen Wortes, während nach der Interaktionstheorie

Eigenschaften beider Worte aufeinander interaktiv übertragen werden: „Die Metapher ist nicht ein verkürztes Gleichnis, sondern das Gleichnis ist ebenfalls eine erweiterte Metapher. Dieser Unterschied ist wesentlich“ (Weinrich 1976:330).

Unter der Metonymie als eine dem Begriff der Metapher nahestehende sprachliche Figur wird auch der figurative Gebrauch eines Wortes für einen ähnlichen Begriff verstanden, z.B. der Gebrauch des Wortes *Thron* für *Monarchie*. Nach Ueding/Steinbrink ist die Metonymie „die Setzung einer Benennung für die andere“, wobei „das Erfundene nach dem Erfinder, das Besessene nach den Inhabern“ bezeichnet wird (1994:294). Vom stilistisch-rethorischen als auch vom kognitiv-linguistischen Standpunkt aus stehen Metonymie und Synekdoche der Metapher sehr nahe, weil sowohl für die Metonymie als auch für die Metapher das Ersetzen eines eigentlichen Wortes durch ein uneigentliches Wort kennzeichnend ist. Deswegen bestehen auch weiter Zweifel bezüglich der klaren Abgrenzung dieser Begriffe: „Es ist nicht unstrittig, ob Metonymie und Synekdoche auch Metaphern sind“ (Feng 2003:40). Die rezente Textlinguistik bezeichnet Metonymie als einen solchen Gebrauch eines Wortes, bei welchem das Wort als ein Teil des größeren Ganzes fungiert und das Ganze durch den Teil ausgedrückt wird: “Metonymy is a linguistic expression denoting a part of a larger whole, which is substituted by another expression denoting the whole. [...] Being on such traditional accounts primarily figures of speech, metonymies effect a shift of meaning whereby the metonymically used expression comes to mean something else than what it usually means, specifically it assumes the meaning of the expression it stands for” (Brdar 2007:7). So fungiert beispielsweise als Metonymie im alltäglichen Gebrauch im Kroatischen das Wort *bršljan* (‘Efeu’) als Ersatz für alle Kletterpflanzen. Konzeptuelle Metaphern bei Blumenbezeichnungen wären zum Beispiel Bezeichnungen von Blumen als Personen (die Blume ist eine Person, z.B. *lijepi čovjek* – ‘schöner Mann’) oder ihren Körperteilen (die Blume ist ein menschlicher Körperteil, wie: *svekrvin jezik* – ‘die Zunge der Schwiegermutter’) oder als Tiere und deren Körperteile (die Blume ist ein Tier: *rajska ptica* – ‘Paradiesvogel’; bzw. der Körperteil des Tiers: *mačji rep* – ‘Katzenschwanz’).

3. Metonymie in kroatischen und deutschen Bezeichnungen von Blumen

Beispiele der Metonymie sind in beiden Korpora schwächer vertreten als diejenigen für die Metapher. Die am häufigsten gebrauchte Metonymie im Kroatischen ist das Wort *ruža* oder sein Diminutiv *ružica* (‘die Rose, Röslein’) für alle einer Rose ähnliche Blumen, sowie *bršljan* (‘Efeu’) für alle Kletterpflanzen. Manchmal wird auch der Ausdruck *vodenika* (‘Hydropflanze’) für alle dieser Blume ähnelnden Pflanzen oder alle neben den Gewässern wachsenden Pflanzen verwendet. Häufiger aber fungieren die Oberbegriffe als Bezeichnungen einzelner Blumensorten: *penjačica* (‘Kletterpflanze’) für *Kletterrose*, *lozica* (‘Rebchen’) für *Schlingpflanze*, *lukovica* (‘Zwiebelknolle’) für *Hyazinthen* usw.

Hier ist aber um keine Metonymie, sondern um Gebrauch des Oberbegriffs statt des eigentlichen Namens der betreffenden Blumensorte die Rede.

4. Metaphern in Blumennamen im Kroatischen und Deutschen

Wie anfangs erwähnt, beruht diese Untersuchung auf dem Korpus der Belege, die in einer kroatischen und einer deutschen Zeitschrift zur Blumen- und Gartenpflege aufgefunden wurden. Zum Korpus gehören neben den in den Zeitschriften gesammelten Belegen auch allgemeinbekannte Beispiele aus der Alltagssprache, sowie einige im Internet gefundene Beispiele. Im Hauptteil der Arbeit werden zunächst die Beispiele aus dem Kroatischen und dann ihre Entsprechungen im Deutschen dargestellt und analysiert. Die Belege werden wortwörtlich ins Deutsche übersetzt (in einfachen Anführungszeichen), und anschließend wird auch der gebräuchliche oder der gängige deutsche Begriff für die Blume angeführt. Zusätzlich werden diejenigen metaphorischen Blumennamen im Deutschen analysiert, deren kroatische Entsprechungen keine Metaphern sind. Am Ende werden alle Belege vom Standpunkt der Wortbildungslehre aus analysiert.

4.1. Konzeptuelle Metaphern im Kroatischen und Deutschen – semantische Analyse

In diesem Abschnitt wird die Typologie der konzeptuellen Metaphern in beiden Sprachen aufgestellt, wobei diejenigen Belege durch den Fettdruck hervorgehoben werden, die in beiden Sprachen den metaphorischen Charakter aufweisen. In der Analyse wird zwischen den vergleichenden und den Substitutionsmetaphern unterschieden. Als vergleichende Metaphern werden solche Blumenbezeichnungen betrachtet, deren Grundwort eine wörtliche Bedeutung hat, wie *-blume*, *-wurz*, *-kraut*, *-gras*, *-rose*. Im Mittelpunkt dieser Analyse stehen aber die Substitutionsmetaphern. Durch die semantische Analyse der Belege ergaben sich 10 Typen von konzeptuellen Metaphern:

1) Konzeptuelle Metaphern des Typs “die Blume ist eine Person”:

Lijepi čovjek (‘hübscher/schöner Mann’ – *die Zinie*), ***maćuhica*** (‘das Schwiegermütterchen’ – ***das Schwiegermütterchen*** – *Viola tricolor*), *čuvarkuća* (‘der Hauswächter’ – *der Hauswurz*, *der Dachwurz* – *Sempervivum*), *noćna frajla/noćurak* (‘das Nachtfräulein’ – *die Wunderblume/Vieruhrsblume* – *Mirabilis*), ***visibaba*** (‘Hängende Grossmutter’ – ***Schneeglöckchen*** – *Galanthus nivalis*). In vielen Fällen handelt es sich um Frauennamen, mit oder ohne Adjektiv. Solche Belege dienen als eine gute Illustration für den interaktiven Charakter der Metapher (Weinrich 1976, Pielenz 1993), denn die Blumen sind gleichzeitig Frauen und die Frauen (wie) die Blumen: *ruža* (‘die Rose’), *mirta* (‘die Myrte’ – *Myrtus communis*), *ljubica* (‘das Veilchen’ – *Viola*), ***ivančica*** (‘Johanna’ – ***Wiesenmargerite***, *Osteospermum*), *margareta* (‘Margerite’, *Margaretenblume* – *Chrysanthemum*

leucanthemum), **đurđica** (,Georginchen‘ – **das Maiglöckchen** – *Convallaria maialis*), aber auch dazu: *georgina* (,Georgine‘, volkstümlicher Name für *die Dahlie*), sowie *daliya* (,die Dahlie‘ – *Dahlia variabilis*), **vrijedna Liza** (,fleissiges Lieschen‘ – **Impatiens**), *lijepa Kata* (,schöne Käthe‘ – *die Sternblume/die Herbstaster* – *Aster*). Seltener kommen die Männernamen vor: **dragoljub** (,küssender Liebbling‘ – **Kapuzinerkresse** – *Trophaleolum majus*), **zvjezdan** (,die Sternblume‘ – **Leberbalsam** – **Ageratum houstonianum**), *neven* (,der Nichtwelker‘ – *Ringelblume/Strohblume/Goldblume/Dotterblume* – *Calendula officinalis*), *ljiljan* (,die Lilie‘ – *Lilium*), *jasmin* (,der Jasmin‘ – *Jasminum*). Manchmal werden diesen Blumennamen die Bezeichnungen der geographischen Abstammung als Attribute zugefügt: *afrički ljiljan*, *afrička ljubičica*, *španjolska ruža* (,afrikanische Lilie‘, ,afrikanisches Veilchen‘, ,spanische Rose‘). Es ist interessant, dass viele Frauennamen im Kroatischen dieselbe Form wie die Blumennamen aufweisen. Es ist anzunehmen, dass die Frauennamen von den Blumen übernommen sind, wobei der interaktive Charakter der Metapher auch eine interaktive Richtung ermöglicht: *Ruža*, *Ljubica*, *Ivana/Ivančica*, *Margareta*, *Mirta*, *Daliya*, *Đurđica*, *Georgina*. Einige Frauennamen sind Ableitungen aus den Blumennamen des sächlichen Geschlechts: *Smiljka*, *Koviljka*, *Bosiljka*. Von Blumennamen des männlichen Geschlechts *neven*, *jasmin* und *zvjezdan* werden im Kroatischen sowohl die Frauen- als auch die Männernamen gebildet: *Neven*, *Nevena*, *Nevenka*; *Jasmin*, *Jasmina*, *Jasminka*, *Jasna*; *Zvjezdan*, *Zvjezdana*. In einem Fall handelt es sich um eine Ableitung aus dem Namen des altkroatischen Frühlingsgottes Perun: *perunika* (,Perunsblume‘ – *Sumpfschwertlilie*). Im Deutschen kommen die Blumenfrauennamen nicht so intensiv vor wie im Kroatischen: *Rosa*, *Viola*, *Susanne*, *Margarete*, *Georgine*, *Lilly*.

2) Konzeptuelle Metaphern des Typs „die Blume ist ein menschlicher Körperteil“:

Svekrvin jezik (,die Zunge der Schwiegermutter‘), *djevojačko srce* (,Mädchenherz‘), *djevojačko oko* (,Mädchenaugen‘ – *Susanne*), *majčina dušica* (,die Mutterseele‘ – *Thymian*). Für die ersten zwei volkstümlichen Blumennamen wurden im deutschen Korpus keine Entsprechungen gefunden. Ein interessantes Beispiel ist der deutsche Ausdruck **Tränendes Herz**, dessen kroatische Entsprechung auch metaphorisch ist, jedoch zu konzeptuellen Metaphern des Typs „die Blume ist ein Gegenstand“ gehört: **mindušica** (,Ohringlein‘).

3) Konzeptuelle Metaphern des Typs „die Blume ist ein Tier, bzw. ein Tierkörperteil“:

Žabica (,Fröschlein‘ – **Löwenmaul**; *Antirrhinum*), *papigica* (,Papagai‘ – *Papageiblume*), **kokotić** (,Hähnchen‘ – **Feldrittersporn**, *Hornkümmel*; *Delphinium consolida*), *mravinac* (,Amaisengras‘ – *Origano*, *Origanum vulgare*), **mačji rep** (,Katzenschwanz‘ – **Katzenschwanz**; *Leonurus marrubiastrum*), **pijetlova krijesta** (,Hahnenkamm‘ – **Klappertopf**; *Rhinantus crista galli*), **livadni repak** (,Wiesenschwänzchen‘ – **Fuchsschwanz**; *Alopecurus pratensis*), **slonovo uho** (,Elefantenohr‘ – **Elefantenohr**; *Haemanthus albiflos*), **tigrovo ždrijelo** (,Tigerrache‘ – **Rachenblatt**; *Faucaria tigrina*). Für zwei kroatische

Blumennamen diese Typs wurden keine Entsprechungen im Deutschen gefunden: *zečja šapa* („Hasenpfote“), *medvjedi dlan* („Bärenatze“). Es gibt auch deutsche Metaphern, deren kroatische Entsprechungen nichtmetaphorisch sind: **Hundszahn/Hundszahnlilie** – *Erythronium dens-canis*; **Löwenzahn** – *Taraxacum officinale*.

4) Konzeptuelle Metaphern des Typs „die Blume ist ein Gegenstand“:

Sabljić, sabljica („Säbel“ – *Schwertlilie*; *Iris*) = *perunika* (*Perunsblume*), *živi kamen* („Lebender Stein“), *zvončić* („Glöckchen“ – *Glockenblume*; *Campanula*), *carska kruna* („Kaiserkrone“ – *Kaiserkrone*), *biskupska kapa* („Bischofskappe“), *šlajer* („Schleier“ – *Schleierkraut*, *Schleiergipskraut*; *Gypsophila paniculata*), *grudvica* („Bällchen“ – *Schneeball*), *kadifca* („Kadifchen“ – *Samtblume/Totenblume* – *Tagetes erecta*; *Studentenblume* – *Tagetes patula*). Diese Bezeichnungen verdanken den Namen ihrer Form (*sablja, zvončić* – *Glockenblume*), ihrer Textur (*kadifca* – *Samtblume*) oder dem Eindruck, den sie auf die Menschen ausüben (*živi kamen* – „Lebestein“). Es ist interessant, dass es mehrere Typen von Glöckchen gibt, deren Besonderheit durch einen Adjektiv bestimmt wird: *koraljni zvončić* (*Korallenglöckchen*, *Heuchera Firefly*), bzw. *karpatski zvončić* (*Karpatenglöckchen*, *Campanula carpatica*). Das Deutsche kennt auch *Mai-glöckchen*, dessen kroatische Entsprechung aber ein Frauenname ist: *đurđica* („Georginchen“). Häufig tragen die Blumen religiöse Bezeichnungen: *Isusova kruna* („Jesuskrone“, auch: *Isusova muka* – „*Passion Jesu*“, *Passionsblume*; *Passiflora*); oder *gospina kruna* („Muttergotteskrone“ *Passiflora* in: Flora 2005), *Kristov trn* („*Christusdorn*“ – *Euphorbia milii*). Unter den deutschen Metaphern dieses Typs gibt es auch Beispiele, deren kroatische Entsprechungen nichtmetaphorisch sind: *die Gänsekresse*, *die Schaumkresse*, *das Mittagsgold*, *der Aronsstab*, *das Blaukissen*, *der Sternbalsam*, *der Bartfaden*, *der Elfenschuh*, *der Schneeteppich*.

5) Konzeptuelle Metaphern des Typs „die Blume ist eine Erscheinung“:

Majčine suze („Muttertränen“), *mrazovac* („*die Frostblume*“ – *Aprilwetter/Herbstzeitlose*; *Crocus sativus*), *decembar* („Dezember“ – *Weihnachtskaktus*), *dan i noć* („*Tag und Nacht*“ – Synonym für *Stiefmütterchen*), *zvjezdica* („Sternchen“ – *Sternblume*, *Aster*). Einige Blumennamen dieses Typs tragen auch religiöse Bezeichnungen: *gospine suze* („Muttergottestränen“ – *Porzellanblume*, *Wachsblume*; *Hoya*), *božićna zvijezda* („*Weihnachtsstern*“ – *Adventsstern*, *Christstern*; *Euphorbia pulcherrima*), *zvijezda Betlehema* („*Bethlehemstern*“ – *der Milchstern*; *Ornithogalum umbellatum*). Manchmal ist der Blumenname eine Ableitung aus dem Namen der Heiligen oder der Feiertage: *antunak* („*Antonslilie*“, abgeleitet von *Lilie des Heiligen Anton* = *ljljan svetog Antuna*), *božikovina* („*Weihnachtsblume*“, abgeleitet von *Božić* – *Weihnachten*, *Stechpalme*; *Ilex*). Einige Blumennamen dieser Gruppe können etymologisch auch dadurch erklärt werden, dass sie nach der Zeit ihres Blühens benannt sind: *božikovina* blüht zum *Weihnachten*, *antunak* zum Gedenktag des Heiligen Antons, *gospin ljljan* zum Feiertag der Himmelfahrt Muttergottes, *decembar* im *Dezember*, bzw. zum *Weihnachten* (die

deutsche Bezeichnung ist *Weihnachtskaktus*). Besonders interessante Beispiele sind im Kroatischen die Wortgruppe *dan i noć* (‘Tag und Nacht’) als Synonym für *Stiefmütterchen* und im Deutschen der volkstümliche Name *Männertreu* für die *Lobelia*. Im deutschen Korpus sind zwei Blumennamen dieses Typs belegt, die die Eigenschaften der Heiligen beinhalten, was jedoch für ihre kroatischen Entsprechungen nicht gilt: *die Engelstränen-Narzisse*, *das Marienveilchen* (*Campanula Medium*).

6) Konzeptuelle Metaphern des Typs „die Blume hat einen Zweck / eine Aufgabe“:

Spomenak/nezaboravak/fergismajniht (‘Denkmichan’, ‘Vergissnicht’ – *Vergissmeinnicht*), ***kućna sreća/srećica*** (‘Hausglück’ – *Hausglück*), ***nedirak/nedirajume*** (‘Rührmichnichtan’ – *Rührmichnichtan*; *Impatiens glandulifera*). Beispiele dieses Typs der konzeptuellen Metapher sind offensichtlich wörtliche Übersetzungen aus dem Deutschen, weil das kroatische Wortbildungssystem sich selten der Wortbildung von Zusammenrückungen bedient.

7) Konzeptuelle Metaphern des Typs „die Blume ist ein Gemüse / eine Frucht“:

Breskvica (‘Pflirsichlein’), ***ukrasni kelj*** (‘Zierkohl’), ***ukrasna mrkva*** (‘Zierkarotte’), ***divlja mrkva*** (‘Wildkarotte’), ***medvjeđi luk*** (‘Bärenlauch’), ***ukrasni luk*** (‘Zierlauch’), ***medvjede grožđe*** (‘Bärentraube’; *Arctostaphylos uva-ursi*), ***kereće grožđe*** (‘Hundetraube’). Für das erste Beispiel wurde keine deutsche Entsprechung gefunden, die Blume gehört aber der Sorte *Löwenmaul*.

8) Konzeptuelle Metaphern des Typs „die Blume benimmt sich auf bestimmte Weise“:

Die Blumennamen dieser Gruppe werden im Kroatischen aus Verben abgeleitet: ***prkos*** (abgeleitet von *prkositi* – ‘trotzen’; ‘Trotzblume’), ***neven*** (abgeleitet von *nicht welken* – ‘Ringelblume’, ‘Goldblume’, ‘Dotterblume’ – *Calendula officinalis*), ***suncokret*** (zusammengesetzt von: *okretati se za suncem* – ‘sich nach der Sonne drehen’; Deutsch: *Sonnenblume* – *Helianthus annuus*), ***žednjak*** (abgeleitet von *žeđati* – ‘dursten’; ‘Durstblume’ – *Sedum*); ***puzavac*** (abgeleitet von *puzati* – ‘kriechen’; ‘Kriechender’ – *Kletterpflanze*, *Rankengewächs*; – im Kroatischen wird das Verb *penjati se* ‘klettern’ nur in der Bezeichnung von Kletterrosen verwendet – *penjačice*), ***sunovrat*** (abgeleitet von *sunovratiti se* – ‘hinunterstürzen’; ‘Hinunterstürzer’; kroatischer volkstümlicher Name für *die Narzisse*), ***skočac*** (abgeleitet von *skočiti* – ‘springen’; ‘Springer’; kroatischer volkstümlicher Name für *Rizinus* – *Ricinus communis*), ***kačunka*** (abgeleitet von *kačuniti se* – ‘zieren sich’; ‘Zierblume’ – *Wiesensafran*; *Crocus sativus*), ***uresnica*** (abgeleitet von *zieren*, *schmücken*; ‘Schmuckblume’).

9) Konzeptuelle Metaphern des Typs „die Blume hat eine bestimmte Eigenschaft“:

Semantische Transformation des ersten Beispiels, das im Kroatischen ein Kompositum ist (*hundert* + *Blätter*) lautet: „die Blume hat hundert Blätter“ und des zweiten, das auch ein Kompositum aus *Pelz* und *Blatt* ist, kann lauten: „die Blume hat Blätter (wie) aus

Pelz“: **Stolisnik** (,Hundertblätterblume‘ – **Gemeine Schafgarbe**; *Acillea millefolium*), **runolist** (,Pelzblatt‘ – **Edelweiß**; *Leontopodium alpinum*). Andere Beispiele aus dem Kroatischen sind Ableitungen aus den Adjektiven *čupav* (,strubbelig‘), *svilen* (,seiden‘) und *žut* (,gelb‘): *čupavčica* (,Strubbelblume‘ – **Mittagsblume**; *Aizoacea*), *svilenica* (,Seidenblume‘ – **Leuchterpflanze**, **Seidenpflanze**; *Asclepiadacea*), *žitika* (,Gelbblume‘ – **Gewöhnliche Berberitze**, **Sauerdorn**; *Berberis vulgaris*).

10) Konzeptuelle Metaphern des Typs „die Blume wächst auf einer bestimmten Stelle“:

Der Blumenname enthält die Bezeichnung des Ortes, auf welchem die Blume wächst: **lokvanj** (,Wasserlochblume‘ – abgeleitet von *lokva* ,die Lache‘ = ,das Wasserloch‘; **die Teichrose**), **šumarica** (,Waldblume‘ – **Wildröschen**, **Windblume**; *Anemone*), **potočnica** (,Bachblume‘); auch: **nezaborava** – **Vergissmeinnicht** oder **spomenak** – ,Denkanmich‘, **tratinčica** (,Grassteppichblume‘ – **Gänseblume**; *Bellis perennis*), **vodenica** (,Wasserblume‘ – **Impatiens**).

Die Ergebnisse der durchgeführten Analyse lassen folgende Schlussfolgerung zu: 35 von insgesamt 84 Belegen decken sich ihrer Metaphorik nach im Deutschen und Kroatischen (fettgedruckte Beispiele). Darunter aber sind 16 Belege enthalten, die in den beiden Sprachen semantisch völlig übereinstimmen z.B. **Schwiegermütterchen**. Es gibt aber auch viele interessante Beispiele für die Unterschiede in der Metaphorik, wie z.B. **Tränendes Herz** im Deutschen und **mindušica** (,Ohrringlein‘) im Kroatischen, **noćna frajla** – ,das Nachtfräulein‘ im Kroatischen vs. **Wunderblume** im Deutschen, oder **visibaba** (,Hängende Grossmutter‘) vs. **Schneeglöckchen** usw. Die semantische Analyse hat auch gezeigt, dass die Blumenamen im Deutschen mit dem Grundwort *-blumen*, *-blüte*, *-kraut*, *-gras* oder *-wurz* (**die Glockenblume**, **die Schaumblüte**, **das Hauswurz**) als vergleichende Metaphern bezeichnet werden können. Vergleichende Metaphern kommen im Deutschen sehr häufig vor, während im Kroatischen Substitutionsmetaphern dominieren. Zahlreich sind die Beispiele, in denen das Grundwort *-rose* oder eine andere Blumensorte bezeichnendes Wort vorkommt (**die Christrose**, **die Duftrose**, **die Edelrose** bzw. **die Papagaientulpe**, **das Hornveilchen**, **Zitronenthymian**). Sie bezeichnen aber die Untertypen von bestimmten Blumensorten und werden nicht als für diesen Beitrag relevante konzeptuelle Metaphern betrachtet. Unter den insgesamt 72 Belegen metaphorischen Charakters im kroatischen Korpus gab es 9 volkstümliche kroatische Blumenamen, deren deutsche Entsprechungen weder in der Zeitschrift „Blumen und Pflanzen“, noch in zwei kroatisch-deutschen Wörterbüchern (auch nicht im Internet) aufgefunden werden konnten, so dass nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, ob ihre deutschen Entsprechungen metaphorisch sind oder nicht. Es wurden auch in der deutschen Zeitschrift und im Internet 12 deutsche Blumenamen metaphorischen Charakters gefunden, deren kroatische Entsprechungen nicht metaphorisch sind.

4.2. Wortbildungsanalyse der Belege

In der Wortbildungsanalyse der Belege wird vom kroatischen Korpus ausgegangen, wie es auch in der Typologie der konzeptuellen Metaphern gemacht wurde. Von insgesamt 72 Belegen sind 33 Blumenbezeichnungen im Kroatischen Ableitungen, 8 sind Zusammensetzungen; in 25 Fällen handelt es sich um Syntagmen/Kollokationen aus einem Adjektiv und einem Substantiv, nur 2 Belege sind substantivierte Verben (Verbstämme). In zwei Fällen kann man von Zusammenrückungen sprechen – es handelt sich nämlich um wörtliche Übersetzung des deutschen Ausdrucks *Rühr mich nicht an* – *ne diraj u me*, und des Ausdrucks *Vergissmeinnicht* – *nezaboravak*, der auch als deutsches Lehnwort *fergismajniht* im Kroatischen gebräuchlich ist. Ein Beleg hat die Form einer Wortgruppe: *dan i noć* („Tag und Nacht“) – die andere Bezeichnung für *Stiefmütterchen*. Die Analyse der Belege ergab, dass in den Blumenbezeichnungen im Kroatischen die Ableitungen und die Syntagmen der Form Adjektiv + Substantiv dominieren. Das war aber auch zu erwarten, wenn berücksichtigt wird, dass fast alle deutsche Belege Komposita sind. In vielen Fällen handelt es sich um wörtliche Übersetzungen der Komposita. Dieses Ergebnis bekräftigt kontrastive Forschungen, die belegen, dass deutsche Komposita ins Kroatische durch Ableitungen und die Form Adjektiv + Substantiv übersetzbar sind (Kordić 2007a, 2010b).

5. Schlussfolgerung

In der semantischen Analyse der metaphorischen Blumennamen im Deutschen und Kroatischen wurde eine Typologie der konzeptuellen Metaphern aufgestellt. Die Analyse der gesammelten Belege vom Standpunkt der Wortbildung ergab, dass deutsche Blumenbezeichnungen Komposita sind, deren kroatische Entsprechungen meistens als Konstrukte Adjektiv + Substantiv oder als Ableitungen (häufig Diminutiva) wiedergegeben sind. Was die Metaphorik der Blumennamen in beiden Sprachen betrifft, dominieren in der kroatischen Sprache Substitutionsmetaphern und im Deutschen vergleichende Metaphern. In 35 von insgesamt 84 Belegen stimmen die Metaphern semantisch in den beiden Sprachen überein, was auf eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Kroatische schließen lässt. Einige deutsche Blumennamen werden wörtlich ins Kroatische übernommen (*Vergissmeinnicht*, *Rührmichnichtan*). Es gibt aber auch originelle bildhafte und semantisch ganz unterschiedliche Metaphern in beiden Sprachen, die von sprachlicher Kreativität beider Sprachsysteme zeugen, wie: *runolist* („Pelzblatt“) vs. *Edelweiß* oder *minđušica* („Ohrringlein“) vs. *Tränendes Herz*. Der Wortschatz einer Sprache spiegelt demzufolge kulturell-historische Einflüsse einer Kultur und Sprache auf die andere, weist aber auch auf ihre Eigentümlichkeiten und die Kreativität ihrer Benutzer hin.

Literatur

- BLACK M., 1954, Metaphor, in: Proceedings of the Aristotelian Society 55, S. 273-294.
- BRDAR M., 2007, Metonymy in Grammar: Towards Motivating Extensions of Grammatical Categories and Constructions, Osijek.
- DUDEN, 1985, Richtiges und gutes Deutsch. Band 9, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- FENG X., 2003, Konzeptuelle Metaphern und Textkohärenz, Tübingen.
- HANSEN-KOROKUŠ R. / MATEŠIĆ J. / PEČUR-MEDINGER Z. / ZNIKA M., 2005, Deutsch-kroatisches Universalwörterbuch / Njemačko-hrvatski univerzalni rječnik, Zagreb.
- KORDIĆ LJ., 2007a, Refleksija socijalno-političkih promjena na identitet govora vukovarskog kraja, in: Zbornik radova HDPL: Jezik i identiteti, Zagreb/Split, S. 279-289.
- KORDIĆ LJ., 2007b, Utjecaj politike na leksik prava, in: Zbornik radova HDPL: Jezična politika i jezična stvarnost – Language policy and Language reality, Zagreb, S. 174-183.
- KORDIĆ LJ., 2010a, Elementi neformalnosti i poetičnosti u jeziku prava, in: Brdar M./Omazić M./Pavičić Takač V./Gradečak-Erdeljić T./Buljan G. (Hg.), Prostor i vrijeme u jeziku: Jezik u prostoru i vremenu, Zagreb/Osijek, S. 175-185.
- KORDIĆ LJ., 2010b, Metafora u njemačkom i hrvatskom pravnom idiomu, in: Lingua Montenegrina III/6, Cetinje, S. 229-240.
- LAKOFF G. / JOHNSON M., 1980, Metaphors we live by, Chicago.
- LAKOFF G. / TURNER M., 1992, More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor, Chicago.
- MIHALJEVIĆ M. / ŠARIĆ LJ., 1996, Metaforizacija kao terminološki postupak u engleskom i hrvatskom, in: Suvremena lingvistika, 41/42, S. 437-449, Zagreb.
- PIELENZ M., 1993, Argumentation und Metapher, Tübingen.
- UEDING G. / STEINBRINK B., 1994, Grundriss der Rhetorik, Stuttgart.
- WEINRICH H., 1976, Sprache in Texten, Stuttgart.

MARTIN LACHOUT

Am Anfang war das Gehirn

Die Sprachdidaktik von heute bemüht sich die neuesten Erkenntnisse ihrer Basisdisziplinen zu berücksichtigen und im Prozess des Fremdsprachenlernens darauf zu bauen. Die Tatsache, dass für die weitere Ausrichtung moderner Fremdsprachendidaktik auch Neurowissenschaften in Verbindung mit der Psycholinguistik sind, ist unbestritten. Sollten Lehrer im Stande sein die Resultate einzelner neurolinguistischer Forschungen im Fremdsprachenunterricht anwenden zu können, sind Grundkenntnisse der Neurowissenschaften die Hauptvoraussetzung. Manchem Sprachdidaktiker dürfte heute klar sein, dass der Spracherwerb auf genetischen Prädispositionen beruht. Diese ergeben sich, wie wir wissen, aus neuroanatomischen Strukturen wie dem Zentralnervensystem und den Organen, die für die Sprachproduktion und Sprachrezeption zuständig sind. Hinzu kommen sowohl das anatomische Nervensystem als auch das hormonelle System. Hier dominieren sukzessive Zyklen der Differenzierung und Integration, die so genannten neuroanatomischen Strukturen. So wird auch das Sprachverhalten von diesem Dominanzablauf geregelt. Wir zählen auch kognitive, affektive und soziale Kompetenzen hinzu. Sie begleiten die Entwicklung der Sprachfähigkeit. Aus diesen kurzen Einlassungen kann man erkennen, wie kompliziert die nachfolgend beschriebenen Vorgänge sind.

Gegenwärtiger Forschungsstand

Nachdem sich die Forschung von der ursprünglichen Annahme distanziert hat, dass die Sprache eines Menschen nur in zwei großflächigen Sprachverarbeitungsarealen (Broca- bzw. Wernicke-Areal) beheimatet sei, sind es heute die funktionalen Bildgebungsverfahren, welche die Sichtbarmachung der Gehirnfunktionen non-invasiv während der Ausführung einer kognitiven Aufgabe der Stoffwechselfvorgänge ermöglichen. Zu diesen Verfahren gehören die Magnetencephalographie (MEG), funktionelle Magnetresonanztomographie (MRT) und die Positronen-Emissions-Tomographie (PET).

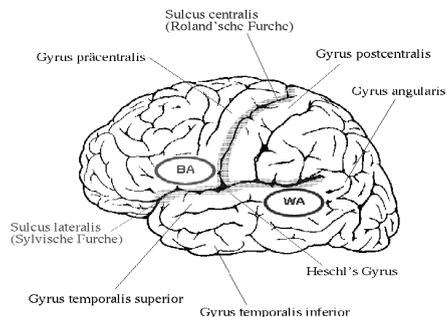
Die Veränderung des Sauerstoffgehaltes im Blut, hervorgerufen durch die Aktivität von Neuronen, kann durch die funktionelle Kernspinttomographie beobachtet werden, so-

dass eine Darstellung des Vorganges räumlich in einer Auflösung von 2 mm darstellbar wird. Dadurch konnte die Vermutung bestätigt werden, dass das Broca-Sprachareal – BA (Brodmann-Areale 44 und 45), das für die Sprachmotorik, Lautartikulation, Lautanalyse, Lautbildung und die Bildung abstrakter Wörter verantwortlich ist, in dem zugleich auch Syntax, Grammatik und Satzstruktur verarbeitet werden und das Wernicke-Sprachareal – WA (Brodmann-Areal 22), das für die logische Verarbeitung, sowie für die auditive Sensorik verantwortlich ist, innerhalb der linken Gehirnhälfte assoziationsneuronale Verknüpfungen aufweisen. Außerdem ist gesichert, dass die Vorgenannten auch mit der rechten Gehirnhälfte fleißig korrespondieren. Wir können heute davon ausgehen, dass beide Regionen wichtige Sprachzentren sind, die Sprachverarbeitung (Sprachproduktion und -rezeption) ist jedoch viel komplizierter, als wir uns vorstellen können. Auf Grund neurolinguistischer Forschungen konnten auch interessante geschlechtsspezifische Unterschiede ermittelt werden. Die Erfahrung, dass Frauen in der verbalen Kommunikation und in ihrem Ausdrucksvermögen Männern überlegen sind, konnte durch die Feststellung bestätigt werden, dass das Broca Zentrum im Hirn einer Frau um 20%, das Wernicke Zentrum sogar um 30 % größer ist, als das bei Männern. Die grundlegende Wandlung der bisherigen, sich nur auf Ausfallbildern bei Schädigungen des Cortex cerebri (der Großhirnrinde) stützende Erforschung der Gebiete der Sprachverarbeitung, begann mit der Entwicklung der Positronen-Emissions-Tomographie (PET), und der funktionellen Magnetresonanztomographie. Richtete sich in der Vergangenheit die Aufmerksamkeit der Wissenschaft vor allem auf die bereits erwähnten Bereiche Broca und Wernicke, so weiß man heute, dass außer ihnen noch eine ganze Reihe breitverteilter Areale an der Sprachverarbeitung beteiligt sind. Vor allem die unterhalb der Großhirnrinde liegenden so genannten subkortikalen Gebiete, z.B. Basalganglien, sowie prämotorische Regionen (Brodmann Areal 6), liegen heute im Spektrum zunehmender Aufmerksamkeit. Inzwischen geht man davon aus, dass neben den primären und sekundären auditorischen Verarbeitungsbereichen die nachfolgend bezeichneten Strukturen der Großhirnrinde bei der Verarbeitung der Sprache eine eminente Rolle spielen. Es handelt sich vor allem um folgende Gyri (Windungen):

Gyrus temporalis superior – zuständig für morphosyntaktische Verarbeitung (anterioren Anteil), Integration syntaktischer und semantischer Information (posterioren Anteil);

Gyrus frontalis inferior (Brodmann Areal 45/47) – zuständig für satzsemantische Verarbeitung, Arbeitsgedächtnis;

Gyrus frontalis superior (Brodmann-Areal 44) – zuständig für syntaktische Verarbei-



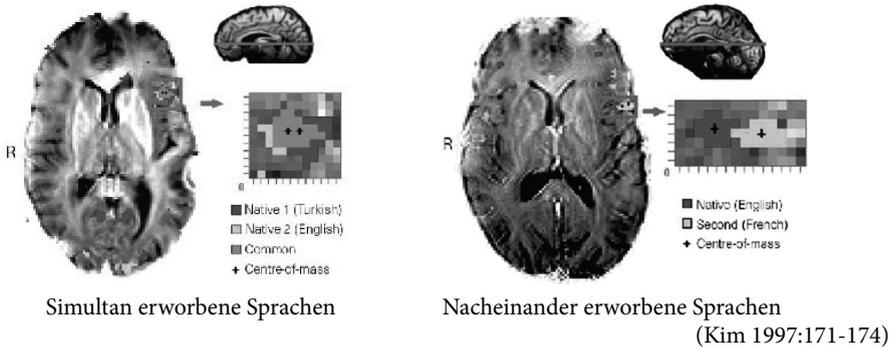
tung, Arbeitsgedächtnis; *Gyrus temporalis medius* – zuständig für wortsemantische Verarbeitung.

Bei Rechtshändern sind wie wir wissen hauptsächlich die Bereiche der linken Großhirnhemisphäre involviert, wobei das häufige Auftreten bilateraler Aktivierungen im Bereich Syntaktischer Verarbeitung festgestellt werden konnte. Während sich im zweiten Lebensjahr die meisten Sprachverarbeitungsbereiche sich in der dominanten Hemisphäre bilden, bedeutet dies nicht, dass sich die „Händigkeit“ notwendigerweise im entgegengesetzten Bereich befindet. Man geht jedoch davon aus, dass bei etwas 98% der Rechtshänder die linke Hemisphäre dominant ist. Bei Linkshändern ist es die rechte Hemisphäre. Derzeit ist uns bekannt, dass Sprachverstehen und Sprachproduktion, durch einen dicken Nervenstrang, das so genannte Corpus callosum, in die Lage versetzt werden, mit der linken und rechten Hemisphäre zu kommunizieren. Eine unvorstellbare Geschwindigkeit ermöglicht es zeitgleich Informationen durch das Corpus callosum auszutauschen. Inzwischen geht man davon aus, dass wahrnehmungsgebundene und räumliche Prozesse (z.B. Musik oder prosodische Sprachelemente) eher auf der Rechten, der sprachlichen und analytischen Seite verarbeitet werden. Syntax, Morphologie und Semantik jedoch von der linken Hemisphäre. Durch zahllose Versuche ist man heute zu der Erkenntnis gelangt, dass das Corpus callosum bei Frauen gegenüber den Männern, kräftiger entwickelt ist. Die Frage, ob Frauen beim Erlernen einer Fremdsprache anders lernen als Männer, wurde hier bestätigt. So behauptet man (Kimura 1992), Frauen seien beim Erwerb einer Fremdsprache weitaus begabter als Männer. Die Stärke des Corpus callosum einerseits, und die unterschiedliche Funktion des Hypothalamus als Teil des Zwischenhirns andererseits, sollen für die vorgenannte unterschiedliche Entwicklung der Geschlechter verantwortlich sein.

Empirische Untersuchungen zur Sprachverarbeitung bei früheren und späteren Bilingualen

In den letzten Jahren haben neurophysiologische Forschungen ergeben, wie das Gehirn den Erwerb der Muttersprache funktional zu später erworbenen Fremdsprachen verarbeitet. Darüber hinaus liegt ein weiterer Schwerpunkt der Forschung darin, wie sich eine frühere oder später erworbene Bilingualität generell auf das Lernen von Sprachen auswirkt. Simultaner Ersterwerb und sukzessiver Erwerb von mehreren Sprachen, die beide mit dem monolingualen Erstspracherwerb kontrastiert werden, stehen ebenfalls im Bereich wissenschaftlicher Forschungsprojekte. Dass die frühen Bilingualen im Brocazentrum nur ein Nervenzell-Netz aktivierten, während die so genannten Spätlernen jeweils ein gesondertes Netz ausgebildet hatten, fand Karl H.S. Kim an der amerikanischen Cornell-University in Ithaca per Magnetresonanztomograph bereits 1997. Dabei entdeckten die Forscher einen entscheidenden neuronalen Unterschied: Während die frühen Bilingualen im Brocazentrum nur ein Nervenzell-Netz aktivier-

ten, konnte bei den Spätlern nachgewiesen werden, dass sie pro Sprache jeweils ein gesondertes Netz ausgebildet hatten.



Wir müssen davon ausgehen, dass das Lebensalter in dem wir eine Sprache erlernen, ein signifikanter Indikator für die funktionelle Aktivität und anatomische Organisationsform unseres Gehirns ist. Neuere Forschungen haben die Entwicklung unseres Gehirns, das neuro-biologisch durch die unterschiedliche neuronale Plastizität unseres Gehirns, für frühes oder spätes Spracherlernen verantwortlich zu sein scheint, in folgenden Schritten festgelegt. Aufgrund pränataler Signale geht man davon aus, dass sich bereits vor der Geburt im Hirn des Säuglings sich Lernfenster öffnen. Bereits vor der Geburt werden im Embryo neuronale Schaltungen gelegt. Nach der Geburt erfolgt eine Art Selbstorganisation derselben, und bereits im zweiten Lebensjahr haben diese Verknüpfungen eine Anzahl von mehr als 1 Billion erreicht. Spektakuläre quantitative Veränderungen in der postnatalen Synaptogenese, in welcher die meisten neuronalen Verknüpfungen und die Dynamik der neuronalen Organisation entstehen, sind von besonderer Relevanz für die Entwicklung einer kognitiven Funktion. Während sich relevante Kontakte und Erfahrungen zu neuronalen Netzen stabilisieren, lösen sich nicht benötigte und folglich redundante Verbindungen wieder auf. Bereits im Embryo beginnt die Eliminierung (Embryo, 21. Woche = 1 Million/pro mm^3 – Erwachsener = 3 0000 mm^3). In seinem zweiten Lebensjahr erreicht das Kinderhirn seine höchste Synapsendichte (= neuronale Kontaktstellen) Jedoch beginnt bereits ab dem sechsten Lebensjahr der Abbau.

Parallel zur Plastizität des Gehirns verläuft auch die Reduktion der Vernetzungsmöglichkeiten. Unklar ist jedoch wie lange dem Gehirn die Möglichkeit erhalten bleibt, immer neue neuronale Netze zu knüpfen. Man geht jedoch davon aus, dass sie über das 18. Lebensjahr hinausreicht. Während bei Kindern die Synapsendichte und die Lerngeschwindigkeit am höchsten sind, stehen für das Lernen sensible Zeitfenster nur für eine gewisse Zeit offen. In ihnen wird entschieden, welche neuronalen Verbindungen genutzt und welche wieder eliminiert werden. Was soviel heißt, sie werden für immer geschlossen (vgl. Singer 2003:110). Wichtig ist hier die rechtzeitige Anregung bestimmter Funktionen. Wird dieser Zeitpunkt verpasst, kann eine Ausbildung in einer

späteren Phase kaum, unvollkommen oder nur schwer erfolgen. Je mehr unterschiedliche Erfahrungen Kinder machen, desto größer ist ihre Fähigkeit Fremdsprachen zu erlernen. Je mehr Aktivitäten, umso besser. Tröstlich ist es zu wissen, dass trotz der eben geschilderten festgelegten Abläufe es doch auch in späteren Jahren bis hin ins Alter sich neuronale Fenster unerwartet öffnen. Gerade der ältere Mensch besitzt im Gegensatz zu Kindern in verstärktem Maße die Möglichkeit des Lernens durch Analogiebildung. Der Grund hierfür liegt wohl in der nutzungsbedingten Anwendung der Bahnungs- und Strukturierungsprozesse. So wird die reduzierte Plastizität des Gehirns zumindest teilweise durch die geschilderten Vorgänge aufgehoben. Gehen wir davon aus, dass das erste neuronale Sprachennetz sich offenbar in der Kindheit entwickelt, und wird in dieser Zeit das Kind bilingual erzogen, so erfolgt eine Abspeicherung der erworbenen Fähigkeit im selben Sprachennetz. Die Folge ist eine größere neuronale Verdichtung. Der Nachteil in diesem bilingualen System besteht jedoch darin, dass unser Gehirn sich beim Erwerb einer weiteren Sprache dieses Systems nicht mehr bedienen kann. Es muss sich parallel zu dem bestehenden System ein neues neuronales Netzwerk zulegen. Belastend erscheint dabei, dass bei einer sinkenden neuronalen Dynamik und reduktiven Fähigkeit der Synapsenbildung, der Lernprozess bei einer neuen Sprache erheblich erschwert wird. Bei der Untersuchung von Sprachaufgaben mit dem Ziel die gehirnpsychologische Organisation der Fähigkeit zur Mehrsprachigkeit festzustellen, untersuchte man diese im Gehirn bei Personen in ihren L1, L2, L3 durch den Einsatz von Tomographen (Franceschini 2002:47). Auf Grund der Ergebnisse dieser Untersuchung hat sich gezeigt, dass die Mehrsprachigkeit fordert, dass ihre unterschiedlich identifizierten Aktivmuster eine erhöhte kognitive Anforderung an das Gehirn stellen. Das Gehirn jedoch automatisiert nicht mehr spielerisch und mühelos die sprachlichen Regeln wie beim Erstspracherwerb. Stattdessen ist kognitive Bewusstheit gefragt, welche die Regelkonformität in der Sprachproduktion immer wieder überprüft (Franceschini 2002:52). Früh bilinguale Kinder, so hat man festgestellt, integrieren eine dritte Sprache in das erste und zwar zweisprachige Netzwerk im Broca-Areal. Damit unterscheiden sie sich von späten Bilingualen, indem sie ein zusätzliches Netzwerk ausprägen (Kramer 2003:49). Damit wird Letzteres gegenüber dem Ersten benachteiligt. Funktional ausgelegt auf das Erlernen weiterer Sprachen, konstituiert Bilingualismus ein Netzwerk im Broca-Areal. So meint Wattendorf (2001:624), dass ein angelegtes mehrsprachiges Netzwerk ist „sufficiently adaptable to allow the integration of later learned languages“. Diese Untersuchungsergebnisse untermauern diese Auffassung. Sie bestärken auch, dass der Integration von mehreren Sprachen in gleichen Hirnarealen keine grundsätzlichen neurobiologischen Grenzen gesetzt sind. So scheint das Gehirn bei Erstsprachen auf gleiche oder überlappende Bereiche zurückzugreifen. „Es sieht so aus, als ob das Gehirn bei als Erstsprache erworbenen Sprachen auf gleiche oder überlappende Areale zurückgreifen kann. Es unterscheidet die Sprachen auf dieser Stufe nicht deutlich voneinander“ (Franceschini 2002:57).

Didaktische Schlussfolgerungen

Globale Kommunikation und die daraus erwachsenden Bedürfnisse und Möglichkeiten haben dazu beigetragen, dass über 60% der Weltbevölkerung heute zumindest zweisprachig aufwächst. Tendenz ist steigend. Aufgrund geografischer Schwerpunkte, sind diese 60% nicht gleichmäßig über die Kontinente verteilt. So bleibt die Forderung, dass in Zukunft das zumindest bilinguale Netz sich gleichmäßig über die Kontinente ausbreiten möge. Daher stellt sich die Frage, ob nicht die Ausbildung neuer Sprachnetze bei einem späteren Fremdsprachen erlernen notwendigerweise zu einer reduzierten Sprachkompetenz führt. Im Kindergarten und der Grundschule ganzheitlich erworbene Zweitsprache, schließt diese Befürchtung aus. Im Übrigen geht es also nur um Schadensbegrenzung. Man muss versuchen, die neuronalen Nachteile durch kognitiven Eifer, wie Übung, Fleiß und Motivation auszugleichen. Doch der größte Eifer, sowie eine intrinsische Motivation, können weder quantitativ noch qualitativ mit einem Auslandsaufenthalt konkurrieren. Hier kann annähernd eine muttersprachliche Kompetenz vermittelt werden. Man konnte beobachten, dass bei Spätlernern im Bereich des Verstehens mündlicher Aussagen, aufgrund von Wortlistenparadigmen, sowie in Reaktionsstudien zur verbalen Reaktionsschnelligkeit und des Sprachflusses, nahezu muttersprachliche Kompetenzen erreicht wurden. Diese Beobachtungen wurden mit Hilfe der mehrmals erwähnten Positronen-Emissionstomographie durchgeführt. Dennoch waren die Fähigkeiten weder eine Garantie für grammatikalische Korrektheit noch für ihre Aussprache. So zeigten z.B. Testpersonen, die im Kernspintomographen Sätze mit Wortschatz- oder Grammatikfehlern korrigieren sollten, in beiden Bereichen „highly significant task, thus indicating a task-specific effect of age of acquisition“ (Wartenburger 2003:165), z.B. aktivierten sowohl Früh- als auch Spätlinguale die gleichen Gehirnregionen. Jedoch bei grammatikalischen Fehlern traten unterschiedliche Neuronengruppen im Broca-Areal in Aktion. Daraus kann man schließen, dass bei späterem Fremdsprachenlernen das Vokabular noch integriert wird. Wir können also annehmen, dass bei diesen die Grammatik in ihren Feinheiten nicht mehr assimiliert werden kann. Auch auf der phonologischen Ebene können wir beobachten, dass eine akzentfreie Aussprache mit steigendem Alter nur noch schwer zu erreichen ist. Nach der Geburt steht dem Menschen in der Hörrinde ein neuronales Netzwerk zur Verfügung. Dieses Netzwerk ist in der Lage alle Phoneme wahrzunehmen und zu verarbeiten. Doch schon nach wenigen Monaten beginnt die Selektion. Der Säugling filtert die Sprachlaute heraus, die nicht zu seiner Muttersprache gehören. Dabei verliert er die Fähigkeit andere Laute distinktiv zu identifizieren. Sie erscheinen ihm überflüssig, da sie für sein Überleben nicht relevant sind. Lernt der Mensch später eine Sprache, ist er nicht mehr in der Lage fremde Laute weder distinktiv zu hören noch zu bilden. Seine Sprachapparatur hat ihre Formbarkeit verloren. Diese Entwicklung gilt jedoch nicht für alle Menschen. Im fortgeschrittenen Alter sind Menschen auch noch in der Lage mehrere Fremdsprachen akzentfrei zu sprechen. Die Ausnahme bestätigt hier die Regel. Außerdem muss man darauf verweisen, dass bei der Sprachverarbeitung

auch die rechte Hemisphäre des Gehirns stark beteiligt ist. Sowohl bei der auditorisch-phonologischen Analyse, die in beiden Gehirnhälften stattfindet, als auch und vor allem bei der prosodischen Informationsaufnahme. Diese kann auf einem zweiten Weg zur Bedeutungsnuancierung führen. Man hat in diesem Zusammenhang festgestellt, dass besonders die rechte Gehirnhälfte auf die Verarbeitung von musikalischen und emotionalen Faktoren ausgerichtet ist. Ihre bewusste Einbringung in den Sprachunterricht darf nicht vernachlässigt werden. Folgt man der Vorstellung einiger Wissenschaftler, so könnte die Einbeziehung der affektiven Dimension in einen kommunikativen Grammatikunterricht ein interhemisphäres Spracherlernen fördern.

Wie wir das Erkennen einer Sprache außerhalb unserer Muttersprache auch bewerten, entscheidend ist doch das der/die Schüler die Dominanz der Grammatik so hoch bewerten, dass die Fähigkeit zur Kommunikation zumindest leidet, wenn nicht sogar unmöglich gemacht wird. So gelingt es den Schülern, die ohne Rücksicht auf die Regeln reden oft eher zu dem Ziel, das, einmal erreicht, erst den Sinn einer jeden Sprache ausmacht – dem gegenseitigen Verstehen zu gelangen. Ob das Kind deshalb besonders begabt ist, eine Fremdsprache im Aussprachebereich nahezu bis zum Niveau des Muttersprachlers voranzutreiben, weil die neuronalen Netzwerke dies besonders begünstigen oder etwa deshalb, weil es – im Gegensatz zum Erwachsenen – sich noch nicht scheut, auch grammatisch fehlerhafte Sätze zu produzieren, die aber lautlich korrekt sind, ist bislang unentschieden. Auch hier spielen linguo-kognitive Fähigkeiten (mentale Repräsentationen), biologische Faktoren (Alter), Merkmale der Persönlichkeitsstruktur (Selbstsicherheit, Gruppenverhalten, Empathiefähigkeit) und affektive Faktoren (Motivation, Intensität des Sprachkontakts) zusammen (Wode 1988:292). Monokausale Erklärungen sind daher unzulässig. Alter und kognitive Entwicklung der Lerner spielen also offenbar eine ganz entscheidende Rolle bei der Konzeption des Fremdsprachenunterrichts.

Fazit

Sollten in der modernen Fremdsprachendidaktik neue Herausforderungen geschaffen werden, stellt das Zusammenwirken unterschiedlicher Forschungsdisziplinen wie der Neurolinguistik, Psycholinguistik, Spracheerwerbforschung und Fremdsprachendidaktik einen in dieser Form neuen und wichtigen Aspekt dar, der Ansatzpunkte für zukünftige Forschungen bietet. Die Fremdsprachendidaktik muss zum Beispiel in Bezug auf den Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts mehr darüber erfahren, welche Teilaspekte von Sprache in ihrer Entwicklung in welchem Zeitfenster gefördert werden müssen. Darüber hinaus muss erforscht werden, inwiefern neben dem Erwerbsalter weitere Faktoren wie der Beherrschungsgrad der Muttersprache synergetisch wirken. Von der Bedeutung ist auch eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Hochschulforschung und Praxis.

Literatur

- FRANCESCHINI R., 2002, Das Gehirn als Kulturinskription, in: Müller-Lancé J./Riehl C.M. (Hg.), Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung, Aachen, S. 45-62.
- KIM K. H. S., 1997, Distinct cortical areas associated with native and second languages, in: Nature 388, S. 171-174.
- KIMURA D., 1992, Weibliches und männliches Gehirn, in: Spektrum der Wissenschaft 11, S. 104-113.
- KRAMER K., 2003, Wie werde ich ein Sprachgenie?, in: Geist und Hirn 2, S. 48-50.
- SINGER W., 2000, Das Bild im Kopf – ein Paradigmenwechsel. Neurobiologische Anmerkungen zum Konstruktivismus-Diskurs, in: Universitas 55/644, S. 109-121.
- WARTENBURGER I. ET AL., 2003, Early Setting of Grammatical Processing in the Bilingual Brain, in: Neuron 37, S. 159-170.
- WATTENDORF E. ET AL., 2001, Different languages activate different subfields in Broca's area, in: NeuroImage 13/6, S. 624.
- WODE H., 1993, Psycholinguistik, Ismaning.

Zum Einsatz von Internationalismen in der Mehrsprachigkeitsförderung

Die Problematik der Mehrsprachigkeit rückt seit ungefähr 20 Jahren immer mehr in das Interesse der Sprachwissenschaft und der Glottodidaktik. Obwohl es verschiedene Auffassungen dazu gibt, wer eigentlich als mehrsprachig gelten soll, so wird es am häufigsten angenommen, dass als mehrsprachig diese Person zu bezeichnen ist, die außer ihrer Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen beherrscht, wobei der Grad der Beherrschung dieser Sprachen bzw. der einzelnen Teilfertigkeiten in der jeweiligen Sprache unterschiedlich sein kann: „[a]ls mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis der Muttersprache eingeschränkte Kenntnis in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat“ (Bertrand/Christ 1990:208).

Die Kenntnis mehrerer Sprachen bringt bekanntlicherweise mehrere Vorteile mit sich, sowohl kognitiv-neurologischer, als auch sozialer Natur. Die mehrsprachigen Menschen „scheinen zielorientierter als L2-Lernende, dem Fremdsprachenlernen offener gegenüber, risikofreudiger, selbstständiger, sie sehen formale Richtigkeit als weniger wichtig an, und sie gehen gelassener vor, wenn sie etwas nicht auf Anhieb kennen oder können“ (Marx/Hufeisen 2010:828). Ihnen werden stärkere (mentale) Flexibilität, größere (sprachliche) Kreativität, bessere Gedächtnisleistungen (auch im hohen Alter), sogar beträchtlichere Widerstandsfähigkeit gegen neurologische Krankheiten – z.B. gegen das Alzheimer-Syndrom (vgl. Bialystok/Craik/Freedman 2007) zugesprochen. Die Mehrsprachigen sind zudem mobiler und haben bei Weitem bessere berufliche Perspektiven als die Einsprachigen. „Darüber hinaus fördert das Sprachenlernen das gegenseitige Verständnis sowie die Toleranz gegenüber anderen Kulturen und ist für zwei [...] Ziele von Bedeutung: Entwicklung der Grundfertigkeiten für die Wissensgesellschaft und Förderung der aktiven Bürgerschaft, der Chancengleichheit und des sozialen Zusammenhalts“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2009:6).

Obwohl die Mehrsprachigkeit mit so vielen Vorteilen verbunden und eindeutig positiv angesehen wird, haben sich jedoch die Fremdsprachenkenntnisse der EU-Bürger in den letzten sieben Jahren nicht verbessert: laut der Ergebnisse des Eurobarometers

Nr. 389 „Die europäischen Bürger und ihre Sprachen“ (2012) geben im Vergleich zum Eurobarometer Nr. 243 „Die Europäer und ihre Sprachen“ (2005) 2% weniger EU-Bürger an, mindestens eine Fremdsprache zu kennen (2005 – 56%, 2012 – 54%). Auch die Zahl der Personen, die Kenntnisse in mindestens zwei bzw. drei Fremdsprachen vorweisen können, ist in den letzten sieben Jahren gesunken: bei den ersteren um drei Prozentpunkte von 28% auf 25%, bei den letzteren um einen Prozentpunkt von 11% auf 10% und dies obwohl die EU-Bürger zugleich angeben, von der großen Relevanz der Sprachkenntnisse in ihrem Leben (88% der Befragten) und im (zukünftigen) Leben ihrer Kinder (98% der Befragten) überzeugt zu sein.

So bemühen sich auch die politischen Entscheidungsträger in der Europäischen Union darum, die Mehrsprachigkeit der EU-Bürger zu fördern. Laut der Vorgabe der Europäischen Union, die auf die Forderung der Staats- und Regierungschefs auf der Sitzung des Europäischen Rates in Barcelona am 15.–16. März 2002 zurückgeht, sollte jedem EU-Bürger die Möglichkeit gegeben werden, außer seiner Muttersprache mindestens zwei weitere Sprachen von klein auf zu erlernen. Eine von ihnen sollte dabei von überregionaler Bedeutung (z.B. Englisch, Französisch, Spanisch), die zweite eine Nachbar-, Regional- oder Minderheitssprache sein (vgl. Duke/Hufeisen 2009:183). Im Jahre 2008, dem Europäischen Jahr des interkulturellen Dialogs, hat die Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog unter dem Vorsitz von A. Maalouf, einem französisch-libanesischen Schriftsteller und Historiker, das Konzept einer „zweiten Muttersprache“, der sog. **persönlichen Adoptivsprache** entwickelt. Dem Konzept nach sollte jeder EU-Bürger dazu ermutigt werden, für sich eine (nicht unbedingt europäische) Sprache, die sich jedoch mit der internationalen Verkehrssprache nicht decken sollte, zu wählen, um sie samt einem vertieften Verständnis der jeweiligen Kultur, Literatur und Geschichte zu erwerben.

Um den oben genannten Bestrebungen gerecht zu werden und den modernen Fremdsprachenunterricht möglichst effizient zu gestalten, entstehen immer mehr methodische Ansätze, die zur Optimierung des Lernprozesses (in der zweiten und weiteren Fremdsprache) die bereits bestehenden Kenntnisse der Lernenden in ihrer Muttersprache und/bzw. der(n) früher erlernten Fremdsprache(n) auszunutzen versuchen. Zu solchen Ansätzen gehören u.a. das Konzept DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch), entwickelt in den 90er Jahren in Graz am Europäischen Zentrum für Moderne Sprachen bzw. das Konzept EaG (English after German), ausgearbeitet an der Technischen Universität Darmstadt.

Auf die möglichst schnelle Ausbildung vor allem von den rezeptiven Fertigkeiten der Lernenden zielen viele Konzepte ab, die auf der Basis der sog. „Intercomprehension“ entwickelt wurden. Unter Intercomprehension versteht man dabei eine Kommunikationstechnik, die es erlaubt, sich in der eigenen Muttersprache oder mit Hilfe einer sog. „Brückensprache“ mit einem Sprecher einer anderen Sprache zu verständigen (bzw. Texte in dieser Sprache zu verstehen), wobei „[d]ie Möglichkeit, dass sich ein Sprecher

einer Erstsprache mit einer Person einer anderen Erstsprache unterhält und eine Kommunikation entsteht, [...] eher wahrscheinlich [ist - A&B], wenn die Sprachen einer Sprachfamilie/einem Sprachzweig angehören“ (Oleschko 2011:1).¹ Zu solchen Konzepten zählten u.a. die Programme Galatea (1991-1999), Euromania (2006-2008) und Galapro (2008-2010) innerhalb der romanischen Sprachfamilie bzw. IGLO (Intercomprehension in Germanic Languages Online, 1999-2002) innerhalb der germanischen Sprachfamilie. Eins von den bedeutendsten und sich rasch entwickelnden Programmen ist das Projekt Eurocom (Abkürzung von: **Euro**päische **Intercom**prehension), das 1999 von H.G. Klein und T.D. Stegmann vorgeschlagen und anfänglich nur auf die Intercomprehension innerhalb der romanischen Sprachfamilie ausgerichtet wurde (EuroComRom). Später wurde es von B. Hufeisen und N. Marx für die germanische Sprachfamilie (EuroComGerm) und von L. und G. Zybato für die slawische Sprachfamilie (EuroComSlav) adaptiert. Das Konzept, das auf der Technik der sog. „Sieben Siebe“ basiert², erlaubt, einen Text, der in einer der Sprachen der jeweiligen Sprachfamilie verfasst wurde, weitgehend bzw. sogar vollständig zu verstehen, wobei die einzelnen Schritte auf dem „Herausfiltern“ aus dem Text von folgenden sprachlichen Elementen beruhen: internationalem Wortschatz (Sieb 1), gemeinsamem Wortschatz der jeweiligen Sprachfamilie, sog. Panromanismen, Pangermanismen bzw. Panslawismen (Sieb 2), Laut- und Buchstabenentsprechungen in der jeweiligen Sprachfamilie (Sieb 3), gleichen Lauten mit unterschiedlichen Schreibweisen (Sieb 4), typischen Satzmustern der jeweiligen Sprachfamilie (Sieb 5), Gemeinsamkeiten und Entsprechungen auf der morphosyntaktischen Ebene (Sieb 6), Wortbildung(sregeln) mit Präfixen und Suffixen (Eurofixe) (Sieb 7).

Wie aus dem obigen ersichtlich, gilt das Erkennen und Herausfinden von Internationalismen, d.h. den in vielen (oft verwandten) Sprachen vorkommenden Wörtern mit gleicher Bedeutung und gleicher (oft griechischer oder lateinischer) Herkunft (vgl. Conrad 1985) als der erste Schritt, der dem Lesenden die Erschließung eines fremdsprachigen Textes erleichtert. Die internationalen Elemente, die dem Lernenden bereits

¹ Décsy (1973:271, zit. nach Braun 1990:15) schlug drei Typen der gegenseitigen Verständlichkeit zwischen zwei benachbarten Sprachen vor: „Typ 1: Sehr kontrastarme Sprachgrenze mit weitgehender gegenseitiger Verständlichkeit; Typ 2: Kontrastarme Sprachgrenze mit geringfügiger gegenseitiger Verständlichkeit; Typ 3: Kontrastreiche Sprachgrenze ohne gegenseitige Verständlichkeit.“ Beispielweise hat er die Sprachgrenzen des Deutschen zum Tschechischen, Französischen, Italienischen, Polnischen, Sorbischen, Slowenischen, Ungarischen und Slowakischen als kontrastreich also zum Typ 3 gehörend, zum Niederländischen, Dänischen und Friesischen als kontrastarm (Typ 2) und nur zum Luxemburgischen als sehr kontrastarm (Typ 1) eingeschätzt. Als Gegenbeispiel wäre Polnisch zu nennen, mit sehr kontrastarmen Sprachgrenzen (Typ 1) zum Tschechischen, Ukrainischen, Slowakischen, Weißrussischen, Kaschubischen, kontrastarmer Sprachgrenze (Typ 2) zum Russischen und kontrastreichen Sprachgrenzen (Typ 3) zum Deutschen und Litauischen.

² Die Siebe werden hier nach der Fassung von EuroComRom präsentiert, für die Konzepte EuroComGerm und -Slav wurden die einzelnen Siebe einigermaßen abgeändert, vgl. Tafel (2009), Hufeisen/Marx (2007).

aus seiner Muttersprache bzw. aus früher gelernter(n) Fremdsprache(n) bekannt sind, werden als sog. Transferbasen aufgefasst, die als kognitive (linguistische) Grundlage für den (positiven) zwischensprachlichen Transfer (vgl. Meißner 2004) fungieren (können). Dabei ist es jedoch zu bemerken, dass für didaktische Zwecke (d.h. für die Erreichung des lernökonomischen Effekts) nicht (unbedingt) von der Bedeutungsäquivalenz bzw. Intersynonymie im strengen Sinne ausgegangen werden muss. So fordert Schaefer (1990:69), dass man von Lexem A in einer Sprache und Lexem B in einer anderen Sprache als Intersynonymen „erst dann und immer nur dann [sprechen kann – A&B], wenn sie in paradigmatischer, syntagmatischer und diasystematischer (diachronischer, diatopischer, diastratischer, diakonnotativer, diatechnischer, dianormativer und diafrequenter) Hinsicht übereinstimmen – zumindest partiell übereinstimmen“. Möchte man aber all den Kriterien dieses streng formulierten Katalogs genügen, so ließen sich, was Schaefer (1990:70-71) selber bemerkt, eigentlich nur innerhalb streng monosemischer, wissenschaftlicher Terminologien, Intersynonyme vorfinden. Solche „Bedeutungsseismographie“ (Oehler 1970:11) würde jedoch jegliche Beschäftigung mit Interlexemen im Fremdsprachenunterricht ausschließen. Deshalb müsste als das Kriterium für den positiven Transfer „nicht primär die Frage der Intersynonymie im strengeren Sinne, sondern die der Akzeptabilität [angenommen werden]. Interlexeme sind [nämlich – A&B] als klassische Wörter der Literatur hochgradig in mehreren Sprachen akzeptabel“ (Meißner 1993:541), umso mehr als „[i]n natürlichen Sprechsituationen zwischen nativen und nicht-nativen Sprechpartnern [...] Fehler in der Regel durch ersteren kompensiert und (oft) laut korrigiert [werden], wodurch so etwas wie ein natürlicher Lerneffekt bewirkt wird, der wenig mit der in der älteren didaktischen Literatur so oft beschworenen ‚Sanktionierung‘ von Fehlern zu tun hat“ (Meißner 1993:540).

Damit jedoch der Lernende imstande ist, die Transferbasen richtig zu erkennen und sie angemessen im Dienste der Intercomprehension zu nutzen, was auch zur Entwicklung seiner Sprachbewusstheit, als der Grundlage für die (spätere) Mehrsprachigkeit und das lebenslange, autonome Sprachenlernen, beitragen könnte, sollte sowohl im (möglichst frühen) Fremdsprachen-, als auch im Muttersprachenunterricht³ (und eventuell in anderen Fächern, z.B. im Rahmen des CLiL-Unterrichts⁴) häufig auf die Internationalismen,

³ Der Mutterspracheunterricht sollte den Lernenden für die sog. innere Mehrsprachigkeit seiner Muttersprache sensibilisieren, also für die Tatsache, dass bereits seine Muttersprache zahlreiche Elemente enthält, die in vielen Sprachen vorkommen und von ihm täglich benutzt werden, oft ohne dass er sich ihren „internationalen“ Potentials bewusst ist/wäre (vgl. Christ 2004:36, Meißner 2004:5), zumal da „muttersprachliche Bestände (infolge ihrer frühen intensiven und immer wieder aktivierten Sprachmuster) im mentalen Lexikon sehr tief verankert werden, was einmal mehr die Tragfähigkeit der muttersprachlich disponiblen Interlexis und der Intermorpheme als Brücken zwischen europäischen Sprachen unterstreicht“ (Meißner 1999:69).

⁴ CLiL ist eine Abkürzung für den englischen Begriff: Content and language integrated learning. Im Deutschen wird es häufig als Bilingualer Sachfachunterricht bzw. Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen bezeichnet.

als auf die zwischensprachlichen Brücken, die den (positiven) Transfer begünstigen, gezielt hingewiesen werden. Dies wird dazu führen, dass der Sprachenlernende schrittweise erlernt, sein Wissen und Können aus allen ihm bereits bekannten Sprachen zu mobilisieren und einzusetzen, um sich auf diese Weise „Zugang“ zu der neuen, noch unbekanntem bzw. wenig bekannten Sprache zu gewähren. Die Untersuchungen bestätigen nämlich, dass geübte Sprechler und -verarbeiter bei Annäherung an einen fremdsprachigen Text, die in einer ihnen unbekanntem Sprache abgefasst wurde, während der ersten Verstehensversuche gleichzeitig in allen ihnen bekannten Sprachen prozedieren (Meißner 1999, Raabe 1998), wobei „in der Regel [...] das Maß der typologischen Ähnlichkeit über die Häufigkeit des initiierten interlingualen Transfers zwischen einer Sprache A und einer Sprache B [entscheidet – A \rightarrow B]. Natürlich sind auch Zugriffe auf mehr als eine vorgelernte Fremdsprache zu beobachten“ (Meißner 2004:5). Ohne das Vergleichen zwischen Sprachen wäre nämlich effizientes Sprachenlernen kaum möglich, umso mehr als „[a]uch in der Primärsprache [...] die Bildung von Sprachen- und Lernbewusstheit über das Mittel des Vergleichens“ verläuft (Meißner 2004:5).

Da der Fremdsprachenunterricht jedoch noch bis vor relativ kurzer Zeit dem Prinzip der strengen Einsprachigkeit verpflichtet war und weil auch heutzutage noch unter vielen Lehrern die Überzeugung von der Legitimität und Wirksamkeit der strikt einsprachigen Lehrmethoden besteht, waren (und sind weiterhin) die Hinweise der Lehrkraft auf die zwischensprachlichen Transferbrücken, die zur Entwicklung der Sprachbewusstheit der Lernenden beitragen würden, natürlich unmöglich. Dies führt(e) zur Situationen, die bereits 1986 Wandruszka in Bezug auf Englisch und Französisch(-unterricht) beschrieben (und bedauert) hat. „Wenn man sich mit unseren Gymnasiasten freundschaftlich über ihre Sprachkenntnisse unterhält, erlebt man fast immer die gleiche Enttäuschung. Von [...] unserer europäischen Sprachengemeinschaft haben sie meist keine Ahnung. Die meisten Lehrer scheinen sich eifersüchtig nur mit der ihnen anvertrauten Sprache zu beschäftigen, ohne nach rechts oder links zu blicken“ (Wandruszka 1986:223).

Dabei kommen die Internationalismen in europäischen Sprachen sehr häufig vor und lassen sich in fast allen alltäglichen Themenbereichen finden, die zum „Grundwissen [gehören – A \rightarrow B], das für das Erlernen der Fremdsprache von großem Nutzen ist und auf dem aufgebaut werden soll“ (Mazza 1997:211). So zählt beispielweise Braun (1990) in einbändigen Schülerwörterbüchern fast 3500 Lexeme, die für die deutsche, englische und französische Sprache gemeinsam sind, Grünhoff (1983) nennt 112 gemeinsame Lexeme für das Deutsche, Englische, Italienische, Spanische und Französische, die mit dem Buchstaben „R“ beginnen, Volmert/Weyers/Gnutschke/Mucha (1990) geben 125 gemeinsame Interlexeme mit dem Anfangsbuchstaben „F“ für das Russische und die fünf oben genannten Sprachen an. Im Polnischen können (nach Schätzungen von Maćkiewicz 1993) ungefähr 7% aller Lexeme den Internationalismen zugerechnet werden, wobei viele von diesen lexikalischen Einheiten zum Wortschatz gehören, der sehr häufig benutzt wird und die oberen Plätze in den Häufigkeitslisten belegt. So lassen sich zahlreiche Internationalismen finden u.a. im Bereich

1. des Kulinarischen:

dt. <i>Kaffee</i>	eng. <i>coffee</i>	fr. <i>café</i>	it. <i>caffè</i>	span. <i>café</i>	pl. <i>kawa</i>
dt. <i>Banane</i>	eng. <i>banana</i>	fr. <i>banane</i>	it. <i>banana</i>	span. <i>banana</i>	pl. <i>banan</i>
dt. <i>Paprika</i>	eng. <i>paprika</i>	fr. <i>paprika</i>	it. <i>paprika</i>	span. <i>paprika</i>	pl. <i>papryka</i>

2. der Körperpflege:

dt. <i>Creme</i>	eng. <i>cream</i>	fr. <i>crème</i>	it. <i>crema</i>	span. <i>crema</i>	pl. <i>krem</i>
dt. <i>Shampoo</i>	eng. <i>shampoo</i>	fr. <i>shampooing</i>	it. <i>shampoo</i>	span. <i>champú</i>	pl. <i>szampon</i>

3. der Freizeitbeschäftigung:

dt. <i>Musical</i>	eng. <i>musical</i>	fr. <i>musical</i>	it. <i>musicale</i>	span. <i>musical</i>	pl. <i>musical</i>
dt. <i>Restaurant</i>	eng. <i>restaurant</i>	fr. <i>restaurant</i>	it. <i>ristorante</i>	span. <i>restaurante</i>	pl. <i>restauracja</i>

4. der Maß- und Mengenbezeichnungen:

dt. <i>Gramm</i>	eng. <i>gram</i>	fr. <i>gramme</i>	it. <i>grammo</i>	span. <i>gramo</i>	pl. <i>gram</i>
dt. <i>Liter</i>	eng. <i>liter</i>	fr. <i>litre</i>	it. <i>litro</i>	span. <i>litro</i>	pl. <i>litr</i>
dt. <i>Meter</i>	eng. <i>meter</i>	fr. <i>mètre</i>	it. <i>metro</i>	span. <i>metro</i>	pl. <i>metr</i>
dt. <i>Sekunde</i>	eng. <i>second</i>	fr. <i>seconde</i>	it. <i>secondo</i>	span. <i>segundo</i>	pl. <i>sekunda</i>

Auch fachsprachliche Texte, für die charakteristisch ist, dass sie eine große Zahl von hochgradig internationalen Termini beinhalten, eignen sich hervorragend für die An eignung und Entwicklung von interkomprehensiven Strategien (vgl. Reissner 2004:137). Wenn man berücksichtigt, dass die heutigen Lernenden in ihrem späteren (beruflichen) Leben höchstwahrscheinlich mit fachsprachlichen Texten in verschiedenen Sprachen konfrontiert werden, ist das Bewusstmachen von Strategien, die beim Erschließen/ Verstehen dieser Texte behilflich sein könnten, von größter Relevanz. So findet man zahlreiche Internationalismen z.B. in der Fachsprache

1. des Musikwesens⁵:

dt. <i>Instrument</i>	eng. <i>instrument</i>	fr. <i>instrument</i>	it. <i>strumento</i>	span. <i>instrumento</i>	pl. <i>instrument</i>
dt. <i>Konzert</i>	eng. <i>concert</i>	fr. <i>concert</i>	it. <i>concerto</i>	span. <i>concierto</i>	pl. <i>koncert</i>
dt. <i>Oper</i>	eng. <i>opera</i>	fr. <i>opéra</i>	it. <i>opera</i>	span. <i>ópera</i>	pl. <i>opera</i>

2. des Theaterwesens⁶:

dt. <i>Deklamation</i>	eng. <i>declamation</i>	fr. <i>declamation</i>	it. <i>declamazione</i>	span. <i>declamacion</i>	pl. <i>deklamacja</i>
dt. <i>Episode</i>	eng. <i>episode</i>	fr. <i>episode</i>	it. <i>episodio</i>	span. <i>episodio</i>	pl. <i>epizod</i>
dt. <i>Monolog</i>	eng. <i>monologue</i>	fr. <i>monologue</i>	it. <i>monologo</i>	span. <i>monologo</i>	pl. <i>monolog</i>

⁵ Auch die Namen der meisten Musikinstrumente und vieler Tänze sind international (vgl. Braun 1990:20).

⁶ Im Bereich des Theaterwesens weist der Wortschatz über hundert achtsprachige (Deutsch, Englisch, Niederländisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Polnisch, Russisch) Internationalismen auf (Volmert/Weyers/Gnutschke /Mucha 1990:123-162)

3. der Medizin:

dt. <i>Tumor</i>	eng. <i>tumor</i>	fr. <i>tumeur</i>	it. <i>tumore</i>	span. <i>tumor</i>	pl. <i>tumor (guz)</i>
dt. <i>Operation</i>	eng. <i>operation</i>	fr. <i>opération</i>	it. <i>operazione</i>	span. <i>operación</i>	pl. <i>operacja</i>
dt. <i>Narkose</i>	eng. <i>narcosis</i>	fr. <i>narcose</i>	it. <i>narcosi</i>	span. <i>narcosis</i>	pl. <i>narkoza</i>

4. der Politik:

dt. <i>Demokratie</i>	eng. <i>democracy</i>	fr. <i>démocratie</i>	it. <i>democrazia</i>	span. <i>democracia</i>	pl. <i>demokracja</i>
dt. <i>Parlament</i>	eng. <i>parliament</i>	fr. <i>parlement</i>	it. <i>parlamento</i>	span. <i>parlamento</i>	pl. <i>parlament</i> ⁷

Außer der Entwicklung der schülerischen Sprachbewusstheit und Transferfähigkeit kann die Beschäftigung mit Internationalismen zudem eine willkommene (auch mne-motechnische) Hilfe bei der Erweiterung und Speicherung fremden Wortschatzes sein. Wie Meißner (1999:79) bemerkt, soll es in der Praxis der didaktischen Transferarbeit stets „um den Aufbau interlingualer Assoziationsregeln oder (besser) zwischensprachlicher Netzwerke [gehen – A&B], die durch das Maß ihrer Verknotungen mit intralingualen Netzen der Muttersprache, der vorbekannten Sprachen und der aktuellen Zielsprache stets Neues zu schon Bekanntem fügen und zwischen den vorbekannten Elementen neue Verbindungen schaffen“, was bekanntlicherweise zu besserem Behalten des neuen Materials führen kann, zumal es scheint (den neueren Untersuchungen zur Organisation des mentalen Lexikons zufolge), „einen gemeinsamen semantischen Speicher [...] insbesondere für konkrete, häufige und etymologisch miteinander verwandte Wörter und Internationalismen zu geben“ (Tschirner 2010:241), was das Memorieren der Lexik erheblich begünstigt.

Das Behandeln von Internationalismen im Unterricht hat noch einen bedeutenden Vorteil: den Lernenden wird die Erfahrung zuteil, eine ihnen zuvor nicht bekannte Sprache (wenigstens teilweise) zu verstehen, was verursacht, dass die Lerner „einen ‚Aha-Effekt‘ [erleben – A&B], der zu einem sonst selten anzutreffenden Interesse und höchster Motivation führt, sich anderen Sprachen zu nähern und sich mit ihnen auseinanderzusetzen“ (Reissner (2004:152). Dies bestätigt auch Meißner (2004:8): „Alle Interkomprehensionsanalysen belegen, dass sich das erste und zweite Verstehen eines Textes in einer nicht formal erlernten Sprache mit erheblichen ‚Aha-Effekten‘ bzw. Motivationsschüben verbindet. Sie fallen umso stärker aus, desto weniger Hilfen (Anleitungen, Lehrerintervention usw.) die Lernenden in Anspruch nehmen mussten“. Dank dem Verweis auf die gemeinsamen Lexikbestände der (europäischen) Sprachen kann also bereits in der ersten Unterrichtsstunde bzw. schon beim ersten Kontakt mit einer neu zu erlernenden Sprache zu einer

⁷ Viele Internationalismen lassen sich des Weiteren in der (Fach-)Sprache der Naturwissenschaften (z.B. Pflanzen- und Tiernamen: *Aster*, *Anemone*, *Chrysantheme*, *Geranie*, *Krokus*, *Narzisse*, *Rose*, *Antilope*, *Gazelle*, *Giraffe*, *Känguru*, *Krokodil*, *Panther*, *Pinguin*), des Bauwesens (*Balkon*, *Kathedrale*, *Kapelle*, *Mansarde*, *Museum*, *Synagoge*), der Mode (z.B. Stoffarten: *Batist*, *Brokat*, *Damast*, *Gabardine*, *Mohair*, *Nylon*, *Tüll*) u.a. finden.

immensen Steigerung der Motivation der Lernenden kommen: wenn den Lernern die Erfahrung zuteilwird, dass sie relativ selbstständig, ohne (großes) Eingreifen des Lehrenden aufgrund ihrer Vorkenntnisse Duzende Wörter in der neuen Sprache verstehen und (sogar) bilden können (vgl. Mazza 1997:213)⁸, wird ihnen einerseits die Angst vor dem Fremden genommen (vgl. Braun 1990:32) und andererseits wird ihr Selbstvertrauen gestärkt, was zweifellos zu ersten Erfolgserlebnissen führen kann. Da zudem die Internationalismen gewöhnlicherweise sehr wortbildungsaktiv sind und als Basen für zahlreiche Ableitungen fungieren, können den Lernenden an ihrem Beispiel intersprachliche Wortbildungsregularitäten veranschaulicht werden (vgl. Bartmiński 2000), z.B. dt. *Enthusiasmus* – *Enthusiast* – *enthusiastisch*, eng. *enthusiasm* – *enthusiast* – *enthusiastic*, fr. *enthousiasme* – *enthousiaste* – *enthousiaste*, it. *entusiasmo* – *entusiasta* – *entusiasta*, span. *entusiasmo* – *entusiasta* – *entusiasta*, pl. *entuzjizm* – *entuzjasta* – *entuzjastyczny*.

Da das Fremdsprachenlernen immer zugleich interkulturelles Lernen ist, bleibt noch abschließend zu bemerken, dass die Beschäftigung mit Internationalismen den Lernern reichen „Aufschluss über geschichtliche und kulturelle Vorgänge und Kontakt-ergebnisse in Europa“ (Braun 1990:32) geben kann, was zum Aufbau der europäischen Identität der Lernenden beitragen könnte. Da „das Gemein-Europäische vor allem in gleichen (oder ähnlichen) Wortschätzen der europäischen Sprachen angelegt ist“ (Braun 1990:14), können Internationalismen zweifellos als „Wortschätze einer möglichen europäischen Integration betrachtet werden“ (Braun 1990:32).

Literatur

- BARTMIŃSKI J., 2000, Językowy obraz świata jako podstawa tożsamości narodowej, in: Kostryko T./Zgółka T. (Hg.), *Kultura a kręgi tożsamości*, Poznań, S. 152-167.
- BERTRAND Y. / CHRIST H., 1990, Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 43, S. 208-213.
- BIALYSTOK E. / CRAIK F. / FREEDMAN M., 2007, Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia, in: *Neuropsychologia* 2, S. 459-464.
- BRAUN P., 1990, Internationalismen – gleiche Wortschätze in europäischen Sprachen, in: Braun P./Schaeder B./Volmert J. (Hg.), *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikografie*, Tübingen, S. 13-33.
- CHRIST H., 2004, Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik, in: Bausch K.-R./Königs F.G./Krumm H.J. (Hg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen, S. 30-36.
- CONRAD R. (Hg.), 1985, *Lexikon sprachwissenschaftlicher Termini*, Leipzig.
- DÉCSY G., 1973, *Die linguistische Struktur Europas*, Wiesbaden.
- DUKE J. / HUFSEISEN B., 2009, Die germanischen Sprachen in Europa, in: Hinrichs U. (Hg.), *Das*

⁸ Mazza (1997) behauptet, dass die Italienischlernenden bereits in der ersten Unterrichtsstunde imstande seien, über 150 internationale Lexeme des Italienischen zu verstehen bzw. selbstständig zu bilden.

- Handbuch der Eurolinguistik, Wiesbaden, S. 171-188.
- Europäische Kommission, 2006, Eurobarometer 243. Die Europäer und ihre Sprachen, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_de.pdf (14.08.2012).
- Europäische Kommission, 2012, Eurobarometer 386. Die europäischen Bürger und ihre Sprachen, http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf (01.08.2012).
- HUFEISEN B. / MARX N. (Hg.), 2007, EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen, Aachen.
- Intellektuellengruppe für den interkulturellen Dialog, 2008, Eine lohnende Herausforderung. Wie die Mehrsprachigkeit zur Konsolidierung Europas beitragen kann. Brüssel, http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_de.pdf (15.09.2012).
- KÜHN P., 1992, Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF, in: Fremdsprachen lehren und lernen 21, S. 169-189.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2008, Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung. Brüssel, http://ec.europa.eu/education/lan_guages/pdf/com/inventory_de.pdf (28.05.2011).
- MAĆKIEWICZ J., 1993, Wyrazy międzynarodowe (internacionalizmy) we współczesnym języku polskim, in: Bartmiński J. (Hg.), Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Tom 2, Wrocław, S. 525-532.
- MARX N. / HUFEISEN B., 2010, Mehrsprachigkeitskonzepte, in: Krumm H.-J./Fandrych Ch./Hufeisen B./Riemer C. (Hg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch, Berlin/New York, S. 826-832.
- MAZZA E., 1997, Anfang gut, alles gut – Internationalismen im Fremdsprachenunterricht, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 4, S. 211-214.
- MEISSNER F.-J., 1993, Interlexis – ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Französisch/Spanisch), in: Die neueren Sprachen 92, S. 532-554.
- MEISSNER F.-J., 1999, Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik, in: Grenzgänge 6, S. 62-80.
- MEISSNER F.-J., 2000, Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen für die Wortschatzarbeit, in: Französisch heute 31, S. 55-67.
- MEISSNER F.-J., 2004, Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht, in: Klein H./Rutke D. (Hg.), Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension, Aachen, S. 39-66.
- OEHLEH H., 1970, Der mehrsprachige Grundwortschatz als Lern- und Lehrhilfe auf dem Wege zur Mehrsprachigkeit, in: Der fremdsprachliche Unterricht 23, S. 2-12.
- OLESCHKO S., 2011, Interkomprehension am Beispiel der germanischen Sprachen, in: ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern 4, S. 1-22 (<http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/interkomprehension20110412.pdf> – 31.07.2012).
- RAABE H., 1998, Lernstrategien (nicht nur) im Französischunterricht, in: Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch 34, S. 4-10.
- REISSNER Ch., 2004, Fachsprachen und Interkomprehension, in: Klein H./Rutke D. (Hg.), Neuer Forschungen zur Europäischen Interkomprehension, Aachen, S. 135-154.
- TAFEL K., 2009, Slawische Interkomprehension. Eine Einführung, Tübingen.
- TSCHIRNER E., 2010, Wortschatz, in: Krumm H.-J./Fandrych Ch./Hufeisen B./Riemer C. (Hg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband, Berlin/New York.

- VOLMERT J. / WEYERS W. / GNUTSCHKE H. / MUCHA S., 1990, Internationalismen in der europäischen Theatersprache, in: Braun P./Schaeder B./Volmert J. (Hg.), Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie, Tübingen, S. 123-162.
- WANDRUSZKA M., 1986, Wege zur Mehrsprachigkeit an unseren Schulen, in: Narr B./Wittje H. (Hg.), Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Language Acquisition and Multilingualism. Els Oksaar zum 60. Geburtstag, Tübingen, S. 223-233.

Im Anfang war das Wort, danach die ... geflügelten Worte.
Einige Bemerkungen zur Verwendung der geflügelten Worte
in den deutschen und polnischen Werbeanzeigen

*Es ist oft nicht so sehr entscheidend,
was konkret über eine Marke gesagt wird,
sondern wesentlicher ist,
wie etwas über eine Marke gesagt wird.
(Daniela Gau)*

Das wirtschaftliche Dasein der Unternehmen ist heutzutage ohne verschiedene Werbekampagnen nicht mehr denkbar. Die Unternehmer müssen ständig aufs Neue um die Gunst der potenziellen Kunden kämpfen. Ihre Hauptwaffe ist eindeutig – die Werbung. Deswegen werden wir – die Verbraucher, von der Flut der zahlreichen Werbekampagnen überrollt: Im Briefkasten, in der E-Mail-Box, im Handy, in der Lieblingszeitschrift, hinter dem Scheibenwischer finden wir täglich eine Unzahl von verschiedenen Werbungen. In dieser Arbeit steht die Anzeigenwerbung im Focus der wissenschaftlichen Betrachtung, die im Kampf um die Gunst des potenziellen Kunden eine besonders schwere Aufgabe zur bewältigen hat. Die Copywriters sind sich dessen bewusst, deswegen versuchen sie die Printwerbungen so zu gestalten, dass sie auffallen und so im Gedächtnis haften bleiben. Zudem werden stets neue Werbeanzeigen geschaltet, da die Bestehenden schnell ihren Reiz verlieren. Aber was erregt bei der Flut der Werbung überhaupt noch Aufmerksamkeit? In diesem Zusammenhang sind für die Werbeanzeigen die geflügelten Worte¹ von Bedeutung, die nach Donalies „auf

¹ Geflügelte Worte stehen in Focus der wissenschaftlichen Betrachtung sowohl in den wissenschaftlichen Arbeiten zur Intertextualität (die als die konkret belegbare Eigenschaft von einzelnen Texten, [definiert wird, die dann vorliegt, wenn] vom Autor bewusst und mit einer bestimmten Absicht auf andere vorliegende einzelne Texte oder ganze Textgattungen/Textsorten [...] Bezug genommen wird, und zwar unabhängig davon, ob er diese Bezüge ausdrücklich markiert und kenntlich macht oder nicht (Janich 2010:174), als auch in den Arbeiten zur Phraseologie (vgl. Burger/Buhofer/Sialm 1982:43-44, s.a. Balsliemke 2001, Bass 2006).

Flügeln das Ohr des Hörers oder das Auge des Lesers erreichen“ (2009:97). Dieser Terminus geht auf die Sammlung „Geflügelte Worte. Der Zitatenschatz des deutschen Volkes“ von Georg Büchmann zurück. Während darunter noch zu Büchmanns Zeiten allgemein geläufige Ausdrücke aus der Bibel, der Antike und der Literatur verstanden wurden, sind es heute auch Zitate aus Filmen, Werbung oder Musik, deren Quelle bekannt ist.² Geflügelte Worte werden also „nicht von ihrer Struktur her definiert, sondern durch ihre Herkunft“ (Burger/Buhofer/Sialm 1982:43), d.h. sie zeichnet „meist implizite Zeitangabe“ (Donalies 2009:97) aus. Ähnliche Feststellungen findet man in der polnischen Forschung: „skrzydlate słowo jest skrzydlatym słowem dopóty, dopóki istnieje świadomość jego autorstwa [...] ; kiedy ta zanika, mielibyśmy mieć do czynienia ze zwykłym frazeologizmem“ (Chlebda 2005:50).³ Coseriu unterstreicht ein weiteres wesentliches Merkmal der geflügelten Worte – den „großen Bekanntheitsgrad innerhalb einer Sprachgemeinschaft, [... und somit eine] teilweise wörtliche Kenntniss dieser Texte bei vielen Angehörigen der Sprachgemeinschaft“ (Coseriu 1994:108).

Das Ziel dieses Beitrags ist in erster Linie nach den Quellen der in den Werbeanzeigen eingesetzten geflügelten Worte zu suchen. Des Weiteren soll geklärt werden, ob diese zielgerichtet eingesetzten Einheiten eine Sonderstellung in der Anzeigenwerbung einnehmen oder ob sie sich in allen Anzeigenkomponenten gleicher Beliebtheit erfreuen. Da die Untersuchung einen konfrontativen Charakter hat, sollen auch Gemeinsamkeiten und Differenzen bezüglich der Häufigkeit, Position und Herkunft der analysierten Beispiele zwischen der deutschen und der polnischen Anzeigenwerbung illustriert werden. Die vorliegende Studie stützt sich auf ein Datenkorpus phraseologischer Einheiten, das insgesamt 700 (jeweils 350) Werbeanzeigen aus 7 verschiedenen Branchen aus deutschen und polnischen Zeitungen und Zeitschriften umfasst. Die geflügelten Worte umfassen in diesem Korpus 142 Belege. Dabei wurden in den polnischen Werbeanzeigen 54 Belege für geflügelte Worte gefunden, im deutschen Korpus wiederum sind es 88 Belege. Das Untersuchungsmaterial wurde aus den im Jahr 2009 herausgegebenen, folgenden Zeitungen und Zeitschriften entnommen: „Polityka“, „Wprost“, „Newsweek“, „Focus“ (polnische Pressebelege) und „Der Spiegel“ und „Brigitte“ (deutsche Pressebelege).

² Von dieser Aussage distanziert sich jedoch Lüger (1999:133-134). Er begründet seine Zweifel damit, dass sich in der Werbung zum Beispiel der Verfasser nicht nachweisen lässt, denn solche Wortverbindungen sind: „nicht mehr individuell verantwortete vorgeprägte Sätze, zwar lassen sich noch bestimmte Quellen angeben, doch handelt es sich dabei in erster Linie um institutionelle Einrichtungen (öffentliche Organisationen, Parteien, Verbände, Werbetreibende jeder Art)“. In dieser Arbeit werden sie trotzdem als geflügelte Worte betrachtet, denn man kann hier zwar meistens nicht den Verfasser, aber die Quelle nachweisen (die Werbemarke), zudem wecken sie durch den bekannten Wortlauf der Verbindung dieselben Emotionen und das reicht aus, um sie in dieser Arbeit in die Kategorie der geflügelten Worte einzugliedern.

³ Vgl. auch Lewicki (2003:302).

Die Quellen der geflügelten Worte

Das ausschlagende Kriterium bei der Einordnung einer Wortverbindung in die Kategorie der geflügelten Worte ist die Definierbarkeit ihrer Herkunft, die im Folgenden erörtert werden soll. Das zugrundeliegende Korpus macht deutlich, dass für die Werbeanzeigen die Quellen von besonderer Bedeutung sind, die gerade populär, relativ jung und zeitgebunden sind, wie z.B. Folgende⁴:

1. **Titel der TV-Sendungen oder Filme** (wie z.B.: *Czego pragną kobiety* in dem Slogan von Nivea for Men, *Szansa na sukces* in der Headline der Werbeanzeige von Nicorette, *Ein unschlagbares Team* im Textbody von Swiss, *Alle unter einem Dach* in der Headline der Werbeanzeige von Mobilcom, *Der Teufel trägt Prada* in der Headline der Werbeanzeige von Fiat, *Verliebt in Berlin* in dem Text der Werbeanzeige von Caravaning, *Ein Sack voller Flöhe* in der Headline der Werbeanzeige von Volksbanken Raiffeisenbanken).
2. **Allgemeinbekannte Büchertitel** (wie z.B. der Roman von Erich Maria Remarque *Im Westen nichts Neues* in der Headline der Werbeanzeige von Australian; die Headline von Aronal und Elmex ist wiederum eine Widerspiegelung des Buchtitels von Karl H. Schöning *Es ist nie zu spät, das Richtige zu tun*; in der Werbeanzeige von Plus findet man eine Anspielung auf *Lalka* von Prus und in der Werbeanzeige von PZU auf *Stary człowiek i morze* von Ernest Hemingway).
3. **Märchentitel**, die besonders zahlreich in den Werbeanzeigen der Reiseunternehmer eingesetzt werden (wie z.B.: *Ein Märchen aus 1001 Nacht* in der Headline von Costa; *Baśń Tysiąca i jednej nocy* in der Headline von Tunezja, aber auch *Piękna i Bestia* in der Headline der Werbeanzeige von Volkswagen).
4. **Songtexte oder -titel** (wie z.B.: *Mój azyl* von Boys in der Headline von Mercedes-Benz; *Bądź gotwy dziś do drogi* von Halina Frąckowiak im Claim von Sony Ericson; *Łączmy się w pary* von Kult in der Headline von LOT; *Obudź we mnie swoją Wenus* von Sixteen in der Headline von Volvo; *Oh wie ist das schön* von Mickie Krause in der Headline von Postbank; *Wie ich es mag* von Ziya in dem Slogan von Jahn Reisen; *Reif für die Insel* von Peter Cornelius im Textbody von Raffaello; *Hey was geht ab?* von Frauenarzt und Manny Marc in der Headline von T-Mobile; *Eine Seefahrt die ist lustig, eine Seefahrt die ist schön* von den Kirmesmusikanten in der Headline von TUI Cruises).

⁴ In der folgenden Aufzählung, die die geflügelten Worte, nach ihrer Herkunft ordnet, werden auch solche Belege präsentiert, die in den Werbeanzeigen modifiziert wurden. Die gefundenen modifizierten Werbebelege lauten folgendermaßen: (1) Headline von Nivea for Men: *To, czego chcą mężczyźni*, (2) Headline von FIAT: *Der Teufel fährt Panda*, (3) Text von Caravaning: *Verliebt ins Glück*, (4) Headline von Volksbanken Raiffeisenbanken: *Ein Sack voll Flöhe*, (5) Headline von Australian: *Im Osten warten gute Geschäfte*, (6) Headline von PLUS: *Rarka Plusa*, (7) Headline von PZU: *Mala firma i może*, (8) Text von Nivea for Men: *Bądź gotowy na wyzwania dnia*, (9) Headline von LOT: *Łączcie się w pary*, (10) Headline von Postbank: *Giro wie ist das schön*, (11) Headline von TUI-Reisen: *Eine Kreuzfahrt ist unbezahlbar*.

Die Werbegestalter greifen aber auch auf geflügelte Worte des älteren Jahrgangs zurück.⁵ Die Voraussetzung für ihren Einsatz in den Werbeanzeigen ist deren breite Bekanntheit. Das bestätigen folgende Werbeanzeigen: in der Headline von Sweet Family findet man die allgemeinbekannten Worte von Julius Cäsar *Die Würfel sind gefallen*; in den Werbeanzeigen von Edeka und Bertoli findet man die Worte von Platon: *Liebe macht blind*⁶; der Slogan von Mondamin wiederum ist eine Anspielung auf die Bibelaufforderung: *Seid tolerant zueinander*; die Werbeanzeigen von der WGV-Versicherung spielen auf die Worte des Präsidenten John Fitzgerald Kennedy *Ich bin ein Berliner* an; in der Werbeanzeige von Orange findet man das folgende Zitat *Jestem tym kim jestem* aus dem Buch „Kokaina“ von Barbara Rosiek.

Für die deutschen Werbeanzeigen ist der zahlreiche Einsatz von Werbephraseologismen charakteristisch. Einen historischen Werbephraseologismus findet man in der aktuellen Headline von Volksbanken Raiffeisenbanken: *Wir packen es an*, welche auf den Werbeslogan der Esso AG: *Es gibt viel zu tun. Packen wir's an!*, der im Jahre 1974 über das Fernsehen weite Verbreitung fand, zurückgreift. Ein weiterer Beleg ist in der Headline von HDI zu finden, die folgende altbekannte Formulierung einsetzt: *Ohne Risiken und Nebenwirkungen – gibt's so was eigentlich auch für den Schutz meiner Familie?* In dieser Überschrift wird auf eine vom Gesetzgeber vorgeschriebene Erklärung bei Arzneimittelwerbungen hingewiesen, die infolge der vielen Wiederholungen in der Fernsehwerbung weit verbreitet wurde: *Zu Risiken und Nebenwirkungen fragen Sie den Arzt oder Apotheker*. In den polnischen Werbeanzeigen kann man nur wenige Beispiele für Werbephraseologismen finden. Einen Beleg findet man in der Headline der Werbeanzeige von Volkswagen Bank Direkt: *Wolno im, wolno i mnie*. Diese Formulierung ist eine Anspielung auf den durch die Fernsehwerbung bekannt gewordenen Slogan der Marke Maoam: *Maoam, mam i ja*.

Eine detaillierte Analyse der Quellen der geflügelten Worte in der Anzeigenwerbung bringt somit zum Vorschein, dass obwohl in den Werbeanzeigen geflügelte Worte verschiedener Herkunft eingesetzt wurden, sowohl die polnische als auch deutsche Werbesprache besonders gerne auf bekannte Liedtexte zurückgreift. Das kann man sowohl mit deren Bekanntheit und Rhythmus, als auch mit Emotionen und positiven Assoziationen, die sie wecken, erklären. Zudem macht die Quellenanalyse deutlich, dass die Reiseunternehmer in deren Anzeigenwerbung Märchentitel bevorzugen. Die Erzählungssammlung *Märchen aus tausend und einer Nacht* findet, wegen der hervorgerufenen Assoziationen, die auf die Dienstleitung und das Urlaubsziel übertragen werden und das Eintauchen in eine andere, magische, phantasievolle, orientalische Wirklichkeit ermöglichen, in den Werbeanzeigen verschiedener Reisegesellschaften

⁵ Das zugrundeliegende Korpus macht sichtbar, dass die geflügelten Worte des älteren Jahrgangs vor allen in den deutschen Werbeanzeigen eingesetzt werden.

⁶ Diese Wortverbindung ist nach der Definition der geflügelten Worte von Chlebda ein Sprichwort, den das Bewusstsein deren Autorenschaft ist verloren gegangen.

einen zahlreichen Einsatz. Weitere beliebte Quellen der deutschen Werbegestalter sind Werbephraseologismen und bekannte Zitate aus bedeutenden Schriften, sowie Filmtitel, die polnischen Copywriters bevorzugen hingegen Buchtitel. Die Grundvoraussetzung für den Einsatz der geflügelten Worte in den deutschen und polnischen Werbeanzeigen ist dieselbe: die Popularität des Ausdrucks und die Verankerung im Gedächtnis eines breiten Menschenkreises.



Werbeanzeige 1: Tunezja (Polityka 2009, Nr. 6, S. 30)



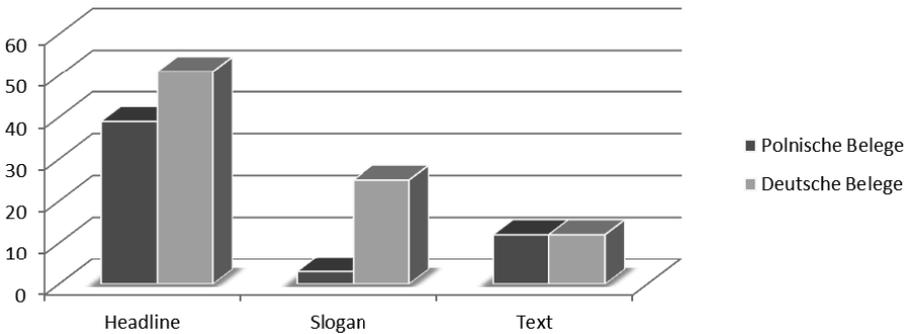
Werbeanzeige 2: Sweet Family (Brigitte 2009, Nr. 11, S. 39)



Werbeanzeige 3: Bertolli (Brigitte 2009, Nr. 18, S. 161)

Position der geflügelten Worte

Der verbale Aufbau einer Werbeanzeige kann auf drei Bausteine reduziert werden: die Headline (auch Überschrift genannt), der Fließtext (auch Textbody genannt) und der Slogan. Besonders in der jüngsten Zeit ist es jedoch schwierig diese Komponenten eindeutig voneinander abzugrenzen, da immer häufiger die klassischen Gestaltungsschemata gebrochen werden (Janich 2005:46). Es hat sich bei der Auswertung des Korpus gezeigt, dass die geflügelten Worte grundsätzlich in allen Werbebausteinen präsent sind. Dennoch gibt es in beiden Sprachen bevorzugte charakteristische Werbepositionen, wie die folgende Graphik illustriert.



Graphik 1: Positionierung der geflügelten Worte in den Bausteinen der Werbeanzeige (in St.)

Die Schlagzeile ist das erste und wichtigste verbale Element der Werbeanzeige, deren Aufgabe ist die Aufmerksamkeit eines flüchtig lesenden Betrachters zu wecken und ihn zum Weiterlesen zu animieren, deswegen wird sie oft sprachlich und typographisch auffällig gestaltet. Der prozentuale Anteil der geflügelten Worte in der Headline beträgt in dem analysierten Korpus 58% in den deutschen und 72% in den polnischen Werbeanzeigen. Ein weiteres Gestaltungselement einer Werbeanzeige ist der Textbody, also der Wortlaut, der den Inhalt der Schlagzeile thematisch aufgreift, das Bildmotiv näher erläutert und vor allem zusätzliche, wichtige Informationen über die Vorteile des Produktes zu liefert (vgl. Pepels 2004:30–34). Im Textbody sind die geflügelten Worte mit 22% in den polnischen und 14% in den deutschen Werbeanzeigen vertreten. Im Slogan wiederum, dem anzeigenübergreifenden Textbaustein, der „durch eine einprägsame sprachliche Gestaltung und seine möglichst feste Bindung an eine Marke oder ein einzelnes Markenprodukt die Wiedererkennung gewährleistet“ (Janich 2005:50), sind die geflügelten Worte mit jeweils 6% in den polnischen und 28% in den deutschen Werbeanzeigen präsent.⁷

Das vorwiegende Einsetzen der geflügelten Worte in der Headline ist durch deren typographische Markierung zu erklären, die dadurch auf den ersten Blick sichtbar

⁷ Vgl. hierzu die Analyse der Platzierung der Substitution innerhalb der Werbeanzeige in: Majnusz-Stadnik (2011:89-114).

sind und den Kampf um die Gunst des Kunden aufnehmen können. In der Headline werden vorwiegend kreativ umgewandelte geflügelte Worte eingesetzt, mit dem Ziel, den scharfsinnigen Rezipienten durch ihre befremdete, kreative sprachliche Gestaltung zu intrigieren und zu unterhalten. Die Unterschiede innerhalb der Platzierung in den zwei anderen Anzeigeelementen und die deutliche qualitative Dominanz der deutschen Werbesprache innerhalb des Slogans ist mit dem Wiederholten substituieren der bewährten und bekannten Slogans zur erklären.

Fazit

Da der Anzeigenwerbung nur eine beschränkte oder gar keine Bildebene zur Verfügung steht, greifen die Werbegestalter, sowohl in Deutschland, als auch in Polen gerne auf sprachliche Mittel, die besonders originelle und aufmerksamkeiterregende Effekte hervorrufen können, wie geflügelte Worte zurück. In dem deutschen Korpus wurden 88 Belege nachgewiesen, wovon die Mehrheit modifiziert wurde. Die polnischen Werbeanzeigen ähneln in diesen Aspekt den deutschen: es wurden 54 geflügelte Worte belegt, wovon der Großteil kreativ umgewandelt wurde. Der Vergleich der polnischen und der deutschen Werbesprache bringt jedoch einige Differenzen zum Vorschein: Erstens sind die geflügelten Worte in der deutschen Werbesprache produktiver, wozu sicherlich der zahlreiche Einsatz der Werbephraseologismen beiträgt, die in den polnischen Werbeanzeigen nur gelegentlich eingesetzt werden. Zweitens illustriert die Analyse, dass die deutschen Werbegestalter, außer den oben genannten Werbephraseologismen, besonders gerne Liedtexte, bekannte Zitate, sowie Filmtitel in den Werbeanzeigen einsetzen. Die polnischen Werbegestalter hingegen greifen gerne auf Liedtexte und Buchtitel zurück. Drittens wurde infolge der Studie festgestellt, dass die geflügelten Worte in beiden Werbesprachen vorwiegend in der Headline platziert werden.

Literatur

- BALSLEIEMKE P., 2001, Da sieht die Welt schon anders aus. Phraseologismen in der Anzeigenwerbung: Modifikation und Funktion in Text-Bild-Beziehungen, Essen.
- BASS N., 2006, „Muensch Knorr probiere, s' geht über 's Shtudiere!“ Phraseologismen und Modifikationen in der Anzeigenwerbung 1928-1998. Phraseologie und Parömiologie. Band 17, Erlangen.
- BURGER H. / BUHOFFER A. / SIALM A., 1982, Handbuch der Phraseologie, Berlin/New York.
- CHLEBDA W., 2005, Szkie o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne, Opole.
- COSERIU E., 1994, Textlinguistik. Eine Einführung, Tübingen.
- DONALIES E., 2009, Basiswissen. Deutsche Phraseologie, Tübingen.
- Duden. Das große Buch der Zitate und Redewendungen, 2007, Mannheim.
- HÄUSERMANN J., 1977, Hauptprobleme der deutschen Phraseologie auf der Basis sowjetischer Forschungsergebnisse, Tübingen, S. 30-32.

- GAU D., 2007, Erfolgreiche Werbung im interkulturellen Vergleich. Eine Analyse deutsch- und französischsprachiger Werbung, Tübingen.
- JANICH N., 2010, Werbesprache. Ein Arbeitsbuch, Tübingen.
- JANICH N., 2005, Wenn Werbung Sprüche klopft. Phraseologismen in den Werbeanzeigen, in: Hartmann D./Schlobinski P. (Hg.), *Der Deutschunterricht* 5/05, S. 44-54.
- KRIEG U., 2005, Wortbildungsstrategien in der Werbung, Hamburg.
- LEWICKI A.M., 2003, *Studia z teorii frazeologii*, Łask.
- LÜGER H.-H., 1999, *Satzwertige Phraseologismen – Eine pragmlinguistische Untersuchung*, Wien.
- MAJNUSZ-STADNIK M., 2011, „Wenn Worte wirken“ – zur Form und Funktion der Substitution in der deutschen und polnischen Werbesprache, in: Jelitto-Piechulik G./Księżyk F. (Hg.), *Germanistische Werkstatt* 4, Opole, S. 89-114.
- PEPELS W., 2004, *Grundlagen der Werbung*, Frankfurt am Main.
- SCHEIER Ch., 2004, *Marketingjournal. Sonderschrift. Ein Blick. Ein Klick*, München.

Zur Wiedergabe von aspektbedingten Informationen beim Dolmetschen. Sprachenpaar: Polnisch-Deutsch

1. Zum Verbalaspekt

Der Aspekt in slawischen Sprachen, darunter auch im Polnischen, stellt eine beträchtliche Hürde für Sprecher mit nichtslawischer Muttersprache, z.B. mit Deutsch als Muttersprache, dar. Da im Deutschen „keine direkten morphologischen Exponenten der Aspektkategorie vorhanden“ (Barański 1999:9) sind, fehlt es den Polnisch lernenden Deutschen an einer Bezugsmöglichkeit, die das Begreifen dieses Phänomens und ein dem Aspekt gerechtes sprachliches Verhalten erleichtern könnte. Die beiden im Polnischen vorhandenen Aspektformen, das heißt der perfektive und der imperfektive Aspekt, veranschaulichen die Tatsache, „ob ein Geschehen seine Grenze erreicht bzw. überschritten hat oder nicht“ (Engel et al. 1999:583). Beim Gebrauch des Polnischen ist es dabei nicht möglich, dieser Schwierigkeit auszuweichen, denn alle „polnischen Verben sind aspektual markiert“ (ebd.). Sie sind daher entweder dem perfektiven oder imperfektiven Aspekt zuzuordnen¹. Der jeweiligen Aspektform werden bestimmte Merkmale zugeschrieben. Czochralski (1977:68-70) zufolge zeichnet sich der imperfektive Aspekt durch Durativität, Iterativität und Präresultativität aus. Den perfektiven Aspekt charakterisieren hingegen Resultativität, Momentaneität und Semelfaktivität.

Das Fehlen der verbalen Aspektkategorie in der deutschen Sprache ist nicht damit gleichzusetzen, dass in der deutschen Sprache Mittel zum Ausdruck von bestimmten semantischen Qualitäten fehlen. Das Deutsche verfügt zwar nicht über die morphologische Aspektkategorie, diese Sprache bedient sich jedoch anderer Mittel, mit deren Hilfe bestimmte Bedeutungen veranschaulicht werden können. Schwall (1991:98) beschreibt

¹ Kątny (2008:91-92) verweist im Zusammenhang damit auf die sog. biaspektualen Verben, die eine einzige Form für beide Aspekte aufweisen und daher als eine Ausnahme anzusehen sind. Unter den von ihm genannten, in der Regel als Lehnwörter zu klassifizierenden Beispielen für diese Art von Verben, gibt es u.a. die folgenden: *anulować* ‘annulieren, aufheben’, *kontrasygnować* ‘gegenzeichnen’, *ratyfikować* ‘ratifizieren’, *sygnować* ‘unterzeichnen’. In diesem Fall bestimmt der Kontext, welchem Aspekt ein dieser Gruppe angehöriges Verb in einem gegebenen Satz zuzuordnen ist.

dies auf die folgende Art und Weise: „Das ‘Gemeinte’, das in den slavischen Sprachen mittels verschiedener Aspekte und Aktionsarten ausgedrückt werden kann, vermag ein Deutscher, ein Spanier etc. mit gewissen Abstrichen zu empfinden und wiederzugeben. Der Mangel an expliziter grammatisch-morphologischer Kennzeichnung semantischer Qualitäten in den nicht-slavischen Sprachen bewirkt eine größere Abhängigkeit von Kontext und Situation; was im Russischen mit einem Verb mittels Aspekt differenzierung [...] ausgedrückt werden kann, muss im Deutschen ggf. mit zwei verschiedenen Verben oder mit Hilfe von Adverbien wiedergeben werden. Auf der Ausdrucksseite liegen also heterogene Techniken und Strukturen vor“.

2. Verbalaspekt als eine Schwierigkeit beim Dolmetschen

Der Einsatz von unterschiedlichen Mitteln zum Ausdruck von gleichen semantischen Qualitäten in der deutschen und polnischen Sprache bereitet nicht nur den Polnisch lernenden Deutschen große Probleme. Es stellt ebenfalls eine Herausforderung für angehende Dolmetscher² mit Polnisch als Muttersprache dar, deren Zielsprache Deutsch ist. Schwierigkeiten können dabei vor allem bei der Verdolmetschung von Informationen aus dem Polnischen ins Deutsche entstehen. Dolmetscher stehen bei der Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit meist unter einem beträchtlichen Zeitdruck. Insbesondere Simultandolmetscher können es sich nicht leisten, viel Zeit auf die Auswahl von den stilistisch gesehen besten Sprachmitteln zu verwenden. Sie müssen schnell entscheiden und reagieren. Das, was gewöhnlich in der Praxis eine übergeordnete Rolle spielt, ist eine getreue, rezipienten- und situationsgerechte Wiedergabe von Informationen (vgl. Materniak 2010:427). Das Vertiefen in eine Suche nach stilistischen Mitteln, die bestmöglich aspektbedingte Informationen ausdrücken könnten, würde höchstwahrscheinlich eine erfolgreiche Verdolmetschung negativ beeinflussen oder sogar unmöglich machen. In dieser Hinsicht unterscheiden sich das Dolmetschen und das Übersetzen stark voneinander. Die Ansprüche, die man an die stilistische Qualität der Produkte einer Übersetzungsarbeit stellt, sind in der Regel beim Dolmetschen nicht realistisch. Hier ist es sehr wichtig, eine möglichst schnelle Lösung zu finden, mit deren Hilfe eine gegebene Information vermittelt werden kann. Auf keinen Fall dürfen die Dolmetscher bei ihrer Arbeit über die gewählte Lösung nachdenken bzw. ihr nachzutruern und in den Gedanken nach einer besseren Lösung zu suchen. Jede Ablenkung vom Inhalt der ausgangssprachlichen Äußerung, jede Abschwächung der Konzentration können sich hier als gefährlich erweisen. Daher ist bei der Ausbildung von Konferenzdolmetschern ein besonderer Wert auf die Entwicklung eines solchen Repertoires an Verfahren und Mitteln zu legen, die eine schnelle, adäquate und sichere Reaktion ermöglichen sowie Konzentration auf den Inhalt der ausgangssprachlichen Informationen fördern. Insbesondere müssen bestimmte Schwierigkeiten vorausgesehen und rechtzeitig beseitigt

² Der Verzicht auf die weibliche Form dient ausschließlich der besseren Lesbarkeit des Textes.

werden. Zu dieser Gruppe gehört u.a. eine effiziente Verdolmetschung von aspektbedingten Informationen. Bei den sich auf dieses Problem beziehenden didaktischen Prozeduren soll meines Erachtens auf keinen Fall das Ziel verfolgt werden, angehende Dolmetscher von Anfang an für viele verschiedene stilistische Wiedergabemöglichkeiten zu sensibilisieren. Ein solches Verhalten könnte nur dazu führen, dass sie sich beim Dolmetschen zu viele Gedanken über mögliche Varianten machen und dadurch die wertvolle Zeit verlieren. Insbesondere bei der Ausbildung von Simultandolmetscherinnen und -dolmetschern muss man Verfahren entwickeln, die eine schnelle sowie der ausgangssprachlichen Information gerechte Verdolmetschung unter Zeitdruck und Stress ermöglichen. Die Entwicklung der Fähigkeiten im Bereich der Sprachproduktion soll sich daher in der Ausbildungsphase darauf ausrichten, angehende Dolmetscher mit möglichst vielen Sprachmitteln auszustatten, die einerseits einen gewissen universellen Charakter aufweisen, also in mehreren Situationen einsetzbar sind, und andererseits keine besonders komplizierte Struktur haben, so dass ihr Abrufen aus dem Gedächtnis während des Dolmetschens möglichst störungsfrei ablaufen kann.

Bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten für angehende Dolmetscher stehen die Lehrenden ohnehin vor einem großen Dilemma. Die Berufswege von (insbesondere freiberuflichen) Dolmetschern können so unterschiedlich verlaufen, dass es sehr schwer ist, ausschließlich solche Unterrichtsinhalte zusammenzustellen, die alle Studierenden bei ihrer künftigen Tätigkeit unterstützen werden. Viele nötige Kompetenzen werden erst während der Berufspraxis entwickelt. Manche Themenbereiche, die im Unterricht behandelt werden, können sich in dem einen Fall als nützlich und in dem anderen als entbehrlich erweisen. So kann man als Lehrende/Lehrender lediglich die Dolmetschpraxis beobachten bzw. selbst daran teilnehmen, auf dieser Grundlage (ohne den Anspruch auf eine lückenlose Vorbereitung der Studierenden auf die Dolmetschtätigkeit) seine Unterrichtsinhalte zusammenstellen, angehende Dolmetscher im Unterricht beobachten, die Entwicklung von nötigen Fähigkeiten fördern und auf ihre Probleme bzw. Defizite entsprechend reagieren. Eben meine Unterrichtspraxis³ als Dolmetscher-ausbilderin hat nachgewiesen, dass der Verbalaspekt im Polnischen zu dieser Gruppe von sprachlichen Phänomenen gehört, die eine ernsthafte Hürde beim Dolmetschen darstellen können. Als ein besonderes Problem ist hier das Vorhandensein von einem Aspektpaar innerhalb einer zu verdolmetschenden Sinneinheit anzusehen. Es handelt sich hier also um Äußerungen, in denen sowohl der perfektive Aspekt als auch der imperfektive Aspekt vorkommen und den Kern der zu übermittelnden Information bilden. Der perfektive Aspekt hat sich dabei als ein größeres Problem erwiesen als der imperfektive Aspekt. Bei den durch imperfektiven Aspekt geprägten Informationen

³ Es handelt sich dabei in erster Linie um die Beobachtungen, die ich während eines viersemestrigen MA-Studiums für Konferenzdolmetschen und Übersetzen an der Hochschule für Sprachen in Częstochowa (Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie) im Rahmen des von mir geführten Unterrichts in Konsekutiv- und Simultandolmetschen gemacht habe. Die Zielgruppe bilden Lerner mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen.

haben die Studierenden meist versucht, diese entweder mittels der Konstruktion *versuchen + zu + Infinitiv* bzw. *dabei sein + zu + Infinitiv* auszudrücken. Bei Verdolmetschungsversuchen von den durch perfektiven Aspekt geprägten Äußerungen habe ich meist zwei Reaktionen beobachtet, und zwar:

- den Rückgriff auf die muttersprachliche Kompetenz – die Studierenden versuchten aspektbedingte Informationen durch Präfigierungsversuche auszudrücken, was meist zu Interferenzfehlern führte,
- das Stummwerden – den Studierenden fehlte es an Ausdrucksmöglichkeiten.

Betont werden muss die Tatsache, dass die von mir beobachtete Gruppe nicht mehr den häufigen Fehler von Deutsch lernenden Polen begangen hat, das heißt nicht versucht hat, den imperfektiven Aspekt durch das Tempus Imperfekt und den perfektiven Aspekt durch das Tempus Perfekt auszudrücken. Ein bestimmtes Wissen um die Aspektkategorie war also vorhanden. Dieses Wissen hat sich im Falle des perfektiven Aspekts jedoch vor allem darauf bezogen, womit man derartige Informationen **nicht** ausdrücken soll. Die Ausbildenden müssen daher dazu führen, dass die Studierenden die Gewohnheit aufgeben, in solchen Situationen nach Präfixen zu suchen, die aus ihrer durch die polnische Sprache geprägten Perspektive geeignet sein könnten. Angehende Dolmetscher müssen sich gleichfalls daran gewöhnen, dass man oft in solchen Situationen auf zwei völlig andere Verben zurückgreifen bzw. zusätzlich entsprechende Adverbien einsetzen muss, damit aus der durch die deutsche Sprache geprägten Perspektive eine klare Wiedergabe der ausgangssprachlichen Information in der Zielsprache erfolgen kann. Eine in meiner Unterrichtspraxis durchgeführte Untersuchung hat die Formulierung der obigen Schlussfolgerung möglich gemacht. Der untersuchten Gruppe wurden beispielhafte Äußerungen mit der oben genannten, aspektbezogenen Schwierigkeit in der polnischen Sprache präsentiert. Diese sollten von ihnen verdolmetscht werden, wobei ich das oben beschriebene sprachliche Verhalten beobachtet habe. Anschließend habe ich meine Verdolmetschungsvorschläge präsentiert. Nach drei Wochen wurden der untersuchten Gruppe noch einmal die vorher präsentierten bzw. ähnliche Beispiele zur Verdolmetschung angeboten. Diesmal war eine erhebliche Verringerung von Verdolmetschungsproblemen zu beobachten.

3. Ausgewählte Beispiele für Äußerungen und Verdolmetschungsvorschläge

Die präsentierten Beispiele und Vorschläge wurden aufgrund von zwei Quellen formuliert. Es waren:

- Beobachtungen aus meiner Dolmetschpraxis,
- Austausch von Erfahrungen mit anderen Dolmetschern.

Alle angeführten Beispiele in der polnischen Sprache beinhalten zwei Verben, welche ein Aspektpaar bilden. Der perfektive und imperfektive Aspekt sind innerhalb von

einer Äußerung vorhanden und bilden den Kern der zu übermittelnden Information. Bei den Verdolmetschungsvorschlägen habe ich mich in erster Linie auf solche bezogen, die für Lerner mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen keine besonders große sprachliche Hürde darstellen und dadurch die Konzentration auf den Inhalt und nicht die Konzentration auf die Form ermöglichen.

Ausgewählte Beispiele für präsentierte Äußerungen	Verdolmetschungsvorschläge
<i>Długo budowaliśmy nasze relacje. Często nie było to łatwe. Dzisiaj możemy z satysfakcją powiedzieć, że je zbudowaliśmy.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 'Seit längerer Zeit haben wir an dem Aufbau unserer guten Beziehungen gearbeitet, was mitunter nicht leicht war. Inzwischen können wir mit Genugtuung feststellen, dass dies gelungen ist.' 2. 'Seit längerer Zeit haben wir an dem Aufbau unserer guten Beziehungen gearbeitet, was mitunter nicht leicht war. Inzwischen können wir mit Genugtuung feststellen, dass wir damit erfolgreich waren.' 3. 'Seit längerer Zeit haben wir an dem Aufbau unserer guten Beziehungen gearbeitet, was mitunter nicht leicht war. Inzwischen können wir mit Genugtuung feststellen, dass wir gute Beziehungen zueinander pflegen.'
<i>Komisja utworzona specjalnie w tym celu długo pracowała nad nową koncepcją. Niestety nie opracowała jej do dnia dzisiejszego.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 'Der eigens für diesen Zweck gebildete Ausschuss hat sich an einem neuen Konzept lange versucht. Jedoch ist es ihm nicht gelungen ein akzeptables Ergebnis zu erarbeiten.'
<i>Musimy nie tylko pracować nad stworzeniem nowych zasad naszej współpracy, ale je wypracować.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 'Es reicht nicht aus, über neue Prinzipien unserer Zusammenarbeit zu verhandeln. Es kommt darauf an, von beiden Seiten akzeptierte Ergebnisse zu erzielen.'
<i>Długo pracowaliśmy nad kompromisem, ale go nie wypracowaliśmy.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 'Wir haben an diesem Kompromiss zwar lange gearbeitet, jedoch haben wir ihn nicht erreicht.'
<i>Członkowie zarządu twierdzili, że tworzyli nowe możliwości. Być może próbowali, ale ich nie stworzyli.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 'Die Vorstandsmitglieder haben behauptet, neue Möglichkeiten eröffnet zu haben. Vielleicht haben sie dies sogar versucht, erfolgreich waren sie dabei jedoch nicht.'
<i>Zarząd przez dwa miesiące pisał sprawozdanie, ale go nie napisał.</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 'Der Vorstand hat zwei Monate lang an dem Bericht geschrieben, aber ihn nicht fertig gestellt.' 2. 'Der Vorstand hat zwei Monate lang an dem Bericht geschrieben. Er hat ihn aber nicht zu Ende geschrieben.'

<i>Prezes zarządu twierdzi, że czytał nasze postulaty, jednak jego dzisiejsza wypowiedź świadczy o tym, że ich nie przeczytał.</i>	1. 'Der Vorstandsvorsitzende meint, dass er unsere Forderungen gelesen habe. Seine heutige Äußerung zeugt jedoch davon, dass er diese wohl nicht gründlich durchgelesen hat.'
<i>W naszym kraju długo uczyliśmy się zasad demokracji. Niestety, dzisiejsze decyzje świadczą o tym, że się ich nie nauczyliśmy.</i>	1. 'In unserem Land haben wir lange versucht, uns mit Prinzipien der Demokratie vertraut zu machen. Leider zeigen die heutigen Entscheidungen, dass wir diese noch nicht richtig erlernt haben.'
<i>Zarząd od lat zmieniał relacje panujące w naszym przedsiębiorstwie, ale ich do tej pory nie zmienił.</i>	1. 'Der Vorstand hat seit Jahren versucht, die Verhältnisse in unserem Betrieb umzugestalten. Es ist ihm bislang jedoch nicht gelungen, diese erfolgreich zu verändern.' 2. 'Der Vorstand hat seit Jahren versucht, die Verhältnisse in unserem Betrieb umzugestalten. Er hat diese jedoch bislang nicht wirklich verändert.'
<i>Opozycja twierdzi, że wielokrotnie otwierała drzwi do zawarcia kompromisu, jednak naszym zdaniem ich nie otworzyła.</i>	1. 'Die Opposition meint, dass sie mehrmals die Tür zum Kompromiss geöffnet habe. Wir sind jedoch der Auffassung, dass sie diese nicht wirklich geöffnet hat.'

4. Fazit

Das oben beschriebene Problem wurde nicht aufgrund einer einzelnen Dolmetschsituation beziehungsweise aufgrund eines einzelnen Quellentextes analysiert. Es bildet eine These, die aufgrund von verschiedenen praxisbezogenen Beobachtungen formuliert wurde. Ich habe keine detaillierten Untersuchungen in diesem Bereich durchgeführt. Schlussfolgerungen bezüglich der Frequenz bzw. Themenbereiche, in denen man mit einer solchen Schwierigkeit rechnen muss, können daher an dieser Stelle nicht formuliert werden. Der vorliegende Beitrag verfolgt zwei Ziele, und zwar:

- auf ein potenzielles Problem aufmerksam zu machen sowie
- auf die Notwendigkeit hinzuweisen, dieses Problem bei der Ausbildung von Konferenzdolmetschern zu berücksichtigen.

Die oben dargestellte, sich auf den Verbalaspekt beziehende Schwierigkeit beim Dolmetschen gehört zu Problemen, deren selbständige Erschließung nicht so leicht im Rahmen der Eigenentwicklung erfolgen kann und wahrscheinlich einer recht langen Berufspraxis bedarf. Gerade deswegen ist es wichtig, nicht diejenigen Themenbereiche im Unterricht hervorzuheben, die selbständig erarbeitet werden können (z.B. die Aneignung vom möglichst vielen Fachwörtern), sondern diejenigen, bei denen angehende Dolmetscher auf Hilfe angewiesen sind. Die Aufgabe der Lehrenden besteht darin,

den Weg zur Entwicklung einer glaubwürdigen Dolmetschkompetenz zu verkürzen. Komplizierte sprachwissenschaftliche Analysen werden sich wahrscheinlich nicht als wirksame Mittel zur Beseitigung von bestimmten Schwierigkeiten bewähren. Eine viel bessere Hilfe kann der Hinweis auf leicht abrufbare Sprachmittel mit universellem Charakter darstellen. Derartige Verfahren bedürfen nicht immer einer langfristigen Arbeit. In der untersuchten Gruppe haben sich z.B. lediglich die oben beschriebenen Maßnahmen, die nicht zeitaufwendig waren, als ausreichend erwiesen. In der letzten Phase meiner Untersuchung wurden zwar möglichst einfache Sprachmittel gebraucht⁴, um den perfektiven Aspekt auszudrücken, aber die Verdolmetschungsvorschläge stimmten mit dem intendierten Inhalt der ausgangssprachlichen Information überein. Darüber hinaus haben die Studierenden ihre Verdolmetschungsvorschläge formuliert, sobald sie die zielsprachliche Äußerung wahrgenommen haben. Ihre Reaktionen waren sicher. Die Studierenden haben selbst beobachten können, dass sie mit einfachen Mitteln eine beträchtliche Hürde überwunden haben. Dies führte zu einem Erfolgserlebnis, das eines der wirksamsten Mittel zur Motivierung darstellt und daher in dem hürdenreichen Weg zur Ausbildung von Studierenden zu kompetenten Dolmetschern angestrebt werden soll.

Literatur

- BARAŃSKI J., 1999, Zum Problem der Äquivalenz des polnischen Verbalaspekts im Deutschen aus glottodidaktischer Sicht, in: Heinemann M./Kucharska E./Tomiczek E. (Hg.), Im Blickfeld: Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. 2. Deutsch-polnische Nachwuchskonferenz zur Glottodidaktik 14.-17. Mai 1998 in Karpacz, Wrocław, S. 7-16.
- CZOCHRALSKI J. A., 1977, Zur Frage des Aspekts im Deutschen, in: Engel U. (Hg.), Deutsche Sprache im Kontrast, Tübingen, S. 63-83.
- ENGEL U. ET AL., 1999, Deutsch-polnische kontrastive Grammatik, Heidelberg.
- KĄTNY A., 2008, Zum Aspekt im Polnischen aus kontrastiver Sicht, in: Cirko L./Grimberg M. (Hg.), Zwischen Lob und Kritik: sechs Jahre Erfahrung mit der Deutsch-polnischen Grammatik (dpg). Materialien der internationalen Linguistenkonferenz Karpacz 11.-13.09.2006, Dresden/Wrocław, S. 91-105.
- MATERNIAK M., 2010, Zur Anwendung der Notizentechnik beim Konsekutivdolmetschen – Beobachtungen im Rahmen eines Aufbaustudiengangs, in: Małgorzewicz A. (Hg.), Translation: Theorie – Praxis – Didaktik, Dresden/Wrocław, S. 427-437.
- SCHWALL U., 1991, Aspektualität: eine semantisch-funktionale Kategorie, Tübingen.

⁴Die meist bei der Verdolmetschung eingesetzten Sprachmittel waren: *(nicht) erfolgreich sein, (k)ein akzeptables Ergebnis erarbeiten, (nicht)gelingen.*

Lexikalische Besonderheiten der Kochrezepte von Russlanddeutschen¹

1. Allgemeines

1927 wurde in der Altai-Region (Russland) der Deutsche Nationalkreis Halbstadt (Nekrassowo) gegründet, der 1938 aufgelöst wurde. Am 1. Juli 1991 wurde er wieder gegründet und existiert bis heute. Die im Altai lebenden Deutschen sind zum größten Teil ausgewandert. Aber im Jahr 2010 stellten die Russlanddeutschen in der Region Altai die größte ethnische Minderheit mit 50700 Menschen. Ihre Dialekte, die bis heute erhalten geblieben sind, haben einen gemischten Charakter², obwohl die Merkmale des Hochdeutschen und des Niederdeutschen stark geprägt sind. Sie bleiben immer noch ein Kommunikationsmittel und werden im Alltag gebraucht, unter anderem auch beim Erlernen der Kochkunst. Die Kochrezepte der Russlanddeutschen spiegeln den heutigen Zustand der russlanddeutschen Sprachinselmundarten vor allem auf dem lexikalischen Niveau wider. Der Wortschatz der Kochrezepte prägt den Inhalt dieser Textsorte und unterscheidet sie von anderen Texten, für die die Form des Rezepts ein strukturelles Merkmal ist.

In diesem Beitrag soll der Wortschatz der deutschsprachigen Bewohner des Deutschen Nationalkreises im Bereich Kulinaria anhand von Kochrezepten behandelt werden. Im Deutschen Nationalkreis der Altairegion werden unterschiedliche hochdeutsche Mundarten gesprochen. Hochdeutsch wird in den Dörfern Podsosnowo und Sheltenkoje verwendet und Niederdeutsch in Halbstadt, Kussak und Grischkowka. Die analysierten Texte wurden den originalen im Dialekt verfassten Kochrezeptensammlungen entnommen oder von Dialektsprechern diktiert und später transkribiert. Der Wortschatz dieser Kochrezepte beinhaltet sowohl allgemeingebräuchliche Lexik als auch textsortenbezogene Fachsprache. Für die Kochrezepte der Russlanddeutschen

¹ Die Untersuchung wurde mit finanzieller Unterstützung vom RGNF der Russischen Föderation durchgeführt, das Projekt № 12-04-00360 «Текстовый корпус немецких диалектов на Алтае».

² Mehr dazu Москалюк (2002).

ist dabei die regionale Prägung kennzeichnend. Darunter versteht man einerseits den Gebrauch von ursprünglicher Varietät der deutschen Sprache (Basisdialekte) und andererseits Entlehnungen und Lehnübersetzungen aus dem Russischen. Der Wortschatz von Kochrezepten ist pragmatisch orientiert. So sind die Texte reich an Verben, die Handlungsschritte beschreiben, weil jedes Rezept die Handlungen, die für die Zubereitung eines Gerichts notwendig sind, wiedergibt. Neben den kulinarischen Verben (*verba cocinae*) treten im Rezept die Substantive auf, welche die Zutaten, das Kochinventar und die Speisen benennen, und die Adjektive und Adverbien, die diese Substantive und Verben ausführlich charakterisieren.

2. Sprachliche Charakteristika der Kochrezepte auf der lexikalischen Ebene

2.1. Lexikalische Besonderheiten der Verben

Unter den gebräuchlichsten Verben kann man *maghe/mache/moke* ‚machen‘ und *tue/döune* ‚tun‘ nennen:

Iascht mus me ti Tunkpri maghe ‚Zuerst muss man die Tunkbrühe machen‘ (Podsosnowo);

Nehm wi Muhl, Wuta en Hifen moke Dich ‚Nehmen wir Mehl, Wasser und Hefe und machen wir Teig‘ (Halbstadt);

un ti Zwiwel in ten Puder teme ‚und die Zwiebel in die Butter tun wir‘ (Podsosnowo).

Diese Verben mit Präfixen *topai-*, *bi-*, *nena-*, *noi-* werden ausschließlich in Verbindung mit Substantiven verwendet, welche die Zutaten bezeichnen, die im Prozess der Zubereitung hinzugefügt werden:

Dann dou wi en bestje Malt' nene ‚dann tun wir ein bisschen Milch hinein‘ (Grischkowka);

man kon noch Rasoine un Gruschi topai tue – ‚man kann noch Rosinen und Birnen hinein tun‘ (Podsosnowo).

Das Wort *Gruschi* im letzten Beispiel ist die Entlehnung aus dem Russischen. Sehr häufig werden in den Kochrezepten auch die Verben *nohme/nehme/nihme* ‚nehmen‘, *prauche/bruke* ‚brauchen‘ und *kume/kome* ‚kommen‘ gebraucht. Sie alle haben im Kochrezept auch die Bedeutung des Hinzufügens der Zutaten. Sie äußern aber unterschiedliche Perspektiven der Handlung. Die Verben ‚nehmen‘ und ‚brauchen‘ beschreiben dabei aktive Handlungen oder Dinge, die der Koch benötigt:

Nehme we ein jescheidet Stät' Bota ‚Nehmen wir ein gutes Stück Butter‘ (Grischkowka);

Zum Prih prauch mo Sals, schwarzer Pewer, ons klo Zwiweldje, Loaberplatt ‚Für eine Brühe braucht man Salz, schwarzen Pfeffer, ein kleines Zwiebelchen, Lorbeerblatt‘ (Podsosnowo).

Das Verb *kommen* spiegelt die Reihenfolge des Gebrauchs von nötigen Zutaten wider, wobei der Koch nicht erwähnt wird: *Ins Kripje kumt kkochtes Flaasch* ‚In den Kochtopf kommt das gekochte Fleisch‘ (Podsosnowo). Das Substantiv *Kripje* in der hochdeutschen Mundart Dorfes Podsosnowo ist eine Entlehnung aus dem Niederdeutschen *Grope*, was noch einmal den ständigen Sprachkontakt unter den Mundartsprechern beweist.

In den Texten der Kochrezepte werden auch oft die für die Textsorte unspezifischen, in mehreren phonetischen Variationen vertretenen Verben *leije*, *leche*, *laje* ‚legen‘, *setze*, *sate* ‚setzen‘, *stelle*, *stale* ‚stellen‘ verwendet. In Verbindung mit Bezeichnungen der Zutaten sind diese Verben die Synonyme von Verben des Hinzufügens. Dabei treten ‚legen‘ und ‚setzen‘ in dieser Bedeutung sehr häufig auf:

Wanns kocht, ti Strudl uf ti Katowl leche ‚Während es kocht, die Strudel auf die Kartoffeln legen‘ (Sheltenkoje);

Von dem Dich mok wi Klotstjes, laije die ope Itscheke nech seija dicht ‚Vom Teig machen wir die Klöße, legen sie über die Kartoffeln, aber nicht sehr dicht‘ (Kussak);

ufs Kraut w'arde ti Strudel trufksetzt ‚aufs Kraut werden die Strudel draufgesetzt‘ (Podsosnowo).

Das Verb ‚stellen‘ scheint dagegen solche Bedeutung eher als eine Ausnahme zu haben: *Ope Itscheke de Strudle hanstale* ‚über die Kartoffeln die Strudel hinstellen‘ (Grischkowska). In Verbindung mit Substantiven, die das Kochinventar benennen, behalten diese drei Verben ihre Hauptbedeutung der Umstellung, Verlegung von etwas:

ten Taik ufn Tisch leje ‚den Teig auf den Tisch legen‘ (Podsosnowo),

stal den Dich ope Woame ‚stell den Teig ins Warme‘ (Halbstadt).

Ebenso wie die Verben ohne speziell kulinarische Bedeutung werden in den Kochrezepten „*verba cocinae*“ verwendet, also Verben, die spezifisch für diese Textsorte sind. Darunter sind folgende Gruppen von Verben zu unterscheiden:

- 1) die Verben der ersten Behandlung der Zutaten

tonn krine Pohneschlude robe, schei wesche ‚dann grüne Bohnenhüllen rupfen, schön waschen‘ (Podsosnowo);

Itschoke oufschale ‚die Kartoffeln ausschälen‘ (Halbstadt);

- 2) die Verben des Hinzufügens der Zutaten

mit Puda pschide ‚mit Butter beschütten‘ klingt eigenartig → was ist gemeint? (Sheltenkoje);

dann Muhl nenschede ‚dann Mehl hineinschütten‘ (Grischkowka);

3) die Verben des Vermischens

ti Kartowl un s Flaisch umrehre ‚die Kartoffeln und das Fleisch umrühren‘ (Sheltenkoje);

tes alles torichmishe ‚das alles vermischen‘ (Podsosnowo);

4) die Verben der mechanischen Aufstückelung

Schaleitscheke tweischnide ‚Schalkartoffeln entzweischneiden‘ (Grischkowka);

klaine Stickje rainschnaide ‚kleine Stückchen hineinschneiden‘ (Sheltenkoje);

5) die Verben der Wärmebehandlung

Kartowel apkoghe un ti Kartowel in ti Tunkpri tunge ‚die Kartoffeln abkochen und in die Brühe tunken‘ (Podsosnowo);

dot Fleisch ene Broud poun brude, bet dot go es ‚das Fleisch in der Pfanne braten, bis es gar ist‘ (Grischkowka);

6) die Verben der Teigbehandlung

olles schein enrihre met em Leppel ‚alles schön anrühren mit dem Löffel‘ (Grischkowka);

ten Prottaike auswelchre ‚den Brotteig verkneten‘ (Sheltenkoje);

für ti Riwel zwai Aier un Mehl nohme un tes alles schei torichknede ‚für die Riwel zwei Eier und Mehl nehmen und das alles schön durchkneten‘ (Podsosnowo) usw.

In jeder Gruppe, die von Verben unterschiedlichen Ursprungs (hochdeutsch/niederdeutsch) vertreten ist, gibt es phonetische Varianten. Zum Beispiel steht dem hochdeutschen Verb der ersten Behandlung der Zutaten *apschnaide* ‚abschneiden‘ die niederdeutsche Variante *ofschnide* gegenüber. Ebenso hat das Verb ‚begießen‘ aus der Gruppe des Hinzufügens der Zutaten zwei Varianten: hochdeutsches *pekise* und niederdeutsches *bejäjte*. Als Beispiel für phonetische Varianten aus der Gruppe von Verben des Vermischens sind hochdeutsches *torichrehre* und niederdeutsches *därchriere* anzuführen. In der vierten Gruppe ist das Verb ‚durchdrücken‘, das in den Varianten *torichtrige/därchdrätje* auftritt. In der Gruppe der Verben der Wärmebehandlung kann man das sehr gebräuchliche Verb *ufkoche/opkoke* nennen. In der sechsten Gruppe sind das die Verben *knede* und *t'nide*.

Da die Mundarten der Russlanddeutschen einen gemischten Charakter haben, trifft man in jeder semantischen Gruppe der Verben auch innerhalb einer Mundartengruppe unterschiedlich ausgesprochene (und schriftlich fixierte) Phoneme, z.B. die Varianten

der niederdeutschen Lexeme *oufschale/aufschale* ‚ausschalen‘, *vaschnide/veschnide* ‚verschneiden‘, *nopjaite/opjäte* ‚aufgießen‘, *schede/schade* ‚schütten‘, *mohle/muhle* ‚mahlen‘, *rihre/riere* ‚rühren‘, *rolle/rollwe* ‚rollen‘; der hochdeutschen Lexeme *schäle/schäile* ‚schälen‘, *reste/räiste* ‚rösten‘, *torichmische/torichmishe* ‚durchmengen‘, *apkoche/apkoghe* ‚abkochen‘, *trugle/trukle* ‚trocknen‘, *ausenonerwelghere/auswelchre* ‚ausrollen‘ usw.

Verba cocinae sind auch reich an Synonyme. Das sind z.B. hochdeutsche Verben *saivere* ‚sauber machen‘ und (*schei*) *wesche* ‚(schön) waschen‘; *robe* ‚rupfen‘ und *zobe* ‚zupfen‘; *apkise* ‚abgießen‘ und *abschide* ‚abschütten‘, *appeise* ‚abbeißen‘ und *aprobe* ‚abrupfen‘. Viele Synonyme treten auch unter niederdeutschen Verben auf z.B. *vamesche* ‚vermischen‘ und *mank mesche* ‚durchmengen‘; *ofspile* ‚abspülen‘ und *ofwosche* ‚abwaschen‘, *schupe* ‚schuppen‘ und (*Fäsch*) *räin moke* ‚(Fisch) rein machen‘, *schmure* ‚schmoren‘ und *donste lute* ‚dünsten lassen‘, *töprolle* ‚zusammenrollen‘ und *töpdrehe* ‚zusammendrehen‘. In jeder semantischen Gruppe der verba cocinae kann man auch lexikalische Entsprechungen unter den hochdeutschen und niederdeutschen Verben nachweisen. Dazu zählen z.B. das hochdeutsche Verb *apschaume* ‚abschäumen‘ und das niederdeutsche (*Schüm*) *ofschape* ‚abschöpfen‘; hochdeutsches *abschide* ‚aufschütten‘ und niederdeutsches *roffjäte* ‚aufgießen‘, ebenso *noischmaise* ‚hineinwerfen‘ und *mankschmiite* ‚hineinwerfen‘. In den hochdeutschen Rezepten wird in Verbindung mit dem Substantiv „Eier“ das Verb *vuschlaghe* ‚zerschlagen‘ bevorzugt, während die Sprecher der niederdeutschen Varietät häufiger das Verb *opschlune* ‚aufschlagen‘ benutzen. Dem hochdeutschen Verb *stose*, *vustose* ‚stoßen, verstoßen‘ entsprechen niederdeutsch *stompe*, *vastompe* ‚stampfen, zerstampfen‘. Dem niederdeutschen Verb (*Dich*) *enrire* ‚Teig anrühren‘ entspricht hochdeutsch (*Taig*) *onmache* ‚den Teig anmachen‘.

Die Entlehnungen aus der russischen Sprache sind in der lexikalischen Gruppe „Verben“ eher Ausnahmen. So wird z.B. vom gleichen Dialektsprecher neben dem hochdeutschen Verb *ausmaghe* ‚ausmachen‘ die Lehnübersetzung *ausschliise* ‚выключать‘ verwendet:

un tonn muss me si iascht uftege un ton ausmaghe, und dann muss man sie erst aufdecken und dann ausmachen‘ (Podsosnowo);

un wonn ti (Puderkleisje) in ti Hei kome, kon man si (Schnitzsup) ausschliise, und wenn sie (die Butterklöße) an die Oberfläche steigen, kann man sie (die Apfelsuppe) ausmachen‘ (Podsosnowo).

2.2. Lexikalische Besonderheiten der Substantive

Die nächste lexikalische Gruppe, die eine bedeutende Rolle in den Kochrezepten spielt, sind die Substantive. Sie lassen sich in drei semantische Gruppen unterteilen: die Bezeichnungen der Speisen, der Zutaten und des Inventars.

Unter den Bezeichnungen der Gerichte kann man phonetische und lexikalische Unterschiede der Varietäten merken:

- hd. *Nudelsup* (Podsosnowo) / nd. *Nudelsoup* (Grischkowka);
 hd. *Pohnesupp* (Podsosnowo) / nd. *Schoble Soup* (Grischkowka);
 hd. *Kartowel un Kleis* (Podsosnowo) / nd. *Itscheke mit T'ilt'e* (Grischkowka);
 hd. *Riwelkuche* (Podsosnowo) / nd. *Riwelplotz* (Grischkowka);
 hd. *Schnitzsup* (Podsosnowo) / nd. *Appelsoup* (Grischkowka).

Die Entlehnungen aus der russischen Sprache im Bereich der Speisen sind *Borscht*, *Pelmeni*, *Piroschki*. Sie sind sowohl in hochdeutschen als auch in niederdeutschen Varietäten vorhanden.

Die Bezeichnungen der Zutaten sind durch den allgemeingebäuchlichen deutschen Wortschatz mit hoch- oder niederdeutscher Färbung, Dialektismen und Entlehnungen aus dem Russischen vertreten. Dazu gehören folgende semantische Gruppen:

1) Fleisch, Geflügel, Eier

- hd. *Flaasch* (Podsosnowo), *Flaisch* (Sheltenkoje) / nd. *Fleisch* (Kussak, Halbstadt),
 hd. *Hingel* (Podsosnowo) / nd. *Hahn* (Halbstadt),
 hd. *Ai* (Podsosnowo, Sheltenkoje) / nd. *Eija* Pl. (Halbstadt), *Eja* Pl. (Kussak),

2) Gewürze

- hd. *Sals* (Podsosnowo) / nd. *Solt* (Kussak, Halbstadt),
 hd. *Zuger*, *Zucker* (Podsosnowo), *Zuga* (Sheltenkoje) / nd. *Socke* (Grischkowka),
 hd. *Pewer* (Podsosnowo) / nd. *Pipa*, *Pipakrüit* (Kussak),
 hd. *Zwiwel*, *Zwiweldje* (Podsosnowo) / nd. *Sepl* (Kussak), *Sepla* Pl. (Halbstadt), *Seple* (Grischkowka),
 hd. *Petersildje* (Podsosnowo) / nd. *Paitesäil* (Kussak), *Petesel* (Halbstadt),
 hd. *Loaberplatt*, *Loorpleder* (Podsosnowo) / nd. *Lubablot*, *Lubeblott* (Kussak), *Loabebliida* (Halbstadt),

3) Teigzutaten, Brot

- hd. *Waser* (Podsosnowo), *Wasa* (Sheltenkoje) / nd. *Wota*, *Wuta* (Kussak),
 hd. *Milich* (Sheltenkoje, Podsosnowo) / nd. *Malt'* (Kussak, Grischkowka),
 hd. *Dickmilich* (Podsosnowo), *Tigemilich* (Sheltenkoje) / nd. *Det'malt'* (Kussak),
 hd. *Mehl* (Podsosnowo, Sheltenkoje) / nd. *Mihl* (Kussak, Grischkowka),

hd. *Heiwe* (Podsosnowo) / nd. *Hif* (Halbstadt), *Hiw* (Grischkowka),

hd. *Backsode*, *Pachsoda* (Podsosnowo), *Packsoda* (Sheltenkoje) / nd. *Backsouda* (Grischkowka),

hd. *Prout* (Podsosnowo) / nd. *Brout* (Kussak),

4) Fett, Öl, Butter, Rahm

hd. *Puder* (Podsosnowo), *Puda* (Sheltenkoje) / nd. *Bota* (Halbstadt, Grischkowka),

hd. *El* (Sheltenkoje) / nd. *Oil* (Kussak),

hd. *Fett* (Podsosnowo) / nd. *Fat* (Halbstadt, Grischkowka),

hd. *Rohm* (Podsosnowo) / nd. *Schmaund*, *Schmond*, *Schmund* (Kussak, Grischkowka),

5) Gemüse und Obst

hd. *Kartowel* (Podsosnowo) / nd. *Itscheke* (Kussak), *Itschoke* (Halbstadt),

hd. *Pohne* (Podsosnowo) / nd. *Schoble* (Kussak),

hd. *Kelriwe* (Sheltenkoje), *Keelriip* (Podsosnowo) / nd. *Jalmere* (Kussak),

hd. *Kraut* (Podsosnowo) / nd. *Komst* (Kussak),

hd. *Ebel* (Podsosnowo) / nd. *Appel* (Grischkowka),

hd. *Rasoine* (Podsosnowo),

hd. *Peere* (Podsosnowo) / nd. *Beere* (Grischkowka),

hd. *Sliwe* (Podsosnowo) / nd. *Plomen* (Grischkowka).

Die meisten Substantive, die Zutaten benennen, unterscheiden sich phonetisch oder lexikalisch von hochdeutschen und niederdeutschen Varianten derselben Bezeichnungen. Daneben gibt es auch seltene Entlehnungen aus der russischen Sprache, die regionale Spezialitäten widerspiegeln, wie z.B. *Wren'* (Grischkowka), oder die deutsche Entsprechungen verdrängt haben:

Chesnet' (Kussak), Knoblauch,

hd. *Gruschi* Pl. (Podsosnowo) / nd. *Gruschi* Pl. (Kussak), Birnen,

hd. *Malina* (Podsosnowo) / nd. *Malina* (Kussak), Himbeere,

hd. *Sliwe* (Podsosnowo) / nd. *Sliwe* (Kussak), Pflaumen.

Besonders viele Entlehnungen aus der russischen Sprache gehören zur Gruppe des Kochinventars. Neben hoch- und niederdeutschen Bezeichnungen des Kochinstruments:

hd. *Teller, Tella* (Podsosnowo) / nd. *Schiiw* (Kussak) ‚Teller‘,

hd. *Schisel* (Podsosnowo) / nd. *Kom* (Halbstadt) ‚Schüssel‘,

hd. *Kripje, Krippje* (Podsosnowo) / nd. *Grupe, Grope* (Halbstadt) ‚großes Metallgefäß, Kessel‘,

hd. *Tegel* (Podsosnowo) / nd. *Dat'el* (Halbstadt), (Grishkowka) ‚Deckel‘,

hd. *Lewel* (Podsosnowo) / nd. *Leppel* (Kussak, Grishkowka) ‚Löffel‘,

man kann auch solche Entlehnungen aus der russischen Sprache nennen, die in den Inselmundarten oft keine deutschen Entsprechungen haben:

nd. *Plit* (Halbstadt) ‚Herd‘,

hd. *Kastrol* (Sheltenkoje) / nd. *Kastrol* (Halbstadt, Kussak) ‚Kochtopf‘,

nd. *Tschugun* (Kussak) ‚gußeiserner Topf, Kessel‘.

3. Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Analyse der Kochrezepte der Russlanddeutschen zeigt, dass das Erhaltungsniveau der deutschen Inselmundarten relativ hoch ist. Einerseits enthalten die Mundarten der Russlanddeutschen, die im Altai-Gebiet verbreitet sind, Phänomene, die im Hinblick auf die Dialekte des geschlossenen deutschen Raums einen Erkenntniswert im Bereich der Phonetik und Lexik haben. Andererseits gibt es viele Unterschiede, die dadurch zu erklären sind, dass die Inselmundarten zum Teil in einer konservierten Form erhalten geblieben sind und deswegen archaische Elemente aufweisen und viele russische Interferenzen enthalten.

Literatur

Москалюк Л. И., 2002, Современное состояние островных немецких диалектов, Барнаул.

Lexikographische Werkstatt in deutsch-polnischen Wörterbüchern für den Schulgebrauch von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Teil 2 – Mikrostruktur

Der vorliegende Beitrag stellt die Fortsetzung einer Studie über die lexikographische Werkstatt in Wörterbüchern für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch dar, die für didaktische Zwecke konzipiert wurden. Der erste Teil der durchgeführten Untersuchung (Nadobnik 2011:201-208) bezog sich auf die Beschreibung der Makrostruktur in deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Schulwörterbüchern aus dem 16. Jahrhundert¹ an bis hin zu Neuveröffentlichungen und Neuauflagen² der letzten Jahre. Auf Grund der gewonnenen Ergebnisse lässt sich behaupten, dass die Werke der pädagogischen Lexikographie im o.g. Bereich einer in der Zeit ausbreiteten Umwandlung unterzogen wurden, die durch die Einführung von neuen, innovativen, lernerzentrierten Instrumentarien zur Organisation und Gestaltung deren Inhalte verwirklicht wurde. Nun wird auf die mikrostrukturelle Beschreibung der sprachlichen Einheiten in Schulwörterbüchern Bezug genommen. Es wird hierfür in zeitlicher Perspektive der Schilderung von Lexemen in der Mikro-Skala, d. h. im Rahmen eines Stichwortartikels nachgeforscht.

1. Äquivalentangabe

„Das Hauptanliegen eines zweisprachigen Wörterbuchs ist die Angabe von Äquivalenten in der Zielsprache für ausgangssprachliche Lemmata“ (Lipczuk 2004: 833). Die Werke der pädagogischen Lexikographie zeichnen sich im Allgemeinen durch eine begrenzte Wiedergabe der semantischen Ebene der Lexeme aus. Im 16. und 17. Jahrhundert war

¹Die Analyse umfasste in erster Linie mono- und biskopale deutsch-polnische und polnisch-deutsche Wörterbücher, zum Teil auch mehrsprachige Wörterbücher (vgl. Nadobnik 2011:201-202).

²Im laufenden Text werden für die untersuchten Wörterbücher von heute stellvertretend ihre Signaturen verwendet. Bibliographische Angaben zu den Werken gibt es im ersten Teil des Artikels (Nadobnik 2011:207).

es darauf zurückzuführen, dass die meisten Wörterbücher mehrsprachig waren und „wegen der Art derer Darstellung meist nur eine Bedeutung einer lexikalischen Einheit in den anderen Sprachen berücksichtigt werden konnte“ (Haensch 1991:2924), wie etwa in Mymerus (1528)³ oder in Volckmar (1605)⁴ (vgl. Glück/Schröder 2007:8-30), z.B.: *Aurum, Gold. Pl. Złoto* (Volkmar 1605) (Glück/Schröder 2007:30).

Auch in zweisprachigen deutsch-polnischen Wörterbüchern für den Schulgebrauch werden grundsätzlich eine bzw. zwei Entsprechungen der lemmatisierten sprachlichen Einheiten angegeben, z.B.:

Smażony, a, e, geröstet, gekreisch (Eberlein 1763)⁵ (Glück/Schröder 2007: 87-88),

Abänderung, (...) odmienianie, przypadkowanie (Winkler 1801/1806)⁶ (Glück/Schröder 2007:112-113),

Kamera, die, -, -s kamera (G, Z1, Lan1),

Lösung die; --, -en rozwiązanie (G, Z1, T).

Die Verfasser wollen damit die Lernenden mit Bedeutungen konfrontieren, die aus Kontexten der Lehrwerke resultieren (vgl. Nadobnik 2010:110). Dies ist auch in früheren Werken festzustellen, weil viele Wörterbücher einen festen Bestandteil der Schulbücher zum Erlernen des Deutschen ausmachten (vgl. Glück/Schröder 2007:57-97)⁷. Falls mehrere Äquivalente angeführt werden, wird dabei die Nummerierung der Bedeutungen (bei polysemen Wörtern) verwendet, wie im Beispiel: **Lösung** <-, -en> **rzecz. f 1.** rozwiązanie **2.** wynik **3.** CHEM roztwór (F, P1, P2, P3)⁸.

„Wenn für ein ausgangssprachliches Lemma zielsprachige Äquivalente fehlen“, werden in diesem Fall in Wörterbüchern Definitionen verwendet (Frączek 1999:10). Derartige Bedeutungserläuterungen sind bereits in Werken aus dem 16. Jh. präsent, z.B.:

³ MYMERUS J., 1528, *Dictinarium Trium Linguarum Latine, Teutonice et Polonice Potiora Vocabula Continens*, Krakau (Glück/Schröder 2007:8).

⁴ VOLCKMAR N., 1605, *Dictionarivm trivm lingvarum, Latine, Germanice et Polonice*, Danzig (Glück/Schröder 2007:29-30).

⁵ EBERLEIN M. CH. G., 1763, *Entwurf eines polnischen Wörter-Buchs (...)*, Breslau (Glück/Schröder 2007:87).

⁶ WINKLER K., 1801/1806, *Nowy Niemiecko-Polski Dykcjonarz (...)*, Lublin (Glück/Schröder 2007:112-113).

⁷ Hierbei muss auch betont werden, dass die Werke der pädagogischen Lexikographie grundsätzlich in einem kleinen Format herausgegeben werden, z.B.: Kuschius 1646, Ernesti 1674, Malczowski 1688) (vgl. Glück/Schröder 2007: 47-203), von den gegenwärtigen: Z1, Z2, G, T, F, Lan1 (vgl. Nadobnik 2010:8-9), was den Bereich der Mikrostruktur beträchtlich beeinflusst.

⁸ Die Nummerierung der Bedeutungen von polysemen Wörtern wurde zum ersten Mal in „Vollständiges deutsches und polnisches Wörterbuch“ (1772) von Trotz eingeführt (Frączek/Lipczuk 2004:29).

Puer: ein Kindt oder ein Knab uber sibem Jaren/ und noch under fiertzehen Jaren (Murmellius 1528)⁹ (Glück/Schröder 2007: 8).

Lautia – Polonice. Podarki ktore rzimianie obczim posłom dawali [Geschenke, die die Römer fremden Gesandten gaben] (Calepinus 1590)¹⁰ (Prędotą 2004:21).

In Neuveröffentlichungen der letzten Jahre werden Definitionen selten benutzt. Auf diese Art Bedeutungsexplikation wird vor allem in (Lar) gegriffen (z.B.: *blau, Rucksacktourist*).

In der lexikographischen Praxis werden zur präzisen Wiedergabe der Bedeutung von Lexemen Glossen verwendet. Sie treten in deutsch-polnischen Wörterbüchern als Synonyme, Antonyme, Hyperonyme, Paraphrasen des Stichwortes oder ergänzende Angaben (darunter pragmatische Informationen) bzw. Kollokationsangaben zu den Lemmata auf und werden in erster Linie bei polysemen oder homonymen Wörtern angegeben (vgl. Nadobnik 2010:122-126). Die Tradition der Glossierung reicht in die Antike zurück (Nerlicki 2012:141). In den Werken der pädagogischen Lexikographie für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch werden die ersten Glossen in Form stilistischer Informationen in Murmellius (1528) verwendet (Glück/Schröder 2007:8).

2. Grammatische Informationen

Unter den Einträgen in Schulwörterbüchern werden auch grammatische Informationen berücksichtigt. Zur morphologischen Ausstattung der Wörterbuchartikel gehört u. a. die Kennzeichnung der Wortart des Lemmas (Frączek 1999:7). Diese Form der Wortcharakteristik wird zum Teil in Bezug auf die lateinischen Lexeme in Calepinus (1590) realisiert (vgl. Glück/Schröder 2007:22). Eine vollständige Erläuterung der Wortarten in deutsch-polnischen Wörterbüchern wird in Trotz (1772) durchgeführt (vgl. Frączek/Lipczuk 2004:29, Glück/Schröder 2007:85). In Schulwörterbüchern der letzten Jahre wird eine solche Kategorisierung der Lemmata fortgesetzt, z.B.: **nanu** (...) *int/interj/wykrz./wykrz ojej!* (F, Lar, P1, P2, P3, Lan1, Lan2)¹¹.

Die ersten im Rahmen der einzelnen Wortklassen durchgeführten morphologischen Beschreibungen der Lexeme in Wörterbüchern beziehen sich grundsätzlich auf die lateinischen Stichwörter (u.a. Genus und Deklinationsklasse der Substantive)¹² (vgl.

⁹ MURMELLIUS J., 1528, *Dictionarius (...), cum Germanica atq[ue] Polonica interpretatione (...)*, Krakau (Glück/Schröder 2007:6-8).

¹⁰ CALEPINUS A., 1590, *Dictionarium vndecim lingvarum, (...)*, Basel (Glück/Schröder 2007:20-22).

¹¹ Die dabei verwendeten Abkürzungen der Wortarten werden in erster Linie in Polnisch (Z1, Z2, G, F, T, P2, P3, P4, Lan2), zum Teil aber auch in Deutsch (Lan1, Lar, P1) angegeben (mehr dazu Nadobnik 2010:126-128).

¹² Z.B.: Mymerus (1528); CALEPINUS A., 1585, *Dictionarium decem lingvarum. (...)*, Lyon

Glück/Schröder 2007:8). Das Genus der deutschen Substantive wird zum ersten Mal durch den unbestimmten Artikel markiert (vgl. Glück/Schröder 2007:22), z.B.: *Dubium, ein zweiffel. P. wątpienie* (Calepinus 1590) (Glück/Schröder 2007:22). Konsequente Kennzeichnung des bestimmten Artikels bei Substantiven wird in Trotz (1772) durchgeführt (Frączek/Lipczuk 2004:29, Glück/Schröder 2007:85). Dieses erfolgt durch Abkürzungen (*m., f., n.*), manchmal auch durch die Angabe des vollen Artikels (vgl. Glück/Schröder 2007:85). Die Genitivform der Substantive ist zum ersten Mal in Rhenius (1645)¹³ zu erkennen (vgl. Glück/Schröder 2007:46), wie im Beispiel: *das Buch – tá księga, des Buches – tēy księgi*. Die Pluralformen werden erstmals in Konarski/Inlender/Goldscheider/Zipper (1897-1908)¹⁴ (durch entsprechende Endungen oder Vollwörter) angegeben (vgl. Frączek/Lipczuk 2004:94-95), wie in Beispielen:

Kleidermarkt, *sm., -es, pl. -märkte*, targ m., gdzie suknie sprzedają,

Wielichota, *-ty, pl. -ty, sf. Diplotaxis (Pflanze)*.

Die Kennzeichnung der Substantive, die nur im Plural vorkommen, wurde in Trotz (1772) eingeführt (vgl. Frączek/Lipczuk 2004:29). Die Markierung der Diminutiva tritt zum ersten Mal in „Vollständiges Taschen-Wörterbuch der polnischen und deutschen Sprache“ von Jordan und in „Dokładny słowniczek polsko-niemiecki i niemiecko-polski“ von Tauchnitz auf – beide aus dem Jahre 1845 (vgl. Frączek/Lipczuk 2004:69). All die genannten Angaben und Instrumentarien zur Beschreibung der Substantive werden in den meisten Schulwörterbüchern von heute verwendet (vgl. Nadobnik 2010:129-131). In Bezug auf die deutschen Äquivalente werden die grammatischen Informationen zu Substantiven nur selten angeführt (in G, T, Z2), z.B.:

jezioro See *der; -s, -n* (G),

komedia Komödie *die, der Komödie, die Komödien* (T).

Bei der der Kategorie des Verbs wird in den früheren lexikographischen Werken nur die 1. Person Sg. angegeben, wie im Beispiel: *Dubito, ich zweifele. P. wątpię* (Volkmar 1596)¹⁵ (vgl. Glück/Schröder 2007:24). Im Wörterbucheil des Lehrwerks von Roter (1616)¹⁶ werden zum ersten Mal die polnischen Verben (zum Teil) mit Aspektpaaren versehen, z.B.: *helffen pomoc & pomagác/ ich helffe pomogam* (vgl. Glück/Schröder

1586 (Glück/Schröder 2007:8-19).

¹³ RHENIUS J., 1645, *Donatus latino-germanicus et polonicus (...)*, Königsberg (vgl. Glück/Schröder 2007:46).

¹⁴ KONARSKI F., INLENDER A., GOLDSCHNEIDER S., ZIPPER., 1897-1908, *Dokładny słownik języka polskiego i niemieckiego* Vollständiges Handwörterbuch der deutschen und polnischen Sprache, Wien (Frączek/Lipczuk 2004:90).

¹⁵ VOLKMAR N., 1596, *Dictionarivm trilingve tripartitvum ad discendvm latinam polonicam et germanicam accommodatum (...)* (Glück/Schröder 2007:24).

¹⁶ ROTER J., 1616, *Schlüssel zur Polnischen vnd Teutschen Sprach (...)*, Breßlaw (Glück/Schröder 2007:35).

2007:35), was in Kuschius (1646)¹⁷ konsequent fortgesetzt wird (vgl. Glück/Schröder 2007:47), z.B.: *fallen páść/ upáść*. Der Bereich des Wörterbuchsartikels wird in Bezug auf das Verb in Malczowski (1688)¹⁸ um die Formen: *Imperfectum – Perfectum – Futurum – Imperativus – Infinitivus* beträchtlich erweitert (z.B.: *Chwytam/ chwytałem uchwycilem/ uchwycę/ chwytay/ chwytać fangen*) (vgl. Glück/Schröder 2007:62-63). Neue Elemente in der Charakteristik des Verbs erscheinen in Trotz (1772). Dazu gehört die Kennzeichnung der transitiven (Abk. *a.*) und intransitiven (Abk. *n.*), reflexiven (Abk. *r.*), unregelmäßigen (Abk. *irr*) und in unpersönlicher Form (Abk. *impers.*) gebrauchten Verben (vgl. Frączek/Lipczuk 2004:29, Glück/Schröder 2007:85). Um die Angabe des Hilfsverbs zur Bildung der Perfekt-Form wird die Mikrostruktur in Mrongovius (1823)¹⁹ erweitert (z.B.: **Gehorchen**, *v. n. m. h.* słuchać [...], **Gelangen**, *v. n. m. s.* przybyć) (vgl. Frączek/Lipczuk 2004:50). Viele der vorgeschlagenen Formen und Kennzeichnungen des Verbs im Bereich der Mikrostruktur werden in didaktischen lexikographischen Werken von heute angeführt (vgl. Nadobnik 2010:132-137). Im polnisch-deutschen Teil der Schulwörterbücher werden die Angaben zu Konjugationsformen der deutschen Verben in drei Werken (Z2, G, T) gemacht²⁰ (vgl. Nadobnik 2010:134), z.B.:

chudnąć (...), abnehmen (nahm ab, hat abgenommen) (Z2),

eliminować ausschalten *er schaltet aus, schaltete aus, hat ausgeschaltet* (G).

Die Art und Weise der Lemmatisierung von Adjektiven bleibt in der Zeitperspektive im Prinzip unverändert. Die deutschen Adjektive treten im Allgemeinen in der endungslosen Grundform auf, während ihre polnischen Äquivalente in der maskulinen Form wiedergegeben werden (vgl. Nadobnik 2007:263), z.B.:

Aureus, gülden. P. złoty (Volkmar 1605) (Glück/Schröder 2007:30),

Sanft, *adj. & adv.* łagodny, łaskawy, dobry (...), łagodnie, mile (...) (Winkler 1801-1806) (Frączek/Lipczuk 2004:40),

¹⁷ KUSCHIUS M., 1646, Wegweiser zur Polnischen/vnd Deutschen Sprache (...) (vgl. Glück/Schröder 2007:47).

¹⁸ MALCZOWSKI S. J., 1688, Der Jugend zu Nutz Deutsch und Polnisches vermehrtes und verbessertes Vocabularium, To iest/Bárdzo potrzebny dla Młodzi Niemiecki y Polski Wokabularz (Glück/Schröder 2007:62-63).

¹⁹ MRONGOVIUS CH. C., 1823, Deutsch-polnisches Handwörterbuch nach Adelung und Linde. Słownik niemiecko-polski krytycznie wypracowany, Danzig (Frączek/Lipczuk 2004:43).

²⁰ Zur Kennzeichnung der dt. Verben werden darüber hinaus Symbole verwendet, u.a. Asterisk (*) bei Verben, die Partizip Perfekt ohne Präfix *ge-* bilden (P1, P2, P3). Eine solche Markierung der Verben wird zum ersten Mal in „Kieszonkowy słownik niemiecko-polski i polsko-niemiecki“ von Jan Czochralski und Stanisław Schimitzek (1967) verwendet (vgl. Frączek/Lipczuk 2004:150) oder Strich (|) nach dem Präfix bei zusammengesetzten trennbaren Verben (P1, P2, P3) (vgl. Nadobnik2010:136-137).

schnell szybki, prędkki (G, T, Lar, P1, P2, P3).

In einigen wenigen Fällen werden bei Adjektiven die Endungen angeführt (vgl. Nadobnik 2007:263-266) nach dem Muster, das in Moneta (1738)²¹ vorgeschlagen wird (vgl. Glück/Schröder 2007:81), vgl.

Niêwczêsny, a, e ungelegen (Moneta 1738) (vgl. Glück/Schröder 2007: 81),

nastêpný/a/e nächster, nächste, nächstes (...) (T).

Zusätzlich werden bei Adjektiven (auch Adverbien) die unregelmäßigen Steigerungsformen angegeben, z.B.: **gut (besser, am besten/der beste)** dobry/dobrze (Z1), (auch in Lar, Lan1, Lan2, G, P1, P3). Die o.g. Formen werden zum ersten Mal in Konarski/Inlender/Goldscheider/Zipper (1897-1908) angeführt (Frączek/Lipczuk 2004:95). Die Angabe von Komparativ- und Superlativformen wird auf der Seite der deutschen Äquivalente in drei Schulwörterbüchern von heute berücksichtigt (Z2, G, Lan2), z.B.:

długi lang (länger, am längsten/der längste) (Z2, G, Lan2).

Darüber hinaus werden in Schulwörterbüchern für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch Informationen zur syntaktischen Verbindlichkeit der Wörter (Rektion) angegeben. Dieses vollzieht sich auf zweierlei Weise: implizite in Form von Kontextbeispielen, die die spezifischen syntaktischen Regeln der jeweiligen Sprache illustrieren (vgl. Bzdęga 1976:152-153, Piotrowski 2001:44). Anhand der angeführten Beispiele können bei der Textproduktion die analogen Wortverbindungen generiert werden (Lipczuk 2004:836-837). Bei der expliziten Darstellung von Syntagmen wird mithilfe der unbestimmten Pronomina *jemand* (G, T) und *etwas* (G, T) (oder derer Deklinationsformen auch als Abkürzungen: *jd̄m, jdn̄*) bzw. der Angaben über den Kasus auf die Valenzstellen für die Substitutionselemente in der jeweiligen Wortgruppe verwiesen, z.B.:

bać się Angst haben **bać się kogoś/czegoś** vor jdm/etw Angst haben (Z2),

froh wesoły **froh sein über** (+A) cieszyć się z (+G) (Lar).

Die ersten syntagmatischen Erklärungen der Wörter gibt es in Mrongovius (1823) (vgl. Frączek/Lipczuk 2004:49)²².

3. Angaben zur Aussprache

Eine Pionierrolle im Bereich der phonetischen Anweisungen im Wörterbuch spielte der Toussaint-Langenscheidt Verlag, der um etwa 1868 seine eigene Methode zur Wiedergabe

²¹ MONETA J., Enchiridion Polonicum, Oder Polnisches Hand-Buch (...), Danzig 1738 (Glück/Schröder 2007:79).

²² Vgl.: Bez, praep. **mit dem Genit. ohne / Nach, eine Präposition mit dem Dativ** po, za, podług, według (vgl. Frączek/Lipczuk 2004:49).

der Lautschrift entwickelt hatte²³. Sie stützte sich in erster Linie auf die derzeit im Verlag verwendete Drucktype – Fraktur und wurde zusätzlich mit diakritischen Zeichen ergänzt. Damit wurden die Angaben zur Artikulation der Stichwörter in den Bereich der Mikrostruktur der Wörterbücher einbezogen. In didaktischen deutsch-polnischen Wörterbüchern wurde diese Methode zum ersten Mal in „Słownik kieszonkowy języków polskiego i niemieckiego. Taschenwörterbuch der polnischen und deutschen Sprache“ (1919-1921) von Zipper/Urich verwendet (vgl. Glück/Schröder 2007:243, Frączek/Lipczuk 2004:108). Eine genauere Wiedergabe von Eigenschaften der einzelnen Laute ermöglichte die Erfindung des phonetischen Alphabets (1888). Obwohl dieses Transkriptionssystem in erster Linie für didaktische Zwecke konzipiert wurde (vgl. Crystal 1997:160), war seine Umsetzung in die lexikographische Praxis nicht allgemein (vgl. Frączek 1999:8, Frączek/Lipczuk 2004:113-202, Sikorski 2012:5). Dieses betrifft auch die Schulwörterbücher von heute²⁴, in denen vor allem Lexeme von besonderen Artikulationsmerkmalen, Entlehnungen aus anderen Sprachen, Kurzwörter, bzw. Interjektionen phonetisch umschrieben werden. Hierbei werden auch mithilfe der diakritischen Zeichen Länge der Vokale, Knacklaut, Nasale und Betonung markiert (mehr dazu Nadobnik 2010:142-148). Es ist dabei zu betonen, dass phonetische Anweisungen vorwiegend bei Lemmata und nicht bei deren Äquivalenten angegeben werden (vgl. Nadobnik 2010:142-148; Sikorski 2012:5)²⁵.

4. Markierungen

In deutsch-polnischen Wörterbüchern werden diasystematische Markierungen²⁶ angegeben, d.h. Informationen, die auf die Verwendung der markierten Wörter innerhalb eines Kontextes hinweisen (Frączek 1999:16). Die Markierungszeichen treten meist in Form von Abkürzungen, seltener als Symbole auf (Frączek 1999:16, Frączek/Lipczuk 2004:16). Die ersten Elemente einer solchen Wortcharakteristik erscheinen in „Lexicon Latino-Polonicum“ (1564)²⁷ (vgl. Nadobnik 2010:21). Das erste Werk für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch, in dessen Mikrostruktur eine ziemlich breite Palette von Markierungen eingeführt wird²⁸, heißt „Vollständiges Polnisch-Deutsches Wörterbuch“ (1806) von Bandtke (Frączek/Lipczuk 2004:36-37).

²³ Diese wurde in erster Linie in Bezug auf das Englische verwendet (vgl. Sikorski 2012:1).

²⁴ Auf die Darstellung der Aussprachemuster wurde in Z1, Z2, G, Lar verzichtet (Nadobnik 2010:142).

²⁵ Eine Ausnahme in diesem Bereich bildet (Lan2), in dem für ausgewählte deutsche Entsprechungen (Entlehnungen) die phonetische Umschrift angeführt wird.

²⁶ Der Begriff wurde von F. J. Hausmann eingeführt (Frączek 1999:16).

²⁷ In diesem Werk wurden Neologismen, Regionalismen und kolloquiale Ausdrücke markiert (Skorupska-Raczyńska 2004:81).

²⁸ In den früheren Werken, wie etwa Trotz (1772) werden die verwendeten Markierungen nicht als Abkürzungen, sondern als kurze Kommentare angeführt, z.B.: diatechnische Markierungen – *w budowniczej sztuce, w myśliwstwie* (vgl. Frączek/Lipczuk 2004: 31).

In Schulwörterbüchern der letzten Jahre wird das System der Spezifizierung der Gebrauchsregel der Wörter sehr ausgebaut. Die umfangreichste Gruppe bilden die diatechnischen Markierungen, die sich auf fachsprachliche Termini beziehen (z.B.: *chem, med., tech*). In großer Zahl treten auch diakonnotative Markierungen auf, die auf emotionale Verwendung der Wörter hinweisen (vgl. Frączek 1999:19), z.B.: *dim, iron, pej*. Einen kleineren Umfang nehmen diatopische Markierungen an (z.B.: A, CH, reg.), die bei Regionalismen oder mundartlichen Ausdrücken (vgl. Frączek 1999:19) vorhanden sind. Häufig werden auch diastratische Markierungen angegeben, die den stilistischen Wert des Wortes kennzeichnen (u.a.: *amt/form, lit, pot/fam*). Diachronische Markierungen zum Ausdruck des veralteten Wortgutes (vgl. Frączek 1999:17) finden selten Anwendung (T, Lan1)²⁹ (mehr dazu Nadobnik 2010:155-180).

5. Kontextbeispiele

In die Inhalte der Schulwörterbücher für das Sprachenpaar Deutsch-Polnisch werden seit langem Beispiele für Verwendung der Wörter im Kontext integriert. Im Rahmen des Stichwortartikels sind sie als Satzbeispiele in „*Dictionarium decem lingvarum*“ (1586) von Calepinus vorhanden. Diese bezogen sich aber auf die lateinischen Lemmata (Glück/Schröder 2007:19). Feste Wendungen (Phraseologismen) tauchen zum ersten Mal (nur selten) in Moneta (1738) auf (Glück/Schröder 2007:79-80). Viele Kollokationen werden in Trotz (1772) angeführt (vgl. Glück/Schröder 2007:85), z.B.: *mit Butter beschmieren, bestreichen, als Brodt; Butter an etwas thun; mit Butter anmachen (...)* (vgl. Glück/Schröder 2007:85).

Auch in Schulwörterbüchern der letzten Jahre werden im Bereich der Mikrostruktur allerlei Kontextbeispiele berücksichtigt, darunter Kollokationen, Phraseologismen, seltener Beispielsätze und Sprichwörter. Sie werden auf die gleiche Art und Weise angegeben, d.h. fett (Z1, Z2, G, T, Lar, Lan1, Lan2, P1, P2, P3, P4) bzw. zusätzlich mit Kursivschrift (Lan2) markiert. Für klare Hervorhebung der Phraseologismen im Rahmen des Wörterbuchartikels sorgen die eingeführten Symbole: ► (P1, P3) und • (Lan2). In (G) sowie (T) werden das Symbol <> (G) und die Wendung *w zwrotach* (T) bei jeder Art Kontextbeispiele verwendet. In drei Wörterbüchern (T, P1, P3) wird bei Sprichwörtern eine Kategorisierung vorgenommen, die durch das Anführen der Abkürzung *przysł* (P3)/*przysł*. (T)/*prov* (P1) signalisiert wird (Nadobnik 2010:180-194, Nadobnik 2011:135-136). Phraseologische Ausdrücke treten in Schulwörterbüchern vorwiegend ohne Angabe von Person, Tempus usw. auf, z.B.:

Fisch (...) • *munter wie ein Fisch im Wasser* zdrowy jak ryba w wodzie (Lan2),

Kraft (...) in **Kraft treten** wejść w życie (Lar).

²⁹ In Lan1 werden mit Abkürzung *gw* Wörter der Jugendsprache und einige Beispiele für Verbrechersprache markiert.

Darüber hinaus ist bei Alphabetisierung von festen Wortverbindungen keine einheitliche Vorgehensweise festzustellen (vgl. Nadobnik 2011:136). Das heißt, phraseologische Einheiten können in jedem der Wörterbücher³⁰ unter beliebigen Lemmata (Mitkonstituente der Wortgruppe) angeführt werden, wie in Beispielen:

- ▶ **łamać słowo** das Wort brechen (T) → unter dem Verb **łamać**,
- ▶ **suszyć komuś głowę** jdm in den Ohren liegen *pot* (P1, P3) → unter dem Substantiv **głowa**,
- ▶ **złapać kogoś na gorącym uczynku** jdn auf frischer Tat ertappen (P1, P3) → unter dem Adjektiv **gorący**.

6. Abschließende Bemerkungen

Auf Grund der durchgeführten Untersuchung kann festgestellt werden, dass die wesentlichen Vorschläge zur Organisation der Inhalte im Bereich der Mikrostruktur der deutsch-polnischen Wörterbücher für den Schulgebrauch bereits im 16. und 17. Jh. initiiert wurden. Mit der Zeit wurden sie verbessert, zum Teil auch mit neuen Elementen, wie z.B. Angaben zur Aussprache bereichert. Nach und nach wurde auch die graphische Gestaltung des Stichwortartikels empfängerfreundlicher. Durch Verwendung von Nummerierungen der angeführten Bedeutungen, in Klammern postierten Glossen, Einführung von graphischen Zeichen bei der Angabe von Kontextbeispielen oder Abkürzungen zum Ausdruck der Markierungen oder der grammatischen Hinweise wurde der Bereich der Mikrostruktur übersichtlicher. Obwohl das eingeführte Instrumentarium der lexikographischen Werkstatt im Allgemeinen den Bedürfnissen der Lernenden entgegenkommt, bleiben immer noch einige Fragen offen, die eine weitere Diskussion erfordern. Diese beziehen sich in erster Linie auf die Organisation der phraseologischen Blöcke. Von Bedeutung wäre auch das Einbeziehen von morphologischen und phonetischen Angaben zu Wortcharakteristika für deutsche Äquivalente im polnisch-deutschen Teil der Wörterbücher. Den Lösungen in o.g. Bereich soll in erster Linie das Ziel vorschweben, den Wörterbuchbenutzern (Schülern/Lernenden) genug Informationen zu jedem Wort zu liefern, um die Sprachproduktion zu fördern und dadurch das Erlernen des Deutschen leichter und effektiver zu machen.

Literatur

BZDEGA A., 1976, Leksykografia a językoznawstwo stosowane, in: Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka, Warszawa, S. 147-153.

³⁰ Dieses bezieht sich nicht auf (G), in dem feste Wortverbindungen unter jeder ihrer Hauptkonstituente in der Makrostruktur zugänglich gemacht werden (vgl. Nadobnik 2010:188).

- CRYSTAL D., 1997, *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge.
- FRĄCZEK A., 1999, *Zur Geschichte der deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Lexikographie (1772-1868)*, Tübingen.
- FRĄCZEK A. / LIPCZUK R., 2004, *Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie. Historia i terażniejszość*, Szczecin/Wołczkowo.
- GLÜCK H. / SCHRÖDER K., 2007, *Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918*, Wiesbaden.
- HAENSCH G., 1991, Die mehrsprachigen Wörterbücher und ihre Probleme, in: Hausmann F.J./Reichmann O./Wiegand H.E./Zgusta L. (Hg.), *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, Berlin/New York, S. 2909-2937.
- HAUSMANN F. J., 1985, Lexikographie, in: Schwarz Ch./Wunderlich D. (Hg.), *Handbuch der Lexikographie*, Königstein.
- LIPCZUK R., 2004, Zum Problem der Äquivalente in zweisprachigen Wörterbüchern, in: Kolago L. (Hg.), *Studien zur Deutschkunde XXVIII*, Warszawa, S. 833-842.
- NADOBNIK R., 2007, Wörterbuch und sein Geschlecht. Ein Versuch der Bestimmung von Genuspräferenzen bei der Gestaltung der Lemmata im Wörterbuch, in: Bartoszewicz I./Szczęk J./Tworek A. (Hg.), *Fundamenta linguisticae*, Wrocław/Dresden, S. 257-268.
- NADOBNIK R., 2010, Znaczenie słowników bilingwalnych w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce, Gorzów Wielkopolski.
- NADOBNIK R., 2011, Lexikographische Werkstatt in deutsch-polnischen Wörterbüchern für den Schulgebrauch von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Teil 1 – Makrostruktur, in: Bartoszewicz I./Szczęk J./Tworek A. (Hg.), *Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge I*, Wrocław/Dresden, S. 201-208.
- NERLICKI K., 2012, Rola glos w rozumieniu i poprawnym stosowaniu frazeologizmów niemieckich, in: Lipczuk R./Lisiecka-Czop M./Sulikowska A. (Hg.), *Frazeologizmy w słownikach niemiecko-polskich i polsko-niemieckich*, Szczecin, S. 141-172.
- PIOTROWSKI T., 2001, *Zrozumieć leksykografię*, Warszawa.
- PRĘDOTA S., 2004, *Mehrsprachige Wörterbücher des 16. bis 18. Jahrhunderts mit einem niederländischen und polnischen Teil*, Frankfurt am Main.
- SIKORSKI J., Instrukcja fonetyczny języka niemieckiego w leksykografii, <http://ifa.amu.edu.pl/~swlodek/Soczewka05/Sikorski3.pdf> [Zugriff 28.08.2012].
- SKORUPSKA-RACZYŃSKA E., 2004, *Dykcjonarz Michała Amszejewicza na tle nowopolskich słowników wyrazów obcych*, Gorzów Wielkopolski.

Vom Wort zum Fachwort – der DaF-Unterricht als Fachsprachenunterricht in der polnischen Schule. Möglichkeiten und Grenzen

1. Einleitung

Die Situation in der Welt auf den Ebenen Politik, Kultur, Wirtschaft, Wissenschaft und Technik stellt immer höhere Ansprüche an den Fremdsprachenunterricht. Die Menschen müssen sich schnell in Fremdsprachen verständigen. Insbesondere in vielen internationalen Unternehmen sollen sie über gute Fremdsprachenkenntnisse verfügen und „Sprachliche Handlungsfähigkeit“ aufweisen (vgl. Buhlmann/Fearns 2000). Daher stehen vor der Schule immer neue Aufgaben, wenn es um die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts geht. Besonders handelt es sich hier um die Oberschule, in der die Lernenden die Entscheidung treffen, welchen Beruf sie in der Zukunft ausüben werden. Die Lehrenden müssen sich die Frage stellen – sollte noch um einen Fremdsprachenunterricht gehen oder vielleicht schon um einen Fachsprachenunterricht oder einen fachbezogenen Fremdsprachenunterricht? Der vorliegende Beitrag erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sollte die Spezifik des Fachsprachenunterrichts oder des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts in ihren wichtigen Punkten präsentieren.

2. Zum Begriff „Fachsprache“ und „Fachwort“

In diesem Beitrag geht es nicht um eine allgemeingültige Definition der Fachsprache, sondern um das Lernkonzept, wie man die Fachsprache vermitteln sollte. Aber von der Definition muss man ausgehen, um die wichtigsten Grundlagen des Konzeptes umzureißen. In vielen Publikationen zur Fachsprachenforschung wird oft die Definition von Lothar Hoffmann zitiert und zwar: „Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung der dort tätigen Fachleute zu gewährleisten“ (Hoffmann 1982:2). Für Hoffmann ist die Fachsprache „keine stilistische Variante der

Allgemeinsprache“ (Buhlmann/Fearns 2000:11). Hier wird die Fachsprache als die Teilsprache betrachtet, bei der „phonetische, morphologische und lexikalische Elemente, syntaktische und textuelle Phänomene eine funktionale Einheit bilden und die Kommunikation innerhalb der verschiedenen Bereiche in einem Fach ermöglichen“ (Buhlmann/Fearns 2000:11). Diese Definition der Fachsprache von Hoffmann könnte für das Lernkonzept im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht eine wesentliche Bedeutung haben. Die Fachsprache ist nicht leicht definierbar, weil selbst das Wort „Fach“ schwer zu definieren ist. Auf solche Weise versucht Thorsten Roelcke den Begriff „Fach“ zu beschreiben: „Bei Fach handelt es sich ganz offensichtlich um einen Begriff, der im soziokulturellen Kontext der modernen Forschung zwar evident, nicht aber hinreichend definierbar ist“ (Roelcke 2005:17). Ein Fach sollte man also „als ein mehr oder weniger spezialisierter menschlicher Tätigkeitsbereich“ (Roelcke 2005:18) verstehen. Und die Fachsprache wird als Varietät einer Einzelsprache verstanden, wobei unter einer Varietät ein sprachliches System verstanden wird und einer bestimmten Einzelsprache, z.B. der deutschen Sprache untergeordnet ist. Hier spielen die inner-sprachlichen Merkmale wie z.B. Laut und Schrift, Lexik, Syntax und Text eine wichtige Rolle und auch außersprachliche Bedingungen (landschaftlicher Raum, gesellschaftliche Gruppe, menschlicher Tätigkeitsbereich sowie geschichtliche Zeit (vgl. Roelcke 2005).

Für das Lernkonzept des Fachsprachenunterrichts oder des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts ist auch die Konzeption von der Fachsprache wichtig, wo die Fachsprachen als Textäußerungen gesehen werden. Nach der Definition von Hoffmann ist der Fachtext „Instrument und Resultat der im Zusammenhang mit einer spezialisierten gesellschaftlich-produktiven Tätigkeit ausgeübten sprachlich-kommunikativen Tätigkeit; er besteht aus einer endlichen, geordneten Menge logisch, semantisch und syntaktisch kohärenter Sätze (Texteme) oder satzwertiger Einheiten, die als komplexe sprachliche Zeichen komplexen Propositionen im Bewusstsein des Menschen und komplexen Sachverhalten in der objektiven Realität entsprechen“ (Hoffmann 1985:233-235). Dieser Definition liegt die fachliche Kommunikation zugrunde. Mit dem Fachtext als Ergebnis fachlicher Kommunikation haben wir oft im Leben zu tun. Beim Einkaufen von elektronischen Geräten wie Laptop sind wir gezwungen, solche Fachausdrücke in der Anleitung zu verstehen, wie: das CD-ROM-Laufwerk, das Modem, die Tastatur, die 17-Zoll-Bildschirmgröße und andere. An dieser Stelle könnte man die Frage stellen, ob diese Fachwörter noch Fachwörter sind? Das alltägliche Leben fordert von uns die fachliche Kompetenz, wenn nicht die völlige dann die Grundkenntnisse in vielen Lebensbereichen. Es wäre natürlich zu einfach, wenn wir den Fachtext nur als ein Komplex von Fachbegriffen verstehen, aber die Fachausdrücke oder Fachsprachwörter als die kleinsten bedeutungstragenden und zugleich frei verwendbare sprachliche Einheiten eines sprachlichen Sprachsystems, die gebraucht werden, um über einen bestimmten menschlichen Tätigkeitsbereich kommunizieren zu können (vgl. Roelcke 2005:51), spielen in der Fachkommunikation eine zentrale Rolle. Roelcke zeigt uns auch, dass sich der Fachwortschatz wie der Fachtextwortschatz einer gemeinsamen Gliederung unterziehen lassen:

Tabelle 1. Gliederung von Fachsprach- und Fachtextwortschatz (vgl. Roelcke 2005:52)

fachbezogener Fachtextwortschatz im engeren Sinn	fachbezogener Fachtext-wortschatz im weiteren Sinn	fächerbezogener Fachtext-wortschatz	gesamter Fachtext- wortschatz
intrafachlicher Fachsprach- wortschatz	interfachlicher Fachsprach- wortschatz	extrafachlicher Fachsprach- wortschatz	nichtfachlicher Fachsprach- wortschatz

Man kann hier vier Gruppen unterscheiden. Die Fachsprachenwörter, die der betreffenden Fachsprache angehören, bilden den intrafachlichen Fachsprachwortschatz. Zum interfachlichen Fachsprachwortschatz gehören Fachwörter, die sowohl in betreffenden als auch in anderen fachsprachlichen Systemen vorkommen. Den extrafachlichen Fachsprachwortschatz bilden die Fachwörter, die zu den anderen fachsprachlichen Systemen gehören, aber auch in Fachtexten des betreffenden Faches zu treffen sind. Die letzte vierte Gruppe bilden die nichtfachlichen Fachsprachwörter. Fachwörter können wir also grundsätzlich in den Fachtexten treffen. Das ist aber eine allgemeine Ansicht. Die Grenze zwischen dem Fachwort und dem Wort ist nicht so groß. Es muss noch das berücksichtigt werden, dass immer mehr Termini in die Gemeinsprache, vor allem durch Werbungen und den technischen Fortschritt durchdringen. Deswegen ist es nicht leicht festzustellen, ob Fachwörter schon noch Fachwörter sind.

Wenn das Fachwort oft im täglichen Gebrauch vorkommt und allgemein verständlich ist, wird es wahrscheinlich nicht mehr ein Fachwort. Der Fachbegriff hat einen bestimmten Inhalt und eine Struktur. „Der Terminus kann aus einem Wort (*Glühlampe*) oder aus einer Wortgruppe bestehen (*Kraftfahrzeug mit Verderradantrieb*)“ (Buhlmann/Fearns 2000:33). Durch bestimmte Anforderungen, die an den Terminus gestellt werden, können wir das Fachwort vom Nicht-Fachwort unterscheiden: Fachbezogenheit, Begrifflichkeit, Exaktheit, Eindeutigkeit, Selbstdeutigkeit, Knappheit, weitgehende oder absolute ästhetische, expressive und modale Neutralität (Buhlmann/Fearns 2000:34). Für die Lernenden haben zwei Kategorien eine wichtige Rolle: die Eindeutigkeit, d.h. dass der Terminus nur einen bestimmten und nur diesen Begriff bezeichnet und Selbstdeutigkeit, d.h. dass sie den Terminus ohne Kontext verstehen können. Im Gegensatz zum Fachwort kann ein Wort in der Sprache auch in der Fachsprache unterschiedliche Bedeutungen erhalten. Z.B. kann das Wort *fest* im Maschinenbau „nicht beweglich“ oder „nicht lose“ „nicht umlaufend“ bedeuten. Im fachsprachlich-kommunikativen Handeln haben wir vor allem mit fachlichem Handeln zu tun, daher ist im Fachsprachenunterricht eine andere didaktische Form erforderlich als im normalen Fremdsprachenunterricht, der grundsätzlich nur sprachbezogen ist. Es besteht nun die Frage, ob es überhaupt möglich ist, einen Fachsprachenunterricht oder einen fachbezogenen Fremdsprachenunterricht in der Oberschule durchzuführen?

3. Fremdsprachenunterricht und Fachsprachenunterricht

Heute müssen wir als Lehrende den Unterricht immer mehr auf die individuellen Anwendungsbedürfnisse der Lernenden abstimmen. Das ist nicht einfach in schulischen Bedingungen. Der konventionelle Fremdsprachenunterricht konzentriert sich primär auf Kommunikationsfähigkeit in der Alltagssituation. Die sprachliche Handlungsfähigkeit wird vor allem in dialogischen Situationen vermittelt. Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts ist also das Erreichen der Alltagskommunikation und das Hauptziel im Fachsprachenunterricht ist die Beherrschung der Fachkommunikation. Was wir unter dem Begriff „die Alltagskommunikation“ verstehen, ist schon bekannt. Selten sprechen wir im Kontext des Fremdsprachenlernens über die Fachkommunikation „als ein Sprechen im und über das Fach“ (Stolze 1999:13). Da die Schüler noch keine Fachleute sind, können sie nicht über das Fach sprechen. Man müsste sie darauf vorbereiten.

Wenn es um die Didaktik des Fachsprachenunterrichts geht, fehlt noch eine Basis-konzeption. Vielleicht ergibt sich das daraus, dass der Begriff „Fachsprache“ viele Definitionen hat. Man diskutiert noch viel über den Begriff. Zum anderen ist „die Vermittlungsproblematik der Fachsprachen aufgrund der vielfältigen Vermittlungssituationen, Fächer und Zielsetzungen in einer übergreifenden Didaktik der Fachsprache (als universale Struktur) nicht anwendungsorientiert darstellbar“ (Fluck 1992:5). Für Sprachlehrer selbst ist der Fachsprachenunterricht oft der Fachunterricht. Sie haben Angst vor dem Fachsprachenunterricht, weil sie keine Ahnung haben, wie der Fachunterricht funktioniert. „Sie lehnen ihn deshalb ab, weil sie glauben, Inhalte und Begriffe erklären und lehren zu müssen, über die sie selbst nicht oder nicht in ausreichendem Maß verfügen“ (Buhlmann/Fearns 2000:81). Der Ausgangspunkt für die Methoden des Fachsprachenunterrichts (besonders im Rahmen von DaF) sollten die Ergebnisse der Fremdsprachendidaktik sein. Die Fremdsprachendidaktik nimmt in der Regel Rücksicht auf Ausländer, versteht ihre sprachlichen Defizite und kann mit ihnen umgehen. Man kann die These stellen, dass der Fachsprachenunterricht eine neue Kategorie des Fremdsprachenunterrichts ist, wobei fachbezogene Elemente eine wichtige Rolle spielen. Der Fachsprachenunterricht ist mehr Fremdsprachenunterricht als Fachunterricht, weil er wie der Fremdsprachenunterricht die sprachliche Handlungsfähigkeit realisieren sollte. Der Unterschied beruht darauf, dass es hier um die sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach geht. Im Fachsprachenunterricht ist der Lernende „in der Lage, mit seinen sprachlichen Mitteln unter Nutzung von Arbeitsstrategien schriftlichen und mündlichen Fachtexten ein seinen Intentionen entsprechendes Maximum an Informationen zu entnehmen und sich seinem fachlichen Wissen entsprechend eindeutig und ausreichend differenziert zu äußern“ (Fearns 2007:169). Das hat gewisse Folgen für die didaktische Vorbereitung des Fachsprachenunterrichts. Im diesem Unterricht werden oft solche Intentionen realisiert, die in der Alltagssituation irrelevant sind, z.B. definieren.

Im Fremdsprachenunterricht handelt es sich um formale Richtigkeit insbesondere bei der Textproduktion. Man konzentriert sich selten auf die Gliederung des Tex-

tes und nur auf die wichtigsten Strategien, die beim Textverstehen und dann beim Textschreiben behilflich sein könnten. Im Fachtext geht es um die Erfüllung der entsprechenden Normen, weil er eine konkrete Struktur hat. Deswegen sollten im Fachsprachenunterricht Lesestrategien und Textproduktionsstrategien vermittelt werden, die den Lernenden ermöglichen, die Fachtexte zu verstehen und zu produzieren. Schon in der Anfangsphase des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts sollten die Lernenden ziemlich früh verschiedene Textsorten kennen lernen, die fachsprachliche Elemente enthalten. Gemeint werden hier solche Texte wie: Heizkostenabrechnungen, Fahrpläne, Gesundheitsatteste, Parkvorschriften, Hallenordnungen, Meldeformulare, Geschäftskorrespondenz u.a. (vgl. Stolze 1999:133). Im Fremdsprachenunterricht werden vier Hauptfertigkeiten: Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen geübt. Im Fachsprachenunterricht als im textstrukturbezogenen Unterricht sollte noch eine Fertigkeit nämlich das Übersetzen trainiert werden. In vielen Kommunikationssituationen (am Bahnhof, im Krankenhaus, auf der Straße), in die Lernende oft während der Alltagskommunikation kommen können, ist das Übersetzen eine wichtige Fertigkeit, die die Interaktion ermöglicht. Außerdem ist Übersetzen ein wichtiges Mittel zur Förderung der Sprachbewusstheit (vgl. Königs 2000:10). Durch Übersetzen kann im Fachsprachenunterricht auch die fachsprachliche Grundlagenlexik punktuell vermittelt werden. Im Vergleich zum Fachunterricht ist der Fachsprachenunterricht nicht so problemorientiert. Der Fachwortschatz kann vermittelt und geübt werden, „ohne die Problemorientierung des Fachunterrichts übernehmen zu müssen“ (Buhlmann/Fearns 2000: 85). Was den Fremdsprachenunterricht mit dem Fachsprachenunterricht verbindet, ist das interkulturelle Lernen, wobei die interkulturelle Kompetenz im Fachsprachenunterricht „das Wissen um kulturspezifische Fachtextsorten, kulturgeprägte Mitteilungsstrukturen und Stile der Fachkommunikation“ (Fearns 2007:171) bedeutet. Ohne die Kenntnisse der Verhaltensnormen ist sowohl die Alltagskommunikation als auch die Fachkommunikation in der Fremdsprache nicht möglich. Es kann auch angenommen werden, dass die Aufgaben auch in den beiden Unterrichten ähnlich sind, wobei betont werden sollte, dass die Aufgaben im Fachsprachenunterricht nicht nur fremdsprachenspezifisch sind. Sie beinhalten die Spezifik des Faches, dessen Fachsprache unterrichtet werden sollte.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Fremdsprachenunterricht mit dem Fachsprachenunterricht viele Gemeinsamkeiten aufweist. Die Unterschiede sollten nur den Lehrenden den Weg zeigen, wie der Fremdsprachenunterricht bereichert werden kann. Da die Schüler keine Fachleute sind, sollten wir über einen fachbezogenen oder fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht sprechen. Heute soll der Lernende mehr in der Fremdsprache können als vor 20 Jahren. Der technische wirtschaftliche Fortschritt hat verursacht, dass die Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht gestiegen sind, daher sollte in der Schule insbesondere in der Oberschule ein fachbezogener Fremdsprachenunterricht eingeführt werden. Es muss noch darüber nachgedacht werden, welche Grundlinien sein Lernkonzept haben sollte.

4. Das didaktische Grundkonzept vom fachbezogenen Fremdsprachenunterricht

Bevor die Grundlinien des Lernkonzeptes vom fachbezogenen Fremdsprachenunterricht präsentiert werden, sollen einige Konzepte des Fachsprachenunterrichts vorgestellt werden. Aus didaktisch-methodischer Hinsicht lassen sich vier Richtungen des Fachsprachenerwerbs differenzieren. Es geht nämlich um 1) sprachorientierte Konzepte, 2) lerner- und fertigkeitenorientierte Konzepte, 3) textorientierte Konzepte und 4) lernorientierte Konzepte (vgl. Fluck 1992:191-193). Im Folgenden werden die Ziele und Hauptthesen dieser Konzepte dargestellt. Im sprachorientierten Konzept werden die Fachsprache und die Gemeinsprache als zwei unterschiedliche Sprachen betrachtet. Es geht hier vor allem um die Behandlung des Fachwortschatzes. Nur diese lexikalischen und grammatischen Strukturen werden geübt, die in der jeweiligen Fachsprache auftreten. Das lerner- und fertigkeitenorientierte Konzept hat als Ziel vor allem das Erlernen „sprachlicher Strategien und Einzelfertigkeiten, die in fachsprachlicher Kommunikation Verwendung finden“ (Fluck 1992:193). Das Konzept richtet sich nach den Bedürfnissen der Lernenden. Die Auswahl der Texte orientiert sich hier an konkreten Lernzielen und zukünftigen Berufssituationen der Lernenden.

Im textorientierten Konzept geht man vom Fachtext aus. Das Konzept „verbindet eine Lerner- und Textorientierung mit fachthemen, pragmatischen und kommunikativen Komponenten und ist offen für den Einbezug auch der kulturellen Dimension fachsprachlichen Lernens und Lehrens“ (Fluck 1992:195-196). Im lernorientierten Konzept wird die Rolle des Lernenden betont, vor allem seine Selbstständigkeit und seine Bereitschaft zum Zusammenarbeiten. Es werden auch die Aufgaben vorgeschlagen, in denen Partnerarbeit und Projektarbeit gefördert werden. Bei der Konstruktion eines Lernkonzeptes für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht sollten auch folgende Forderungen an die Lernenden als Nichtfachleute berücksichtigt werden, die von Buhlmann und Fearn's gesammelt wurden:

- Im Fachsprachenunterricht muss das Fachwissen aufgebaut und erweitert werden;
- Es geht hier auch um den Aufbau der im Fach gängigen Denkstrukturen;
- Es sollen viele Strategien angeboten werden, die zur Auseinandersetzung mit Fachinhalten dienen, besonders in solchen Situationen, wo die Inhalte in Form von Zeichnungen, Diagrammen etc. dargestellt werden;
- Es geht auch um solche Strategien, wie z.B. Lesestrategien oder Strategien zur Realisierung bestimmter Lesestile und study skills;
- Es müssen die Strategien zur funktionalen Textproduktion aufgebaut werden;
- Der Fachfremdsprachenunterricht soll auch den Aufbau ausreichender fachsprachlicher Mittel ermöglichen (vgl. Buhlmann/Fearn's 2000: 90).

Wie wir von diesen Forderungen entnehmen können, kommt bei den Nichtfachleuten (die Schüler gehören auch zu dieser Gruppe) eine Bündelung von Lernzielen und -inhalten zustande, die sie aus dem Sprachunterricht kennen oder zum Inhalt des propädeutischen Unterrichts gehören. Ist es überhaupt möglich, dass die Lernenden in der Oberschule diese Bündelung von Zielen erkennen könnten? Wir brauchen die Sprache, um zu kommunizieren. Wenn wir uns in einer fremden Stadt im Ausland befinden und nach dem Weg fragen, kann es natürlich passieren, dass wir in der Antwort nicht jedes Wort verstehen, das zu dem aktiven Wortschatz gehört. Die Fachtexte können wir auch verstehen, obwohl uns nicht alle Wörter im Text bekannt sind, weil die Kommunikation mehr ist als die Sprache. Die Lernenden verfügen auch über „Weltwissen, Situationswissen, Vorgängerkwissen aus bereits zuvor Gesagtem, Verstandenem“ (Donat 2010:121), die ihnen helfen, den Hauptsinn des Textes zu verstehen. Beim Verstehen des Textes ist es leichter. Viel mehr komplizierter ist es bei der Textproduktion. In diesem Fall müssen im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht komplexe Aufgaben dargeboten werden, in denen die Lernenden die Chance bekommen, die Arbeitsstrategien zur Textproduktion zu nutzen.

Fachbezogener Fremdsprachenunterricht setzt bei den Lernenden eine fachliche Kompetenz voraus, über die Lernenden in der Oberschule nicht verfügen. Wenn wir einen fachbezogenen Fremdsprachenunterricht einführen möchten, sollten wir die Prinzipien des fachübergreifenden Ansatzes berücksichtigen. „Der fachübergreifende Ansatz geht nicht von den spezifischen Denkelementen des Faches oder eines Teilbereiches aus, sondern von den sprachlichen Mitteln, die auch in anderen Fächern häufig auftreten“ (Buhlmann/Fearns (2000:92). Die Fachsprache sollte hier mehr als die Teilsprache betrachtet werden, es kann eine Wissenschaftssprache sein, in der fachübergreifende oder allgemeinwissenschaftliche Begriffe vorkommen und die Kommunikation auf allgemeine Fragestellungen gerichtet ist. Im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht, der nach den Prinzipien des fachübergreifenden Ansatzes realisiert wird, werden Termini nicht präzise definiert, sondern oft umschrieben. Fächerübergreifendes Lernen sollte schon in der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens eingeführt werden. Wenn wir die Sprachhandlung *sich vorstellen* realisieren, sollten die Lernenden versuchen das Formular auszufüllen, in dem sie viele Termini zur Personenbeschreibung erkennen könnten. Im fächerübergreifenden Lernen geht es mehr um die organisatorische Seite des Lernens: z.B. fachlich heterogene Gruppen, Zeitfaktor, unterschiedliche Basis der Allgemesinsprache, Arbeitsstrategien. Im fächerübergreifend organisierten Fremdsprachenunterricht kommen authentische Fachtexte selten in Frage. Man konzentriert sich nicht auf die Vermittlung der Fachbegriffe, deswegen arbeitet man oft mit den populärwissenschaftlichen Texten. Fächerübergreifend organisierter Fremdsprachenunterricht wird hier lieber als eine Brücke zwischen dem Fremdsprachenunterricht und Fachsprachenunterricht gesehen.

5. Zur Aufgabenspezifik des fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts

Im schulischen Fremdsprachenunterricht sind die Lernenden oft auf Reproduktion programmiert. Zur Produktion kommt selten vor. Sie beschäftigen sich vor allem mit formalen Grammatikkategorien, mit dem Wortschatzerwerb. Das Lernen konzentriert sich auf den Lehrer und das Lehrbuch. Manchmal kann es passieren, dass die Lehrenden im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht nicht voll kompetent sind. Viel kompetenter sind die Lernenden, die über mehr Wissen in einem Fach verfügen. Die Lehrwerke können schon veraltete Lerninhalte erhalten, was Informationsdefizite verursachen kann (vgl. Buhlmann/Fearns 2000:106-107). Die Anpassung an bestimmte Lehr- und Lerntraditionen im Fremdsprachenunterricht kann die Qualität der Aufgaben im fächerübergreifenden Fremdsprachenlernen beeinflussen. Daher sollten konkrete Merkmale der Aufgaben im fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht bestimmt werden, in denen wir die Unterschiede zwischen dem Fremdsprachenunterricht und Fachsprachenunterricht sehen können:

- Ziele und Inhalte des fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts sollten auf die Bedürfnisse der Lernenden hin ausgerichtet werden. Die Entwicklung der Sprachkompetenz bedeutet meist zugleich die Entwicklung der Wissenschaftssprache (Sprache, die in den populärwissenschaftlichen Texten vorkommt). Deswegen werden oft solche Aufgabenformen wie die Projektarbeit angeboten, die einen fächerübergreifenden Charakter hat.
- Fachbezogener Fremdsprachenunterricht setzt bei den Lernenden eine fachliche Kompetenz voraus. Beim fächerübergreifenden Lernen im Fremdsprachenunterricht geht es mehr um den Umgang mit ausgewählten Fachwörtern, die in den Alltagssituationen und populärwissenschaftlichen Texten auftreten.
- Die vier Hauptfertigkeiten werden im Kontext des fachübergreifenden Lernens weiterentwickelt und differenziert. Als fünfte Fertigkeit folgt das Übersetzen.
- Wenn es im fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht Fachtexte vorkommen, sollten die Hauptbausteine der Texte besprochen werden, wobei die Lese- und Strukturierungsstrategien von großer Bedeutung sind.
- „Die Verbindung von Kommunikativität mit Fachlichkeit bedingt spezifische Übungsformen und spezifische Kriterien der Fachtextauswahl und -verwendung“ (Fluck 1992:113). Die Lernenden können nur von diesen Übungsformen profitieren, in denen sie praktisch sehen, wie die Sprache auch „Fachsprache“ in fremdkulturellen Bedingungen funktioniert. Daher sollte man viele Simulationsaufgaben darbieten, in denen die Lernenden praktisch die Sprache und ihre Funktion erfahren.
- Im fächerübergreifenden Lernen sollten folgende kulturell bedingte Verhaltensweisen bei den Lernenden überwunden werden wie: mechanisches Auswendiglernen von Lehrstoffen, fehlende Problematisierung der Stoffe, additive Strukturierungsprinzipien, personenbezogenes Mitteilungsverhalten, reaktives

Unterrichtsverhalten (Verzicht auf Fragen, Kritik usw.) (vgl. Fluck 1992:181). Diese Probleme können mit Hilfe der entsprechenden Sozialformen (Partner- und Gruppenarbeit) und mit solchen Methoden wie z.B. Werkstattarbeit oder Projektarbeit gelöst werden.

Im Zusammenhang mit den erwähnten Merkmalen der Aufgaben im fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht soll festgestellt werden, dass der fächerübergreifende Fremdsprachenunterricht am wirkungsvollsten ist, wenn er dem Fachsprachenunterricht (z.B. Wirtschaftsdeutsch) vorangeht. Der fächerübergreifende Fremdsprachenunterricht kann also eine ideale Vorbereitung auf den Fachsprachenunterricht sein.

6. Zusammenfassung

Die berufsbezogenen Sprachkenntnisse sind in vielen Branchen sehr gefragt. Die Lernenden in der Oberschule sollten schon ziemlich früh im Fremdsprachenunterricht erfahren, wie man mit dem Fachtext und Fachbegriffen umgehen kann. Da sie oft nicht über eine Fachkompetenz verfügen, sollte man einen fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht einführen, in dem die Lernenden mit Hilfe der Allgemesinsprache und der Wissenssprache die Kommunikation mit der Fachkommunikation verbinden könnten. Deswegen empfiehlt sich, den Fremdsprachenunterricht so zu gestalten, dass neue Lernkonzepte erarbeitet werden, dank denen die Lernenden die Fremdsprache kennen lernen, die der Wirklichkeit entspricht. Und die Lehrenden müssen die Entscheidungen treffen, welche Übungsformen, Methoden, Sozialformen und Medien sie einsetzen sollten, um das Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts zu erreichen und zwar: die sprachliche auch fachbezogene Handlungsfähigkeit.

Literatur

- BUHLMANN R. / FEARNs A., 2000, Handbuch des Fachsprachenunterrichts, Tübingen.
- DONAT A., 2010, Zur Leistung und sprachlichen Realisierung der Sprachhandlungstypen (Kommunikationsverfahren) unter Bezugnahme auf die deutschsprachige Fach- und Berufskommunikation, in: Duś M./Zenderowska-Korpus G. (Hg.), Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium, Czestochowa.
- FEARNs A., 2007, Fachsprachenunterricht, in: Bausch K-R/Christ H./Krumm H-J. (Hg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen/Basel, S.169-174.
- FLUCK H. R., 1992, Didaktik der Fachsprachen, Tübingen.
- HOFFMANN L., 1982, Probleme und Methoden der Fachsprachenforschung, in: Richard J.R./Thome G./Wills W. (Hg.), Fachsprachenforschung und -lehre, Tübingen.
- KÖNIGs F. G., 2000, Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders!, in: Fremdsprache Deutsch 23, S. 6-13.
- ROELCKE T., 2005, Fachsprachen, Berlin.
- STOLZE R., 1999, Die Fachübersetzung, Tübingen.

Schreiben polnische Wissenschaftler anders
als ihre deutschen Kollegen? Welche Kriterien muss ein
wissenschaftlicher Text in Polen erfüllen, und welche in
Deutschland? Wann und wie entwickeln die deutschen
und polnischen Studierenden die wissenschaftliche
Textkompetenz? Vom Nutzen solcher Fragen und der Suche
nach ihren Antworten

Laut einer im Auftrag von Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Deutschen Studentenwerk 2009¹ durchgeführten Studie studierten in Deutschland im Wintersemester 2009/2010 über 9000 Polen. Zum Studium nach Polen kamen 2010 ca. 700 Deutsche². Sowohl die polnischen als auch deutschen Studierenden stellen sich der Herausforderung, ihre schriftlichen Arbeiten in einer Fremdsprache unter neuen kulturspezifischen Rahmenbedingungen zu verfassen. Allerdings sind sie nicht immer dieser Aufgabe gewachsen und stellen fest, dass ihre Arbeiten, trotz einer sprachlichen Korrektheit, nicht den Erfolg ernten, den sie an einer heimischen Universität gehabt hätten. Die Studierenden und auch die Dozenten werden mit der Frage konfrontiert: Woran liegt das? Was ist schief gelaufen? Was sind die Fehler? Der folgende Beitrag geht auf diese Fragen in vier Punkten ein: 1. Gibt es kulturelle Unterschiede in der Textgestaltung zwischen beiden Ländern?, 2. Forschungsstand und Forschungsdefizite im deutsch-polnischen Bereich, 3. Projekt „Interdiskurs“ – seine Ziele und Methodik, 4. Fazit.

1. Gibt es kulturelle Unterscheide in der Textgestaltung
zwischen beiden Ländern?

1995 führte Gosdon eine Erhebung unter den Herausgebern der wissenschaftlichen Zeitschriften in Japan durch. 74% der Befragten sahen Akzeptanzprobleme bei den

¹ Vgl. http://www.studentenwerke.de/pdf/Internationalisierung_Soz19_barrierefrei.pdf.

² Vgl. <http://www.isp.org.pl/uploads/pdf/772873926.pdf>.

eingereichten Beiträgen nicht nur wegen sprachlicher Unzulänglichkeiten der Nicht-muttersprachler des Englischen, sondern auch wegen Verstöße auf der soziopragmatischen Ebene. Die Untersuchung von Ventola (1994) zeigt, dass sowohl finnische als auch deutsche Wissenschaftler, die ihre Beiträge in englischer Sprache verfassen, zu jeweils typischen Abweichungen bei der Realisierung der englischen Textmuster neigen. Diese Abweichungen werden von den Rezipienten (negativ) wahrgenommen (vgl. Ventola 1994:366) und können zu Kommunikationsstörungen führen. Die negative Bewertung der Textgestaltung kann die Bewertung des Inhalts beeinflussen und damit die Lesebereitschaft des Rezipienten senken. Mit den ersten kontrastiven Untersuchungen zur Wissenschaftssprache in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts (s.u.) musste die Universalitätsthese, derzufolge die Wissenschaftssprache kulturunabhängig sei, relativiert werden. Textproduktionsprozesse sind in konkrete situative Rahmenbedingungen eingebettet, die wieder von kultur- und domänenspezifischen Vorgaben eingerahmt werden. Den kulturellen Rahmen bilden Wertesysteme, Denkstile und Handlungspraktiken, die in dem jeweiligen Land vorherrschen (vgl. Jakobs 1999). Bei der wissenschaftlichen Textproduktion bewegt sich der Textproduzent in diesen kulturspezifischen Rahmen, in die er im Zuge der universitären Ausbildung hineinwächst. Während seiner Ausbildung prägt sich der Schreiber der jeweiligen Sprache die tradierten Textaufbaumuster und die Organisations- und Formulierungsmuster der im Hochschuldiskurs relevanten Textsorten ein. Die Untersuchungen von Connor (1987) und Berman (1980) zeigen, dass die Vertextungskonventionen in der Phase der schulischen Ausbildung als präskriptiv internalisiert werden. Beim Verfassen von Texten in einer Fremdsprache werden die eigenkulturellen Textnormen, die im Laufe der textuellen Sozialisation (der schulischen und der universitären) verinnerlicht wurden, übernommen und nie hinterfragt. Dieser Transfer stößt bei Muttersprachlern der Zielsprache allerdings fast immer auf Ablehnung, da die eigenen Normen der Textgestaltung als verletzt empfunden werden (vgl. Clyne 1993:4, Skudlik 1990:153).

Die wissenschaftlichen Texte unterschiedlicher Kulturen heben sich nicht nur durch verschiedene Absatzmuster, Textverläufe oder intellektuelle Stile voneinander ab. Es bestehen „hinsichtlich der sprachlichen Form [...] kulturell determinierte Unterschiede“ (Hutz 2001:126). Studien an deutschen und englischen oder venezolanischen Texten (vgl. Kaiser 2002) weisen auf deutliche Differenzen im Gebrauch vom Personalpronomen der 1. Person Singular und Plural hin. Unterschiedlich werden auch Heckenausdrücke in englischen, französischen und deutschen Texten sprachlich realisiert (vgl. Trumpp 1998). Im Hinblick auf deutsch-polnische kontrastive Untersuchungen stellt sich an diesem Punkt die Frage: Wenn nachweisbare, kulturbedingte Unterschiede sowohl bei der Textorganisation als auch bei der sprachlichen Realisierung von Wissenschaftstexten in Deutschland, England und Frankreich vorkommen, können sie auch in einem deutsch-polnischen Vergleich beobachtet werden? Betreffen sie die Makro- oder Mikrostruktur des Textes? Unterliegen die Sprechhandlungen wie z.B. die konzessive Argumentation, Positionierung zur bisherigen Forschung oder das Einbringen von

eigenen Thesen den gleichen Normen im deutschen und im polnischen akademischen Diskurs oder werden sie unterschiedlich realisiert? Erste Stichproben an Masterarbeiten von polnischen und deutschen Polonistik- und Germanistikstudierenden weisen auf eine unterschiedliche Verwendung von Vertextungsstrategien, quantitative Unterschiede im Gebrauch von advance organizers (auch Organisationshilfen genannt) und von topic sentences (metadiskursiven Verfahren, die die Textgliederung versprachlichen und somit das Verstehen bei Empfängern sichern) auf. Im Kontext der wissenschaftlichen Textproduktion aus der studentischen Perspektive nimmt die Frage nach dem Erwerbsverlauf der wissenschaftlichen Textkompetenz von deutschen und polnischen Studierenden eine zentrale Position ein. Sie impliziert nämlich einen langen und mühevollen Weg vom Schreibnovizen (Lernernorm) zum geübten Schreiber (Lernerideal), der aus der Perspektive der Didaktik nur unzureichend erforscht wurde. Auf viele der hier gestellten Fragen hat die bisherige Forschung noch keine Antworten.

2. Forschungsstand und Forschungsdefizite im deutsch-polnischen Bereich

Schon in den 60er Jahren, als es zu einem großen Zustrom von Studenten verschiedener Nationalitäten an amerikanische und westeuropäische Universitäten kam, wurde die Beobachtung gemacht, „[...] that these students did not write in the way that was expected. What the students wrote was not necessarily wrong, but it was different“ (Purvers 1988 nach Eßer 1997:24). Diese Beobachtung bildete einen Ausgangspunkt für Untersuchungen zur kulturellen Gebundenheit von Wissenschaftstexten. Kaplan (1966) zufolge existieren außer dem durch die Linearität geprägten anglo-amerikanischen Muster noch weitere vier: das semitische, orientalische, romanische und russische. Texte osteuropäischer Wissenschaftler weisen ihm zufolge eine stark ausgeprägte Digressivität und eine schwache Gliederungsstruktur auf. Basierend auf seinen eigenen interkulturellen Erfahrungen diagnostizierte Galtung (1985) vier verschiedene intellektuelle Stile: den saxonischen, teutonischen, gallischen und nipponischen. Die Forschungsgruppe um Michael Clyne verglich Texte von deutschen, englischen, amerikanischen und australischen Wissenschaftlern aus den Disziplinen Linguistik und Soziologie. Clyne bezeichnet den englischen Diskurs ebenso wie Kaplan als linear und betrachtet „den deutschen Diskurs als eine Variante des romanischen und russisch-slawischen Diskurses, die sich durch Wiederholungen und Exkurse und Exkurse zu Exkursen auszeichne“ (Oldenburg 1992:32). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt Antes (1992), der die Darstellungsformen englischer, französischer und deutscher wissenschaftlicher Vorträge vergleicht.

In der bisherigen Forschung zur Wissenschaftssprache gelten die deutschen und in größerem Maße die osteuropäischen wissenschaftlichen Texte als leserunfreundlich. Sie geben dem Leser – im Sinne von Clynes Unterscheidung zwischen kulturell determinierter reader-responsibility und writer-responsibility – die Verantwortung für

die Textrezeption. Bis heute wurden allerdings Clynes Analysekriterien nicht veröffentlicht. Seine Studien sind auch in anderer Hinsicht problematisch. Sie stellen das angelsächsische Muster als vorbildlich für die Wissenschaftskommunikation dar und bezeichnen andere Realisierungsformen der wissenschaftlichen Kommunikation, die sich nicht diesem Duktus fügen, als schwer verständlich, stark digressiv und schwach organisiert (vgl. Steinhoff 2007:29). Im Zentrum späterer kontrastiver Arbeiten zur Wissenschaftssprache steht der fremdsprachen-didaktische Aspekt. Ihm zufolge bilden den Kern des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts die situative und kontextuelle Angemessenheit der Äußerungen (vgl. Hoffmann 1983:13). Arbeiten wie „Kontrastive Fachtextlinguistik für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Fachzeitschriftenartikel der Psychologie im interlingualen Vergleich“ von Hutz (1997) oder „Fachtextsorten kontrastiv: Englisch-Deutsch-Französisch“ von Trumpp (1998), die auf einem Korpus von deutschen, englischen und französischen wissenschaftlichen Aufsätzen beruhen, können v.a. als didaktische Hilfe für den fachbezogenen Sprachunterricht in Psychologie und Sportwissenschaften betrachtet werden. Vergleichende deutsch-polnische Studien dieser Art fehlen gänzlich. Aus didaktischer Sicht auf die Wissenschaftssprache erforscht wurden Bachelor- und Masterarbeiten kaum, und Seminararbeiten nur unzureichend (vgl. Stezano Cotelo 2005). Hier ist eine von Steinhoff (2007) durchgeführte echt-longitudinale Studie zum Verlauf vom Erwerb der wissenschaftssprachlichen Kompetenz zu erwähnen. Sie zeigte anhand eines Korpus von studentischen Arbeiten verschiedener Fächer (Germanistik und Geschichte) in einem Vergleich mit Texten etablierter Wissenschaftler dieser Fächer, dass Studierende sich allmählich die Konventionen ihres jeweiligen Faches aneignen und sich sukzessiv den Standards ihrer Wissenschaft nähern und „dass die Aneignung der wissenschaftlichen Textkompetenz einer überindividuellen Ordnung folgt, die bestimmte Erwerbsstufen umfasst und mehrere Jahre in Anspruch nimmt“³. Der Erwerbsverlauf von wissenschaftlichen Textkompetenzen im Polnischen ist dagegen kaum untersucht worden. Unter den zahlreich erschienenen Ratgebern zum Verfassen von wissenschaftlichen Texten nimmt die Arbeit von Starke/Zuchewicz (2003) eine besondere Position an, da sie sich speziell an die Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache richtet. Sie erörtert ausführlich einzelne Arbeitsschritte bei der Anfertigung von schriftlichen Arbeiten. Im Bereich der Polonistik gibt es nur wenige Arbeiten, die sich dem Thema Wissenschaftssprache widmen (Olszewska 2005, 2007a; Gajewska 2004; Duszak 1998). Die meisten von ihnen widmen sich der Terminologieforschung (Lewandowski 2004) oder konzentrieren sich auf normative Aspekte der rhetorischen oder formalen Gestaltung der wissenschaftlichen Texte (Gajda 1982, 1990). Vergleichende Studien zu deutsch-polnischen Textbauplänen und sprachlichen Handlungen dieser Textsorten liegen bisher nur in unzureichender Weise vor. Eine Untersuchung der Interpersonalität im deutsch-polnischen Kontrast anhand wissenschaftlicher Rezensionen stellt

³ Vgl. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/steinhoff_2008_kontroversen_erkennen_darstellen_und_kommentieren.pdf.

Rolek (2010:181-190) vor. Die Analyse von metatextuellen Formulierungsmustern von Olszewska (2005, 2007b) berücksichtigt zwar auf Deutsch verfasste Texte polnischer Germanisten, ist jedoch nicht kontrastiv aufgebaut. Eine Untersuchung verschiedener Genres gesprochener Wissenschaftskommunikation nehmen Fandrych et al. (2009) vor. Die oben erwähnten Forschungsdefizite soll ein geplantes deutsch-polnisches Projekt „Interdiskurs“ schließen.

3. Projekt „Interdiskurs“ – seine Ziele und Methodik

Im Rahmen einer Kooperation zwischen der Ruhr-Universität Bochum, Universität Wrocław und Universität Zielona Góra soll ab 2013 ein dreijähriges Forschungsprojekt „Interdiskurs: **Inter**kulturelle **Diskurs**forschung in akademischen Texten. Vergleichende Studien zur Textorganisation, zu den Formulierungsroutinen und deren Erwerbsphasen in deutschen und polnischen studentischen Arbeiten“ durchgeführt werden. Seine Forschungsziele ergeben sich zum einen aus dem bisherigen Forschungsstand und Forschungsdefiziten, zum anderen aus langjährigen Lehrerfahrungen und Beobachtungen des Forschungsteams und ersten Stichproben, die Masterarbeiten von deutschen und polnischen Studierenden entnommen wurden. Sie weisen kulturgebundene Differenzen bei der Textorganisation der wissenschaftlichen Texte hin (s.o.). In Hinsicht auf diese Faktoren erscheint die Hypothese, dass wissenschaftliche Texte in Polen und in Deutschland unterschiedlichen, kulturspezifischen Normen unterliegen, gerechtfertigt. Eine der wichtigsten Aufgaben des Projekts ist der Aufbau von Parallelkorpora. Sie sollen Seminararbeiten, Bachelorarbeiten und Masterarbeiten umfassen. Die Daten werden in folgenden Fächern erhoben: Polonistik (Sprach-, Literaturwissenschaft), Slawistik, Germanistik (Sprach-, Literaturwissenschaft) Deutsch als Fremdsprache und weitere Kulturwissenschaften.

Die Datenanalyse verläuft zweigleisig. Basierend auf dem Korpus werden longitudinale, vergleichende Studien zu Erwerbsverläufen der Wissenschaftssprache durchgeführt, da für die Analyse Texte deutscher und polnischer Studierender in unterschiedlichen Phasen ihres Studiums herangezogen werden können. Gleichzeitig wird aus der Perspektive des interlingualen Vergleichs nach Unterschieden in Vertextungsstrategien gesucht. Sie lassen sich entweder auf sprachimmanente Differenzen oder auf in verschiedenen Wissenschaftskulturen unterschiedlich geprägte Konventionen des sprachlichen Handelns zurückführen (vgl. Trumpp 1998). Die Untersuchungsmethodik greift den integrativen Ansatz auf und berücksichtigt sowohl formale als auch inhaltliche Textmerkmale im dem Zusammenspiel von sprachlichen Formen und ihren Funktionen. Vorgegangen wird in absteigender Reihenfolge, von der Makro- zur Mikrotextebene. Die grobe Textmakrostruktur wird identifiziert anhand formaler (z.B. typografischer) und inhaltlicher Kriterien. Für die identifizierten Teiltexthe werden Teiltextsegmente und deren inhaltlich-kommunikative Funktion ermittelt (wie z.B. in Einleitungen eine

Vorstellung des Untersuchungsgegenstands, Vorschau auf wesentliche Ergebnisse und den Aufbau des Textes), so dass auf einer Mikroebene die einzelnen Sprechhandlungen und deren sprachliche Realisierungsformen stehen. Eine besondere Beachtung finden Formen der Textorganisation wie z.B. Gliederungssignale und Metakommunikation mit ihren diversen sprachlichen Handlungen wie advance organizers oder Heckenausdrücke. Im Fokus der Analyse auf mikrostruktureller Ebene stehen dagegen sprachliche Handlungsbereiche, die für wissenschaftliche Texte typisch sind (z.B. Verfasserreferenz, Intertextualität, konzessive Argumentation, Textkritik oder Begriffsbildung). Entwickelt werden soll ein objektiver, verifizierbarer Kriteriensatz, der als Analysemuster auf weitere Sprachen ausgedehnt werden kann.

4. Fazit

Im Hinblick auf bisherige kontrastive Untersuchungen zur Kulturgebundenheit von Wissenschaftstexten besteht auf dem deutsch-polnischen Gebiet ein Forschungsdesiderat. Zwar beziehen sich einige Publikationen zu dieser Thematik, wie im Punkt 2 dargestellt wurde, auf Texte osteuropäischer Wissenschaftler, ihre Mängel liegen allerdings auf der Hand. Sie reflektieren politisch gefärbte Pauschalisierungen und können keine objektiven Kriterien nachweisen. Mit dem Projekt „Interdiskurs“ sollen diese Ansichten einer kritischen Verifizierung unterzogen werden. Sowohl die Ergebnisse der interlingualen Analyse als auch das für Zweck des Projekts erstellte Korpus werden in einer der Öffentlichkeit zugänglichen Datenbank zusammengefasst. Sie sollen Übersetzern, Wissenschaftlern und Lehrenden als Basis für didaktische Anwendungen im Bereich der Polonistik, PaF (Polnisch als Fremdsprache), Germanistik und DaF (Deutsch als Fremdsprache) dienen. Vor allem aber sollen deutsche und die polnische Studierende von den Ergebnissen dieses bilateralen Forschungsprojektes profitieren. Mit konkreten Hinweisen zu deutschen und polnischen Normen eines wissenschaftlichen Textes, seinem Aufbau und charakteristischen Formulierungsroutinen können sie den Erwartungen der Rezipienten der jeweiligen Sprachgemeinschaft gerecht werden.

Literatur

- ANTES P., 1992, Der wissenschaftliche Vortrag. Englische, französische und deutsche Darstellungsformen im Vergleich, in: *Publizistik* 37/3, S. 322-330.
- BERMAN R., 1980, Postposing, lexical repetition and the like: A study in contrastive stylistics, in: *Journal of Applied Linguistics* 2, S. 3-25.
- CLYNE M., 1984, Wissenschaftliche Texte Englisch- und Deutschsprachiger: Textstrukturelle Vergleiche, in: *Studium Linguistik* 15, S. 92-95.
- CLYNE M., 1987, Cultural differences in the organization of academic texts: English and German, in: *Journal of Pragmatics* 11, S. 211-247.
- CLYNE M., 1991, Zu kulturellen Unterschieden in der Produktion und Wahrnehmung englischer

- und deutscher wissenschaftlicher Texte, in: *Info DaF* 18/4, S. 376-383.
- CLYNE M., 1993, Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte: Eine interkulturelle Perspektive, in: Schröder H. (Hg.), *Fachtextpragmatik*, Tübingen, S. 3-18.
- CONNOR U., 1987, Argumentative patterns in students essays: Cross-cultural differences, in: Connor U./Kaplan R. (Hg.), *Writing across languages: Analysis of L2 text*, Reading (Mass.), S. 57-71.
- DUSZAK A., 1998, Academic writing in English and Polish: comparing and subverting genres, in: *International Journal of Applied Linguistics* 8/2, S. 191-213.
- ESSER R., 1997, Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat. Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache, München.
- FANDRYCH CH. / TSCHIRNER E. / MEISSNER C. / RAHN S. / SLAVCHEVA A., 2009, Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv: Deutsch im Vergleich zum Englischen und Polnischen. Vorstellung eines gemeinsamen Forschungsvorhabens, in: *Studia Linguistica XXVIII*, S. 7-30.
- GAJDA S., 1982, Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym, Wrocław.
- GAJDA S., 1990, Współczesna polszczyzna naukowa – język czy żargon?, Opole.
- GAJEWSKA U., 2004, Metatekstemy w języku nauk ścisłych, Rzeszów.
- GALTUNG J., 1985, Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsenische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft, in: Wierlacher A. (Hg.), *Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*, München, S.151-193.
- HOFFMANN L., 1983, Kumulative Analyse wissenschaftlicher Texte als Grundlage für die Beschreibung und Klassifizierung von Fachtextsorten, in: *Wissenschaftliche Zeitung der Wilhelm-Pieck-Universität Rostock*, Reihe 32/2, S. 13-17.
- HUTZ M., 1997, Kontrastive Fachtextlinguistik für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht. Fachzeitschriftenartikel der Psychologie im interlingualen Vergleich, Trier.
- HUTZ M., 2001, Insgesamt muss ich leider zu einem ungünstigen Urteil kommen. Zur Kulturspezifität wissenschaftlicher Rezensionen im Deutschen und Englischen, in: Fix U./Habscheid S./Klein J. (Hg.), *Zur Kulturspezifität von Textsorten*, Tübingen, S. 109-130.
- JAKOBS E.-M., 1999: Textvernetzung in den Wissenschaften. Zitat und Verweis als Ergebnis rezeptiven, reproduktiven und produktiven Handelns. Tübingen.
- KAISER D., 2002, Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland, Tübingen.
- KAPLAN R., 1966, Cultural Thought Patterns in Intercultural Education, in: *Language Learning* 16, S. 1-20.
- LEWANDOWSKI J., 2004, *Języki specjalistyczne. 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Warszawa.
- OLDENBURG H., 1992, *Angewandte Fachtextlinguistik: Conclusions und Zusammenfassungen*. Tübingen.
- OLSZEWSKA D., 2005, Metatextuelle Formulierungsmuster in wissenschaftlichen Texten – am Beispiel von Zielformulierungen, in: Antos G./Weber T. (Hg.), *Transferqualität. Bedingungen und Voraussetzungen für Effektivität, Effizienz, Erfolg des Wissenstransfers*, Berlin.
- OLSZEWSKA D., 2007a, Metatexteme in den Geisteswissenschaften. Typologie – Funktionalität – Stilistik, Gdańsk.
- OLSZEWSKA D., 2007b, Thematisieren als organisatorisches Texthandlungsmuster in wissenschaftlichen Texten, in: *Studia Niemcoznawcze* 39, S. 489-499.

- ROLEK B., 2010, Interpersonalität in wissenschaftlichen Rezensionen im deutsch-polnischen Kontrast, in: Bilut-Homplewicz Z./Mac A./Smykala M./Szwed I. (Hg.), Text und Stil. Frankfurt am Main/Wien, S. 181-190.
- SKUDLIK S., 1990, Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation, Tübingen.
- STARKE G. / ZUCHEWICZ T., 2003, Wissenschaftliches Schreiben im Studium vom Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt am Main.
- STEINHOFF T., 2007, Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten, Tübingen.
- STEZANO COTELO K., 2008, Verarbeitung wissenschaftlichen Wissens in Seminararbeiten ausländischer Studierender. Eine empirische Sprachanalyse, Studien Deutsch, München.
- TRUMPP C., 1998, Fachtextsorten kontrastiv. Englisch-Deutsch-Französisch, Tübingen.
- VENTOLA E., 1994, Englisch als lingua franca der schriftlichen Wissenschaftskommunikation in Finnland und in Deutschland, in: Kretzenbacher H./Weinrich H. (Hg.), Linguistik der Wissenschaftssprache, Berlin/New York, S.353-386.

Muster und Variation im massenmedialen Sprach- und Bildhandeln

1. Texte auf der Achse zwischen Muster und Variation

Zeichen, Texte und Medien werden in der massenmedialen Kommunikation immer flexibler eingesetzt und komplexer zugleich strukturiert. Sie gestatten bzw. erfordern eine besondere Dynamik in der Sinnherstellung und in der Form von Texten. Man hat den Eindruck, dass das Musterhafte weniger musterhaft ist als vor einigen Jahrzehnten. Der rasche Informationsablauf, vom Fernsehen bis über Presstexte bis zum Handy, schafft eben den Eindruck einer vorübergehenden, flüchtigen Information. Die News in einem Internetportal sind in der Regel einige Stunden attraktiv, denn eine weitere Information durchstreicht die Aktualität der bereits veröffentlichten Nachricht. Das Neue und Spektakuläre und nicht das Alte und Bestätigte hat im Informationsgeschäft den größten Vorteil. Das Aufsehen hat immer häufiger den Vorrang vor dem Ansehen.

Wie verhält es sich also vor diesem Hintergrund mit den überlieferten und bewährten Mustern der Kommunikation, die man in der Textlinguistik als **Textmuster** bzw. **Textsorten** bezeichnet (vgl. Heinemann/Heinemann 2002:129ff.). Das Musterhafte ist vorhanden und muss vorhanden sein, obwohl der heutige life style der meisten Gemeinschaften andere Maßstäbe setzt. Unsere Rezeptionsgewohnheiten finden sich im permanenten Wandel. Die Wahrnehmungskapazitäten scheinen im Hinblick auf Vielheit und Vielfalt von alltäglichen Medientexten unbegrenzt. Den Abweichungen von einer gegebenen Textkonvention begegnen wir in der öffentlichen und individuellen Kommunikation, die den Rezipienten zu einer bestimmten mentalen Einstellung und Entscheidung und/oder einem konkreten Handeln in der Realität anregen will. Werbung, Fernseh- und Pressemitteilungen, Poster und Handzettel verführen uns mit ihren „Wahrheiten“ und beeinflussen unsere Wahrnehmung der Außenwelt. In der individuellen Kommunikation werden genauso kreative Momente sichtbar, wie z.B. in gedruckten Einladungen zu unterschiedlichen Feiern oder in Glückwunschkarten, in denen originelle und ästhetische Textgestaltung einen persuasiven Appell und eine besondere Einstellung des Textsenders zum Textempfänger vermittelt.

Das **Textmuster** und dessen **Variation** sind demzufolge zwei Pole auf einer Textachse. In der Mitte dieser virtuellen Achse finden sich alltägliche Textexemplare, die einerseits einem Textmuster folgen und andererseits eigenständige Textinhalte und -formen bieten: „Mindestens geringfügig variiert wird allerdings jedes Muster, sobald es in der Kommunikation angewendet und damit der konkreten Situation angepasst wird [...]“ (Luginbühl/Perrin 2011:7). Jeder Text, der eine konkrete Materialisation des abstrakten Textmusters ist, funktioniert theoretisch als Beitrag zur natürlichen Entwicklung von Textmustern. Aus pragmatischer Sicht können es nur noch bestimmte Textmengen bzw. **Diskurse** vollziehen.¹

Im direkten Anschluss an den Titel der Linguistischen Treffen in Wrocław IV „Im Anfang war das Wort“ ist zu erwähnen, dass sich das aktuelle, kreative Handeln mit massenmedialen Texten nicht nur auf das Wort, sondern genauso intensiv auf das statische und animierte Bild gründet. Dazu kommen verschiedene Möglichkeiten der technisch-technologischen Darbietung von Texten und in dieser Hinsicht erweist sich das mediale, materielle und zeichenbezogene als flexibel und unabgeschlossen. Das kommunikative **Handeln mit Sprache und Bild**, die theoretisch und empirisch in einen mulimodalen Gesamttext münden (vgl. Schneider/Stöckl 2011), eröffnet durch die Abstimmung der geschriebenen Sprache auf das materielle und statische Bild und vice versa unzählige Potentiale der Textgestaltung. Semiotische, kognitive, semantische und pragmatische Merkmale von Sprache und Bild, die in vielen Fällen voneinander abweichen und ebenso aus diesem Grunde effizient im Texthandeln einander ergänzen (vgl. Stöckl 2011:48ff.), realisieren kommunikative Textmuster und ermöglichen genauso durch diese kommunikativ-funktionale Vielfalt bestimmte Textvariationen. Beides – Muster und Variation – schaffen dabei einen „spezifischen Zugriff auf die Welt [...], so sind die entsprechenden Texte immer auch Ausdruck der spezifischen Werte und Normen der entsprechenden Gruppen und/oder Individuen“ (Luginbühl/Perrin 2011:8).

In diesem Lichte ist ein Überblick über Variationen von Textmustern besonders wünschenswert, weil sie eine aktuelle Weltinterpretation und die Verschlüsselung und Vermittlung von kulturellen Artefakten erkennen lassen. Im Folgenden wird dies am Beispiel des Textmusters Werbung getan. Zur Einteilung einzelner Variationen in Werbetexten bediene ich mich der generellen **Kriterien der Textualität** nach de Beaugrande/Dressler (1981). Sie lassen ein bestimmtes Textgebilde in seinen Grundzügen als Mustertext bestimmen. Falls ein Kriterium nicht erfüllt bzw. gestört wird, bedeutet es eine Textvariation in diesem Aspekt.

¹ Insbesondere in Print-, aber auch digitalen Texten, lassen sich Bedingtheiten und Momente der Musterbefolgung und -abweichung beobachten. Fernsehtexte bieten allerdings genug viele und spannende Textkreationen, dennoch die Vielfalt der semiotischen Codes und ihre Verschachtelung erschwert die Ein- und Zuordnung bestimmter Textmuster, so dass sie oft als hybride Formen schlechthin eingestuft werden (vgl. Bucher 2011:126).

2. Kohäsion

In der Kohäsivität handelt es sich um die Aufbewahrung von formalen Sprachmitteln und visuellen Gestaltungsformen. Um die Rezipienten zur intensiven Textarbeit anzuregen und so ihre rezeptive Aufmerksamkeit zu erregen, blendet die Werbung ab und zu formale Fehler ein, die jedoch vom Rezipienten aufgrund seines sprachlichen und kontextuellen Wissens leicht entdeckt und wiederhergestellt werden sollen. In Abb. 1 findet sich eine Werbeanzeige für *Ressourcen-Management via Internet*. Der knappen Headline *com rüber* entnehmen wir insgesamt drei orthographische Fehler: statt <k> sehen wir ein <c>, welches nicht klein, sondern großgeschrieben werden sollte. Am Ende dieser Imperativform fehlt noch ein Ausrufezeichen. Das Schlüssellexem ist also *com* – eine internationale



Abb. 1: Gestörte Kohäsion

Endung von Internetadressen. Da die Dienstleistungen des Internet-Unternehmens beworben werden, sind der Einsatz und die Uminterpretation von *com* zur Bewegungshandlung schlüssig und originell. Die homophonische Ähnlichkeit des englischen *com* und der deutschen Imperativform *komm* erleichtert außerdem die doppelte Lesart von *com*. Die kleingedruckte Subheadline löst zudem alle Zweifel.

3. Kohärenz

Die Unzulänglichkeiten in der Werbesemantik, allzu offene Lesarten oder unschlüssige Werbekommunikate verfehlen das grundlegende Werbeziel des Informierens und letztlich der erfolgreichen Einflussnahme auf das Zielpublikum. Das Grundgebot der klaren Inhaltsdarbietung in Sprache und Bild wird in Abb. 2 kaum erreicht. Zwischen drei Elementen – der Headline *Die neue Hörigkeit*, der Abbildung einer Flöte und dem Firmennamen *klassikradio neue töne* können wir immerhin eine Kohärenz herstellen. Gestört werden wir jedoch am visuellen Arrangement der Flöte: Sollen etwa die aus dem kochenden Topf mit der Flöte herausgezogenen Nudeln eine Art italienische Autorität, Klassik oder etwa Dolce Vita symbolisieren? Die Flöte wird vielmehr zum alltäglichen Löffel herabgestuft und das ganze Bildgeschehen degradiert m.E. den hohen, kulturellen Anspruch des beworbenen Radiosenders. Italienische Sehenswürdigkeiten oder Landschaften hätten die Werbeaussage adäquater rüberbringen können.

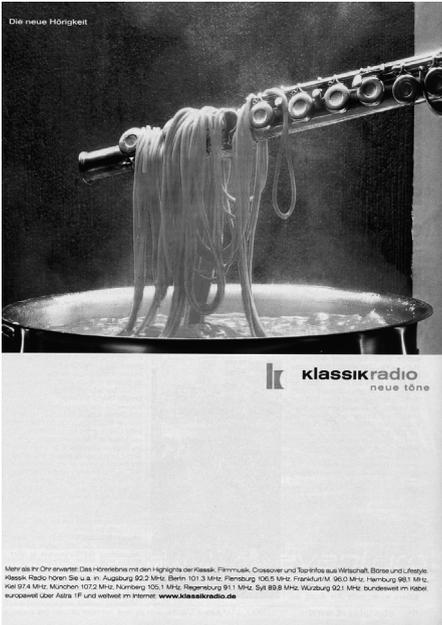


Abb. 2: Unklare bzw. mehrdeutige Kohärenz im Werbebild

Die Variation in der Textkohärenz bewirkt in diesem Falle eine kommunikative und persuasive Verunsicherung.

4. Intentionalität

Die informativ-appellative Funktion der Werbesprache und des Werbebildes steht im Vordergrund der Werbung. Trotzdem wollen Werbemacher die wahre Textintention der Werbung manchmal verschleiern, um der potentiellen Nichtbeachtung bzw. Ablehnung eines Werbeappells entgegen zu wirken. Der manipulative bzw. Schleichwerbung liegt immer eine verschleierte persuasive Textintention zugrunde.² Die Abb. 3 prägnante eine Anzeige, die im Gewand des journalistischen Artikels auftritt. Diese zweiseitige Anzeige aus dem Magazin Der

Abb. 3: Verschleierte Intentionalität

² Inzwischen setzen sich vermehrt andere Marketinginstrumente durch, wie z.B. „Product Placement“ in Filmen, die in der natürlichen Umgebung von Textnarrationen über Marken latent informieren.

Spiegel übernimmt die visuellen, d.h. typographischen und strukturellen Merkmale eines typischen Zeitungsartikels. Nur das Markenlogo, die kleinen Produktabbildungen und die beiden Textkennzeichnungen Anzeige (jeweils oben rechts) lassen diesen Text als sprachlich-visuelle Werbehandlung identifizieren. Diese Anzeige profitiert also von der sachlichen vorurteilsfreien Textintention des Zeitungsartikels und fungiert insofern als Variation des usuellen Werbemusters.

5. Akzeptabilität

Im Merkmal der Akzeptabilität handelt es sich weniger um kulturelle Werte und Normen, die für einen Textrezipienten akzeptabel oder inakzeptabel sein können, sondern vielmehr um die Nützlichkeit und die Bedeutsamkeit des Textes selbst für den Rezipienten. Für diese Ziele stehen eine entsprechende Wortwahl, Sprachstil, Angemessenheit der Textsorte sowie Wahl von Bildtypen und dessen Darstellungen.

Die weitere Anzeige für ein Lektorats- und Fremdsprachenservice in Abb. 4 verstößt gegen das Prinzip der Akzeptabilität. Dabei lassen sich zwei Gründe nennen: Zum einen haben wir es mit dem Vulgarismus zu tun, der allerdings beim anderen Zielpublikum als den Kunden des Lektoratsservices akzeptabel sein könnte, nicht jedoch in diesem Falle. Zum anderen gibt es in dieser Schlagzeile allzu viele, die Kohärenz störende Anhäufung von stilistisch-rhetorischen Figuren, die ein semantisches Durcheinander bewirken. Weniger zweifelhafte Rhetorik würde hier mehr Sinn, Durchsicht und rezeptive Akzeptanz einbringen.

Lektorats- und Fremdsprachenservice aus einer Hand

**Ihren Kunden ist es scheißegal,
dass Irren menschlich ist.**

Professionelles Korrigieren, Übersetzen und Adaptieren. Tel. 0 41 02/2 35-0, Fax 0 41 02/2 35-5 00, www.wienersundwieners.de

WIENERS+WIENERS
Werbelektorat und Adaptationen

Abb. 4: Variation der sprachlichen Akzeptabilität

6. Informativität

Die meisten Werbemittel haben die Rezipienten daran gewöhnt, über Dienstleistungen und Produkte von Unternehmen zu informieren und zu deren Kauf anzuregen. Informative Variationen sind in diesem Aspekt durchaus möglich, weil „klassische“ Werbung nur eine der vielen Marketinginstrumente im Kommunikationsmix ist und die Aufgaben von verwandten Marketingmitteln im Feld der integrierten Kommunika-

**DURCH WERBUNG
BEHALTEN
MILLIONEN
MENSCHEN IHREN
JOB.**

Gute Werbung informiert nicht nur. Sie verkauft. Sie hilft, die Produkte schnell abzusetzen, und hält so das Geschäft am Leben. Jedesmal, wenn eine Anzeige das Interesse des Kunden so stark erregt, daß er das Produkt dann auch kauft, geht es einer Firma ein bißchen besser. Und das wiederum trägt dazu bei, die Jobs der Leute zu sichern, die dort arbeiten.

Werbung: Vielfalt, Wettbewerb, Arbeitsplätze.

UNTERNEHMEN. MEDIEN. AGENTUREN
ZAW · Telefon: 02289 2092-0 · E-Mail: zaw@zaw.de

Abb. 5: Abweichende Informativität

*Na so was,
jetzt hätten Sie beinahe
das Beste verpasst!*



DAS ENZIG WAHRE  WARSTEINER

Abb. 6: Situationalität als persuasive Strategie

tion mit erfüllen kann (vgl. Schnettler/Wendt²2008:24f.). Die Anzeige in Abb. 5 wirbt für kein kommerzielles Produkt oder Marke, sondern für die Werbung als Wirtschaftsbranche, deren Aktivität zur Weiterentwicklung von Unternehmen verhilft und so bestehende und neue Arbeitsplätze sichert. So weist dieses Beispiel deutliche Züge eines Public Relations-Mittels auf, welches das pejorative Image einer ausschließlich am Gewinn orientierten Werbung abschaffen und das wirtschafts- und gesellschaftsfördernde Werbebild verbreiten soll.

7. Situationalität

Die Werbeträger, die entsprechende Platzierung im Werbeträger und das redaktionelle Umfeld von Anzeigen verhelfen Texthandlungen als Werbehandlungen zu kennzeichnen. Die situative Variation des Textmusters findet statt, wenn die Umgebung des jeweiligen Werbetextes zu einer besonderen persuasiven Werbestrategie wird. Einem solchen Vorgehen begegnen wir in der Anzeige aus dem Magazin Der Spiegel in Abb. 6. Die Schlagzeile *Na so was, jetzt hätten Sie beinahe das Beste verpasst* und das zum Teil abgebildete Bierglas vermitteln erst einmal die Einzigartigkeit des Produktes. Da die Anzeige auf der letzten Umschlagseite des Pressemagazins findet, fügt diese Textsituation eine zusätzliche Lesart hinzu: Das Bier sei die beste Wahl oder Angebot aus dem ganzen Pressemagazin. Die situative Verortung schafft somit den persuasiven Witz, auf den sich die ganze Werbestrategie stützt.

8. Intertextualität – Interikonizität – Diskursivität

Die Intertextualität gilt als letztes Textualitätsmerkmal in der Zusammenstellung von de Beaugrande/Dressler (1981). Die Werbung als kreative Textsorte stellt häufige Beziehungen zu bekannten Zitaten, Phrasenologismen oder anderen Textsorten her. Das gleiche betrifft die Werbebilder, in die bekannte Gemälde, Illustrationen oder Film-motive eingefügt werden und auf diese Weise die Strategie der sog. Interikonizität zustande bringen (vgl. Opiłowski 2007, 2012). Die Diskursivität als eine erweiterte Dimension der intertextuellen und interikonischen Bezüge kann als textuelle Variation gelten, vorausgesetzt dass sie eine notwendige Bedingung zum Verstehen des Werbetextes

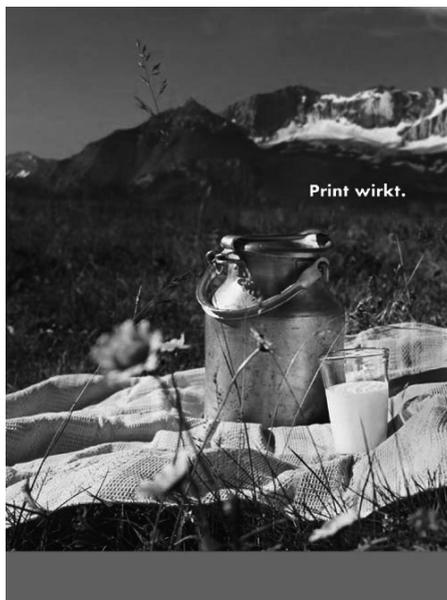


Abb. 7: Metakommunikative Diskursivität

ist. An dieser Stelle möchte ich ein Werbebeispiel in Abb. 7 anführen, dem eine mehrdimensionale Referenz auf eine Werbekampagne zugrunde liegt. Der Verband deutscher Zeitschriftenverleger publiziert seit einigen Jahren eine Werbekampagne *Print wirkt*. Einzelne Anzeigen sollen die Zeitschriftenleser zur Identifikation von unterschiedlichen Marken anregen.³ Das ist eine Art Rätsel, denn die Leser sollen aufgrund der typischen Schriftgestaltung, Farbenverwendung, Bildmotive eine bestimmte Marke erkennen, wobei weder Logo noch Produkt noch Markenname allein eingblendet sind. Um die Marke in der angeführten Anzeige identifizieren zu können, muss man sich auf viele andere Anzeigen in der Kampagne von „Milka“ beziehen. In den zahlreichen Texten und Bildern von „Milka“ werden visuelle Elemente konstant verwendet und tragen so zum diskursiven Bildmuster dieser Marke bei. Neben den erwähnten klassischen Textualitätsmerkmalen wären andere ergänzend zu nennen, die in der massenmedialen Kommunikation die gleiche Relevanz aufweisen.⁴ Sie können jedoch aus Platzgründen nicht besprochen werden. Auf jeden Fall kommen dazu in erster Linie die Medialität, Materialität und Kulturalität des Textes hinzu.

9. Fazit

Werbliche Textexemplare weisen einen permanenten Drang zur Abweichung und Suche nach unerwarteten Persuasionsmitteln auf. Sicherlich können sich die Variationen in

³ Vgl. www.printwrikt.de (Zugriff 11.08.2012).

⁴ Zu einer ganzen Reihe möglicher Textualitätsmerkmale für massenmediale Sprache-Bild-Texte vgl. Stöckl (2004:100-104).

denjenigen Textsorten und Kommunikationsformen anders gestalten, die sich weniger um die Akzeptanz und den Einfluss auf den Rezipienten bemühen. Die dargestellten Variationen zeugen von der intensiven Lebendigkeit des textuellen Werbemusters. Neue Gestaltungsmittel werden durch Wiederholung in längerer Zeitperspektive zu den gängigen Textkonstituenten. Nicht jedoch exemplarische Lösungen in Sprache und Bild, sondern davon abgeleitete semantische Strategien und Taktiken sowie visuelle Darstellungsformen fließen in das Textmuster ein. Die Wissensformation und deren Vermittlung in Texten hängen mit der diskursiven Textpraxis, mit dem Spiel zwischen Muster und Variation zusammen. Das wesentlichste Merkmal ist dabei der ständige Wechsel zwischen dem Bewährten und Neuen, das ständige Hin- und Herschalten, der ständige Abgleich und Beziehung neuer Semiosen auf bekannte Praktiken.

Literatur

- BEAUGRANDE R.-A. DE / DRESSLER W. U., 1981, Einführung in die Textlinguistik, Tübingen.
- BUCHER H.-J., 2011, Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität, in: Diekmannshenke H./Klemm M./Stöckl H. (Hg.), Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele, Berlin, S. 123-156.
- HEINEMANN M. / HEINEMANN W., 2002, Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs, Tübingen.
- LUGINBÜHL M. / PERRIN D., 2011, Einleitung: Muster und Variation, in: Luginbühl M./Perrin D. (Hg.), Muster und Variation. Medienlinguistische Perspektiven auf Textproduktion und Text, Bern, S. 7-17.
- OPIŁOWSKI R., 2007, Intertextualität in der Printwerbung, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes. Textlinguistik: Eine Momentaufnahme 2/4, S. 458-485.
- OPIŁOWSKI R., 2012, Interikonizität als Gestaltungsstil und Werbestrategie in Titelbildern, in: Grösslinger Ch./Held G./Stöckl H. (Hg.), Preetextsorten jenseits der 'News'. Medienlinguistische Perspektiven auf journalistische Kreativität, Frankfurt am Main et al., S. 37-51.
- SCHNEIDER J. G. / HARTMUT S. (Hg.), 2011, Medientheorien und Multimodalität. Ein TV-Werbespot – Sieben methodische Beschreibungsansätze, Köln.
- SCHNETTLER J. / WENDT G., 2008, Kommunikationspolitik für Werbe- und Kommunikationsberufe. Lehr- und Arbeitsbuch für die Aus- und Weiterbildung, Berlin.
- STÖCKL H., 2004, Die Sprache im Bild – das Bild in der Sprache. Zur Verknüpfung von Sprache und Bild im massenmedialen Text, Berlin/New York.
- STÖCKL H., 2011, Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz, in: Diekmannshenke H./Klemm M./Stöckl H. (Hg.), Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele, Berlin, S. 45-70.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Der Spiegel, Nr. 35/2000, S. 165.
- Abb. 2: Der Spiegel, Nr. 38/2001, S. 163.
- Abb. 3: Der Spiegel, Nr. 40/2000, S. 95 und S. 97.
- Abb. 4: W & V (Zeitschrift: Werben & Verkaufen), Nr. 9/2002, S. 54.
- Abb. 5: <http://www.gwa.de/werbebranche/infoaktionprintmotive.html> (Zugriff: 27.04.2002).
- Abb. 6: Der Spiegel, Nr. 52/2001, S. 208.
- Abb. 7: www.print-wirkt.de (Zugriff: 08.07.2004).

Im Anfang waren mindestens zwei Wörter – Einige Überlegungen (nicht nur) zur Mehrgliedrigkeit von Phraseologismen

Im Rahmen des Beitrag soll in erster Linie das Problem der strukturellen Mehrgliedrigkeit (Polylexikalität)¹ von Phraseologismen diskutiert werden. Im Mittelpunkt stehen Fragen nach dem Stellenwert der Mehrgliedrigkeit gegenüber anderen Bestimmungskriterien² für feste Wortverbindungen. Ferner sollen der Status der Phraseologismen innerhalb des Wortschatzes, die Ursachen der Entstehung sowie die Potenzen, die sich unmittelbar aus der Mehrgliedrigkeit ergeben, ermittelt werden.

Als Phraseologismen werden Wortverbindungen verstanden, die sich durch Merkmale wie Mehrgliedrigkeit (Polylexikalität), formale und semantische Stabilität (Festigkeit), Idiomatizität (semantische Umdeutung der einzelnen Komponenten oder der ganzen Konstruktion) sowie Lexikalisierung und Reproduzierbarkeit auszeichnen. Phraseologismen bestehen also aus mehr als einem Lexem, die Struktur der Konstruktion und die hinter dem Formativ stehende Bedeutung sind stabil, die Bedeutung der ganzen Konstruktion ergibt sich nicht oder nur teilweise aus den einzelnen Wörtern (Komponenten)³. In dieser Form und Bedeutung sind sie im Lexikon kodifiziert und werden in der Verwendung nicht jedes Mal von neuem aus Komponenten konstruiert, sondern sind als Ganzes abrufbar. Einige der o.g. Eigenschaften von Phraseologismen müssen relativiert werden, wie z.B. die Stabilität, die zwar ein wichtiges, aber kein absolutes Merkmal ist. Einerseits ist die Austauschbarkeit der Komponenten der Phraseologismen oft nicht möglich, wie bei Wendungen mit sprachlichen Unikalia (z.B. *Fersengeld geben, keinen Hehl aus etw. machen*). In solchen Fällen liegt eine lexikalisch-semantische Stabilität vor. Andererseits lassen viele Phraseologismen einen Austausch der Komponenten zu: *große/dicke Töne reden/schwingen/spucken, jmdn./etw. durch/in*

¹ Mehrgliedrigkeit und Polylexikalität werden hier synonymisch verwendet.

² Daher wird auch das Problem der anderen Merkmale, wenn auch nur kurz, angeschnitten.

³ In Bezug auf Bestandteile von Phraseologismen wird in der phraseologischen Forschung selten von Wörtern gesprochen. Man spricht von Lexemen als Bestandteilen (daher Polylexikalität) oder Komponenten.

*den Schmutz ziehen, sich die Beine in den Leib/Bauch stehen.*⁴ Die Untersuchungen zur Stabilität der Phraseologismen und zu deren Modifikationen ergeben, dass das Kriterium der Stabilität nur bedingt gültig ist und kaum mit dem Grad der Idiomatizität zu tun hat.⁵ Unter Stabilität ist nicht zu verstehen, dass phraseologische Wendungen stets in grammatisch und lexikalisch unveränderter Form auftreten. Ihre Stabilität besteht darin, dass jeder einzelnen Form, Variante oder Modifikation ein reproduzierbarer, in der ‚langue‘ gespeicherter Phraseologismus zugrunde liegt (vgl. Djatschkow 1997:24). Auch die Idiomatizität, die als irreguläres Verhältnis zwischen der Bedeutung der Wortkomponenten und der Bedeutung der ganzen Wortkette (vgl. Fleischer 1997:30) definiert wird, ist keine konstante Eigenschaft, die allen phraseologischen Verbindungen gleichermaßen zugeschrieben ist. Sie ist graduell abstufbar, sodass sich unterschiedliche Grade der Umdeutung von Komponenten ergeben, was die genau Bestimmung der Idiomatizität keineswegs erleichtert. Darüber hinaus ist die semantische Umdeutung vom Kontext abhängig, in dem die einzelnen Komponenten mehr oder minder in ihrer wendungsexternen Bedeutung gebraucht werden. Im Gegensatz zu freien Syntagmen werden Phraseologismen in sprachlichen Handlungen nicht jedes Mal neu gebildet, sondern als vorgeprägte sprachliche Halbprodukte im Text aktualisiert. Sie verhalten sich wie selbständige isolierbare Bedeutungsträger (vgl. Fleischer 1997:63).

Es wurde eingangs festgestellt, dass Phraseologismen polylexikale sprachliche Zeichen sind. Dem Kriterium der Polylexikalität, das im Mittelpunkt der Überlegung steht, wird in der Forschung wenig Beachtung geschenkt, was sich wohl daraus ergibt, dass diese Eigenschaft fester Wortverbindungen als relativ unproblematisch betrachtet wird. „Ob ein Ausdruck mehrere Wörter umfaßt, ist in der Regel leicht entscheidbar, sofern man sich darauf einigen kann, was ein ‚Wort‘ ist“ (Burger 1998:15). Wie die Wortforschung zeigt, ist dies jedoch nicht unproblematisch, da es keine Übereinstimmung darüber gibt, was ein Wort ist. Die Definitionsversuche sind einerseits uneinheitlich und kontrovers und charakterisieren das Wort andererseits je nach theoretischem Vorverständnis und Beschreibungskonzept durch unterschiedliche und im Einzelnen nicht immer widerspruchsfreie Merkmale (vgl. Bußmann 1990:849). Ohne Anspruch auf Allgemeingültigkeit und im Bewusst der definitorischen Schwierigkeiten wird

⁴ In Bezug auf solche Phraseologismen spricht man gewöhnlich von phraseologischen Varianten. An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich phraseologische Varianten nicht nur durch die grammatische Form der Komponenten (Numerus), den Austausch von synonymen oder antonymen Komponenten, die Änderung der Reihenfolge der Komponenten oder verschiedene Valenz bzw. einen Wechsel der Aktionsart unterscheiden, sondern auch durch die Anzahl der Komponenten (Erweiterung des Komponentenbestandes), wie das bei *sich etwas im Kalender (rot) anstreichen* der Fall ist. Zu Varianten und ihrer Bestimmung sowie ihrer Abgrenzung von Modifikationen in Pociask (2005).

⁵ Dass Stabilität ein relatives Merkmal ist und wie wenig stabil die Form- oder die Inhaltsseite von Phraseologismen sind, zeigen verschiedenartige strukturelle Abwandlungen (Reduktion, Substitution, Expansion, grammatische Abwandlungen, Kontamination u.a.) und semantische Prozesse der Bedeutungsaktualisierung von Phraseologismen auf der Textebene.

das Wort hier im Allgemeinen gedeutet als eine akustisch/orthographisch isolierte und zugleich bedeutungstragende selbständige sowie syntaktisch verschiebbare und ersetzbare Einheit, die lexikographisch kodifiziert ist. Mit anderen Worten sind diese Einheiten beim Schreiben durch Zwischenräume abgetrennt (vgl. Vater 2002:61), bzw. beim Sprechen durch Pausen isoliert. Sie sind als Bestandteile des Wortschatzes relativ selbständige Träger von Bedeutung und können als syntaktische Wörter einzeln oder als Teil einer Ganzheit verschoben oder ersetzt werden.⁶ Schwierigkeiten⁷ bereitet hier weniger zu definieren, was ein Wort als Komponente ist, als was die gegebene Komponente darstellt und wie weit sie die phraseologische Einheit konstituiert.

Im ersten Fall liegt die Schwierigkeit darin, dass keine Einigkeit darüber besteht, ob es sich bei den Komponenten um Autosemantika und/oder Synsemantika handeln soll (vgl. Burger 1998:15-16). Aus diesem Grund werden mehrgliedrige Wortverbindung von Typus *an sich, bei Weitem* nicht selten als Phraseologismen aufgefasst.⁸ Bei der zweiten Frage geht es um den Beitrag der einzelnen Komponenten sowohl zur formal-syntaktischen als auch zur semantischen Ganzheit. Mit anderen Worten wird hier problematisiert, in wie weit die phraseologischen Komponenten ihren Wortstatus im Phraseologismus einbüßen. Dies betrifft in erster Linie ihre wörtliche Bedeutung, aber auch die morphosyntaktischen und lexikalisch-semantischen Merkmale. Damit sind hier bestimmte morphologische, syntaktische und semantische Operationen gemeint, die freie Wortverbindungen zulassen, aber bei vielen Phraseologismen nicht möglich sind.⁹ Diese morphosyntaktischen Einschränkungen tragen zwar zur formalen Festigkeit der ganzen Einheit bei, stehen aber kaum mit semantischen Besonderheiten der Phraseologismen in direktem Zusammenhang. Im Falle der sog. unikalenen Komponenten ist die semantische und morphosyntaktische Variabilität sehr eingeschränkt,

⁶ Hier muss jedoch gesagt werden, dass Wörter, sobald sie als Komponenten von Phraseologismen auftreten, ihre syntaktisch-semantische Selbständigkeit mehr oder minder aufgeben, um eine polylexikale formal-semantisch relativ stabile und reproduzierbare Einheit zu bilden.

⁷ An dieser Stelle soll auf problematische Punkte der Definitionen des Begriffs Wort im Allgemeinen hingewiesen werden, die u.a. bei Vater (2002:61-63) und Ágel (2004:31-36) zur Diskussion gestellt werden.

⁸ Allerdings ist zu beobachten, dass Phraseologismen mit Autosemantika oft einen stärkeren Grad an Idiomatizität aufweisen als diejenigen mit Synsemantika. Ferner sind autosemantische Komponenten in Phraseologismen oft Bildspender für die phraseologische Bedeutung, sodass die Bedeutung motiviert sein kann (z.B. *Streit vom Zaun brechen*). Wenn das Bild, das die wörtliche Bedeutung der Verbindung wiedergibt, keine Motivierung herstellt, bzw. wenn die Motivierung verloren geht oder nicht (mehr) nachvollziehbar ist, kann von vollidiomatizierten Phraseologismen gesprochen werden (z.B. *Maulaffen feilhalten*). Der Idiomatizitätsgrad ändert sich aber, wenn der Zusammenhang zwischen der phraseologischen und der wörtlichen Bedeutung einer Wendung größer wird.

⁹ Z.B. Pluralbildung, Passivbildung, Tempusänderung, Relativsitzerweiterung, Erfragen einzelner Komponenten von Phraseologismen, Ersetzen von Komponenten durch Synonyme usw.

weil sie außerhalb der polylexikalen Wendung nicht mehr vorkommen und nur mit bestimmten Komponenten eine zu einer festen Form verwachsene Verbindung von Komponenten bilden, die starken morphosyntaktischen Restriktionen und der völligen semantischen Stabilität unterliegt.

Wie oben bereits angedeutet, stellen zwei Komponenten (zwei lexikalische Einheiten) die untere Grenze der Polylexikalität dar. Nach diesem Kriterium lässt sich – von der oben angesprochenen Schwierigkeiten abgesehen – bestimmen, dass monolexikale Einheiten aus dem phraseologischen Bereich ausgeschlossen werden. Die Abgrenzung der sogenannten Einwortphraseologismen¹⁰ (Duhme 1991:60), die als monolexikale Phraseologismen definiert werden, von polylexikalen Phraseologismen¹¹ bringt Schwierigkeiten mit sich, auf die in Fleischer (1997:249-250) hingewiesen wird. Dass einige monolexikale Wortbildungskonstruktionen und Phraseologismen teilweise übereinstimmende gleiche Merkmale haben, ist, wie später zu sehen sein wird, kein Grund sie als solche einzustufen.¹² Zu denken ist hier an Possessivkomposita (*Langfilm, Langfinger, Weichei, Milchgesicht*), Kopulativkomposita, deren Reihenfolge der Komponenten, ähnlich wie die der Zwillingformeln, meistens konventionalisiert ist (*nasskalt* und nicht *kaltnass, schwarzrotgold* und nicht anders, aber *süßsauer* bzw. *sauersüß*), und Zusammenrückungen, die die Form von Wortgruppenwörtern oder Satzworthörtern haben können (*Langeweile, Möchtegern, Tunichtgut, Vergissmeinnicht* usw.). Noch problematischer scheint die Statusbestimmung solcher Bildungen wie *Saure-Gurken-Zeit* oder *Um-den-heißen-Brei-Schleicherei*. Die erste Bildung ist eine Variante von *Sauregurkenzeit*, die den gleichen Idiomatizitätsgrad hat. Der Unterschied besteht in der Schreibung und ihrer morphosyntaktischen Variabilität. Die Anomalie der Bildung mit der Bindestrich-Schreibung zeigt sich darin, dass sie wendungsintern flektieren kann (*in der Sauren-Gurken-Zeit*), wie onymische Phraseologismen, phraseologische Termini und Nominationsstereotype, während sich die zusammengeschiedene Komposition nur wendungsextern flektieren lässt (*in der Sauregurkenzeit*). Diese Tatsache verleiht der Bildung mit Bindestrich Mehrwortcharakter und lässt sie als mehrgliedrige Bildung betrachten. Im Falle von *Um-den-heißen-Brei-Schleicherei* (NZZ 2010/13)¹³ handelt es sich um eine zusammengerückte, nominalisierte und abgeleitete Form des verbalen Phraseologismus *um den heißen Brei (herum)schleichen*, die im Prozess der textuellen

¹⁰ Argumente, idiomatische Komposita als (Einwort)Phraseologismen zu bezeichnen, finden in der Forschung wenig Beachtung. Solch eine Erweiterung des phraseologischen Forschungsgegenstandes stößt auf Ablehnung (Fleischer 1997:249-250).

¹¹ Die Bezeichnung „polylexikale Phraseologismen“ scheint problematisch, da Phraseologismen ex definitionem polylexikal sind.

¹² Dies betrifft vor allem das Merkmal der Idiomatizität, die nicht selten bei Komposita höher ist als bei Phraseologismen. Der Grad der Idiomatizität kann bei phraseologischen Komposita (ähnlich wie bei Phraseologismen) bekanntlich verschieden sein, sodass eine Grenze zwischen voll-, teil- und nichtidiomatischen Komposita zu ziehen wäre.

¹³ Die angeführten Quellen sind: „Neue Zürcher Zeitung“ 2010/12, 13, 14.

Abwandlung entstanden ist, ähnlich wie die nominalisierten Verbkomponenten von Phraseologismen wie *Einrennen offener Türen* (NZZ 2010/12), *Sprung über den eigenen Schatten* (NZZ 2010/12), *Prüfung auf Herz und Nieren* (NZZ 2010/14). Die formalen Abwandlungen werden als nominale idiomatiche Gruppen oder Komposita in den Text eingebettet. Auch solche Nominalisierungen des ganzen Phraseologismus wie *der Über-den-eigenen-Schatten-Sprung*, *das Unter-vier-Augen-Gespräch/Vier-Augen-Gespräch*, *die Auf-Herz-und-Nieren-Prüfung* oder *der Um-des-Kaisers-Bart-Streit, der Auf-die-Nase-Fall* sind im Kontext prinzipiell denkbar.

Wie man sieht ist die Grenze zwischen Phraseologie und Wortbildung in vielen Fällen hauchdünn. Oft geht die Phraseologie unter funktionalem Aspekt bruchlos in den Bereich der Wörter über, was Burger (1998:30) am Beispiel der kommunikativen Formeln *Guten Tag* und *Hallo* aufzeigt. Verstärkt wird dies durch den Prozess der Univerbierung, der auf der Verschmelzung von zwei Komponenten zu einer Einheit beruht: *an der Nase herumführen* zu *nasführen* oder *Gewähr leisten* zu *gewährleisten*. Darüber hinaus lassen sich im Bestand fester Wortverbindungen Bildungen finden wie *auf Grund*, *in Stand*, *zu Schulden*, *in Frage*, die ihre monolexikalen Äquivalente haben. Ferner gibt es Bildungen, die nach der neuen Rechtschreibreform getrennt geschrieben werden und dadurch als feste Wortverbindungen angesehen werden müssen: *Acht geben*, *Kopf stehen* oder *Maß halten*. Den Überlegungen ist zu entnehmen, dass die Zusammen- oder Getrennschreibung und jede Änderung der Rechtschreibregeln für einige Wortgruppen von wesensbestimmender Bedeutung sind. Der Status des Phraseologismus wird den mehrgliedrigen idiomatiche Wortgruppen ferner durch Univerbierung oder Wortbildungsprozesse (Komposition, Zusammenrückung) abgesprochen, was ersichtlich macht, wie schwierig es oft ist, die Grenze zwischen Phraseologisierung und Wortbildung zu ziehen. Geht es dagegen um die maximale Komponentenmenge in der mehrgliedrigen Struktur, so wird diese nicht näher bestimmt, „da die maximale Ausdehnung eines Phraseologismus üblicherweise nicht lexikalisch, sondern syntaktisch festgelegt ist: der Satz gilt als die obere Grenze phraseologischer Wortverbindungen“ (Burger 1998:15).¹⁴

An dieser Stelle soll nicht der Eindruck entstehen, dass die Polylexikalität das einzige Kriterium für die Bestimmung des Forschungsobjekts ist, das die Phraseologie in den Rang einer autonomen Teildisziplin der Linguistik erhebt bzw. als einen Teil der Lexikologie darstellt oder dass sich Phraseologismen von Lexemen nur durch die Mehrgliedrigkeit unterscheiden. Es bedeutet nämlich nicht, dass jede Verknüpfung zweier oder mehrerer Wörter als feste Wortverbindung betrachtet wird. Das Kriterium der Mehrgliedrigkeit besagt ausschließlich, dass monolexikale Bildungen nicht in den Bestand der Phraseologismen aufgenommen werden und findet daher bei der

¹⁴ Gehen feste Wortverbindungen in ihrer Struktur über die Satzlänge hinaus, gehören sie nicht mehr zu Phraseologismen.

Abgrenzung der festen von unfesten Bildungen keine Anwendung. Hierzu werden andere Kriterien herangezogen.¹⁵

Was die Gewichtung der phraseologischen Merkmale betrifft, so ist festzustellen, dass die Polylexikalität ein notwendiges, aber kein hinreichendes Merkmal von Phraseologismen ist. Dagegen scheint das Kriterium der Stabilität, das relativ ist, notwendig und hinreichend zu sein, während die Idiomatizität als nicht notwendig und nicht hinreichend betrachtet wird. Ersichtlich wird dies an zahlreichen Klassifikationen der Phraseologismen, die versuchen, alle mehrgliedrigen relativ stabilen Wortgruppen zu erfassen und nach verschiedenen Kriterien einzuteilen. Bekanntlich gibt es innerhalb der Phraseologismen nichtidiomatische Einheiten, deren Form und Bedeutung stabil ist (z.B. Kollokationen). Wie man sieht, ist es kaum möglich von wichtigeren und weniger wichtigen Merkmalen zu sprechen. Logischer ist es, von grundlegenden und weniger grundlegenden Merkmalen zu sprechen, bzw. die reziproke Abhängigkeit der zur Identifizierung fester Wortverbindungen herangezogenen Kriterien zu bestimmen. An dieser Stelle sei auf Ágel (2004:25) hingewiesen, der die Gewichtung der phraseologischen Merkmale und ihre Vorkommensrelation zueinander bildlich mit Bauelementen eines Gebäudes vergleicht. Die Polylexikalität stellt das Fundament dar, das zwar als uninteressant empfunden, aber vorausgesetzt wird. Die Stabilität vergleicht er mit den Wänden und die Idiomatizität mit dem Dach. Die erwähnte Relation wird wie folgt beschrieben: das Vorhandensein des Merkmals ‚Dach‘ setzt das Vorhandensein des Merkmals ‚Wände‘ voraus und das Vorhandensein des Merkmals ‚Wände‘ setzt das Vorhandensein des Merkmals ‚Fundament‘ voraus (vgl. Ágel 2004:25). In Bezug auf das hier Diskutierte bedeutet das, dass Polylexikalität zwar ein notwendiges Merkmal ist, es reicht aber für die Identifikation eines Phraseologismen nicht aus (Fundamente allein sind die Grundlage für ein Gebäude, werden aber nicht als ein solches eingestuft). Dagegen werden polylexikale Einheiten dank ihrer stabilen Form und Bedeutung als Phraseologismen eingestuft (Wände auf Fundamenten lassen ein Gebäude erkennen).

Ein weiteres Anliegen dieses Beitrags ist es, nach dem Status polylexikaler Wortgruppen innerhalb des Wortschatzes einer Sprache zu fragen. Phraseologismen müssen als eine strukturelle und semantische Besonderheit sprachlicher Einheiten betrachtet werden, die Sprachbenutzern neben Lexemen, d.h. monolexikalen Einheiten zur Verfügung stehen. Weitere gemeinsame Eigenschaften der beiden Einheiten unterschiedlicher Formative sind die semantische Stabilität, Reproduzierbarkeit sowie Lexikalisierung.

¹⁵Die Abgrenzung wird durch Kriterien wie Idiomatizität und Stabilität sowie Verwendungseinschränkungen durch sog. funktionale und transformationelle Defekte (vgl. Burger 1973:75-90) bzw. transformationelle Defektivität (vgl. Fleischer 1997:49-56) geleistet, wobei das Hauptkriterium zur Abgrenzung der Phraseologismen von freien Wortverbindungen die semantische Transformation ihrer Komponenten ist sowie ihre Verknüpfbarkeit, die diese Semantik ausmacht. Vgl. Methoden zur Abgrenzung der Phraseologismen von freien lexikalischen Verbindungen und Lexemen auch bei Stepanowa/Černyševa (1975:209-214).

Unter funktionalem Aspekt betrachtet, besitzt jede natürliche Sprache die Fähigkeit, solche sprachlichen Einheiten zu schaffen, die die Vielfalt der mentalen und materiellen Gegebenheiten der umgebenen Welt benennen und charakterisieren und die vor allem die kommunikativen Aufgaben effektiv und zweckmäßig erfüllen. Wenn man die Funktionen von Phraseologismen ins Auge fasst¹⁶, so ist unverkennbar, dass Phraseologismen diese Aufgaben als sprachliche Zeichen erfüllen.¹⁷ Černyševa (1987:30) behauptet ebenfalls, dass die wichtigste allgemeine Ursache für das Aufkommen der Phraseologismen letztlich die Erweiterung der Nominations- oder Benennungsmittel der Sprache ist. Andererseits weist Barz (1986:321) nicht zu Unrecht darauf hin, dass die meisten Phraseologismen¹⁸ „nicht die Aufgabe haben, als Erstbenennungen Benennungslücken zu schließen, sondern die, in der Kommunikation als expressive Konkurrenzformen zu bereits existierenden, nichtexpressiven Benennungen zu fungieren“. Diese Behauptung ist zu relativieren. Die expressiven Konkurrenzformen werden als Mittel der indirekten Benennung aufgefasst, die darin besteht, neben denotativer Funktion auch konnotativen Aspekt mitzutransportieren. So gesehen ist ihre Anwendung zweckbestimmt und dient einerseits der Nomination und andererseits der Unterstützung anderer Funktionen.

Es wurde bereits betont, dass die strukturelle Ausgestaltung als erstes Unterscheidungsmerkmal dient. „Mehrgliedrige sprachliche Zeichen entstehen als Sekundärbildungen auf der Basis minimaler Zeichen oder Lexeme, deren Verknüpfung zu Spracheinheiten nach produktiven strukturell-semantischen Modellen der Syntax einer Sprache geschieht“ (Černyševa 1987:29)¹⁹. Zu problematisieren sei an dieser Stelle, welche Potenzen sich aus der mehrgliedrigen Ausgestaltung ergeben. Die Polylexikalität schafft „als Grundlage des phraseologischen Bildes und somit der konnotativen Komponenten der phraseologischen Bedeutung größere potenzielle Bedingungen“ (Černyševa 1987:35). Geht man von der Annahme aus, dass die einzelnen Konstituenten eines Phraseologis-

¹⁶ Die Funktionen der Phraseologismen stellen bei vielen Autoren die Grundlage der Untersuchungen dar. Dies geschieht allerdings mit Recht nicht isoliert, sondern in Bezug auf eine bestimmte Textsorte. Zu nennen ist hier u.a. die Arbeit von Koller (1977).

¹⁷ Da Phraseologismen polyfunktional sind, ist es berechtigt von potenziellen Funktionen zu sprechen, die im Endeffekt zur Erfüllung von Funktionen jeder natürlichen Sprache zur Verfügung stehen: Darstellung, Bezeichnung, Ausdruck, Appell (vgl. Bußmann 1990:157). Nun ist einerseits nicht zu verkennen, dass viele Phraseologismen die repräsentative Funktion der Sprache erfüllen. Zu denken sei hier an die bereits erwähnten onymischen Phraseologismen, phraseologischen Termini und Nominationsstereotype.

¹⁸ Dies bezieht sich offensichtlich auf phraseologische Einheiten, deren Idiomatizitätsgrad hoch ist.

¹⁹ Im Rahmen des Beitrags kann auf die Verknüpfungsart monolexikaler Einheiten zu Phraseologismen, bzw. auf die strukturell-semantischen Modelle einerseits aus Platzgründen nicht eingegangen werden. Andererseits erübrigt sich die Diskussion dieser Verknüpfungsmodele von Lexemen zu Phraseologismen, wenn man die umfangreichen und präzisen Darstellungen und Klassifikationsversuche bei Fleischer (1997) betrachtet.

mus mehr oder weniger Wortcharakter haben, so kann nach Dobrovolskij (1988:78) behauptet werden, dass sie „spezifisch gebrauchte Wörter sind und keine absolut stabilen und bedeutungslosen Elemente in der Kombination“. Diese Spezifik liegt einerseits in der Ganzheitsbedeutung der phraseologischen Kombination und andererseits in der Möglichkeit verschiedenartiger Variabilität der Komponenten. Gerade bei Phraseologismen mit mehreren Autosemantika als wendungsinternen Komponenten, bietet sich in unterschiedlichem Umfang die Möglichkeit der Variabilität, die so weit gehen kann, dass einige Komponenten durch wendungsexterne Elemente ersetzt bzw. erweitert oder gar weggelassen werden können, ohne dass die modifizierte mehrgliedrige Struktur den Status eines Phraseologismus verliert. Černyševa (1987:35) spricht den mehrgliedrigen Einheiten im Vergleich zu Lexemen sekundärer Bildung einen weiteren Vorteil zu, der in der kontextuellen Mobilität, ihrer Anpassung an den jeweiligen Text, der Fähigkeit zu pragmatischen Modifikationen besteht. Die die Autorin verfolgt den Gedanken nicht weiter, sodass hier nicht ganz klar ist, was mit kontextueller Mobilität und Anpassung an den jeweiligen Text zu verstehen ist. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass sich aus der Mehrgliedrigkeit der Phraseologismen eine besondere Rolle für die Textherstellung ergibt. Phraseologismen tragen zur Verstärkung der Textkohärenz bei, wobei hier nicht nur semantische, sondern auch textgrammatische und pragmatische Kohärenz gemeint ist. Die Aktivierung der Potenzen der mehrgliedrigen Einheiten als textstrukturierende Elemente sind auf der pragmatisch-textuellen Ebene ersichtlich. Es sind operationelle Prozesse wie Rahmenbildung, Juxtaposition und Spreizstellung (vgl. Palm 1995:66-68), die als textstrukturierende und -konstitutive Mechanismen zu verstehen sind, und textuelle Abwandlungen der Form²⁰. Diese textuellen Prozesse, die nur dank der Mehrgliedrigkeit von Phraseologismen möglich sind, sind den monolexikalen Einheiten vorenthalten.

Wie bereits festgestellt, ist das Merkmal der strukturellen Mehrgliedrigkeit ein notwendiges aber kein hinreichendes Kriterium für die Identifikation fester Wortverbindungen. Es ist auch kein exklusives Merkmal, durch das sich Phraseologismen von idiomatischen Komposita unterscheiden. Die vorliegende Untersuchung hat auf der kommunikativ-textuellen Ebene weitere sprachliche Potenzen und funktional-pragmatische Leistun-

²⁰ Hierzu s. kreative Verwendung der idiomatischen Einheit auf der Formebene wie textgebundene Substitution, Erweiterung der mehrgliedrigen Struktur (um Elemente durch Komposition, um ein substantivisches oder adjektivisches Attribut, um eine attributive Präpositionalphrase oder Expansion durch Relativsatz mit/ohne Trennung der Komponenten), Reduktion, Kontamination der mehrgliedrigen Strukturen, Koordinierung einzelner Komponenten mit wendungsexternen Elementen, grammatische Abwandlungen, Abtrennung der Komponenten und ihre Wiederaufnahme und gleichzeitige mehrere Modifikationen bei Pociask (2007:95-135). An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass beinahe jede Veränderung der mehrgliedrigen Struktur des Phraseologismus semantische Veränderungen nach sich zieht.

gen von Phraseologismen aufgezeigt, die sich aus ihrer strukturellen Mehrgliedrigkeit ergeben und die Lexeme von ihnen abgrenzen.

Literatur

- ÁGEL V., 2004, Polylexikalität oder am Anfang waren mindestens zwei Wörter. Über eine Grundfrage (nicht nur) der Phraseologie, in: Brdar-Szabo R./Knipf-Komlosi E. (Hg.), Lexikalische Semantik, Phraseologie und Lexikographie: Abgründe und Brücken, Frankfurt am Main, S. 21-50.
- BARZ I., 1986, Probleme der phraseologischen Modifikation, in: DaF. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 23, S. 321-326.
- BURGER H., 1973, Idiomatik des Deutschen, Tübingen.
- BURGER H., 1998, Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen, Berlin.
- BUSSMANN H., 1990, Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart.
- ČERNÝŠEVA I., 1987, Strukturelle Mehrgliedrigkeit sprachlicher Zeichen als kognitives Problem, in: Burger H./Zett R. (Hg.), Aktuelle Probleme der Phraseologie, Frankfurt am Main, S. 29-40.
- DJATSCHKOW A., 1997, Untersuchungen zur konfrontativen Phraseologie der deutschen und russischen Gegenwartssprache am Beispiel der semantischen Felder der menschlichen Intelligenz mit der allgemeinen Bedeutung „Dummheit, Klugheit“ und „glupost, um“, Diss. Universität Greifswald.
- DOBROVOL'SKIJ D., 1988, Phraseologie als Objekt der Universalienlinguistik, Leipzig.
- DUHME M., 1995, Lauschangriff und Rollkommando – „Einwortphraseologismen“ in der Pressesprache am Beispiel des Nachrichtenmagazins FOCUS, in: Baur R./ Chlostá Ch. (Hg.), Von der Einwortmetapher zur Satzmetapher, Bochum, S. 83-93.
- FLEISCHER W., 1997, Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache, Tübingen.
- KOLLER W., 1977, Redensarten. Linguistische Aspekte, Vorkommensanalysen, Sprachspiel, Tübingen.
- PALM Ch., 1995, Phraseologie: eine Einführung, Tübingen.
- POCIASK J., 2005, Zum Problem der grammatischen Modifikationen der idiomatischen Einheit im Text und zu ihrer Abgrenzung von strukturellen Varianten, in: Kolágo L. (Hg.), Studien zur Deutschkunde 31, S. 775-799.
- POCIASK J., 2007, Zu Status und Funktion der idiomatischen Einheit in Presstexten, Frankfurt am Main.
- STEPANOWA M. / ČERNÝŠEVA I., 1975, Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache, Moskau.
- VATER H., 2002, Einführung in die Sprachwissenschaft, München.

Deutsche Intensivierer und ihre Wiedergabe im Polnischen

Vorbemerkungen

Der Beitrag setzt sich mit deutschen Intensivierern auseinander, die eine Subklasse der sachverhaltsbezogenen, nicht antwortfähigen und nicht vorfeldfähigen Operatorpartikeln (Partikeln i.e.S.) bilden. Wie die übrigen Operatorpartikeln sind Intensivierer ihrem Operanden im Skopus syntaktisch untergeordnet, während sie semantisch über diesem operieren. Distinktiv für die Elemente der Klasse ist ihre semantische Leistung: Sie dienen der Modifikation i.S.v. Verstärkung bzw. Abschwächung einer von ihrem Operanden genannten Eigenschaft. In den Darstellungen zur Gesamtklasse der Operatorpartikeln sowie ihrer einzelnen Subklassen herrscht nach wie vor verwirrende terminologische wie begriffliche Vielfalt. In der Grammatikschreibung wie in der Gegenstandsliteratur werden für die Klasse der intensivierenden Ausdrücke Termini verwendet, die „sowohl hinsichtlich des wortartbezeichnenden Bestandteils (Partikel, Adverb, wortklassenunabhängig) als auch hinsichtlich der semantischen Charakterisierung (Intensivierung, Steigerung, Graduierung) variieren“ (Breindl 2007:397). So unterscheidet die IDS-Grammatik (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997) Intensitätspartikel, Helbig (1999) spricht von Steigerungspartikeln, Hentschel/Weydt (2003) indessen von Intensivpartikeln. In der „Textgrammatik der deutschen Sprache“ von Weinrich (2005) werden intensivierende Partikeln zusammen mit echten Adverbien unter dem Namen Intensitäts-Adverbien subsumiert. In der letzten Ausgabe der Duden-Grammatik (Eisenberg et al. 2009) verwendet man den Terminus Gradpartikeln, der von Altmann (1976) für die Lexeme *nur*, *auch* und *sogar* eingeführt wurde. In der Grammatik von Engel (2004) indessen werden intensivierende Partikeln nicht differenziert behandelt, sondern zusammen mit den inklusiven Partikeln wie *auch* und *noch*, den exklusiven Partikeln wie *nur* und *allein* und expositiven Partikeln wie *eben* und *gerade* unter dem traditionellen Namen Gradpartikeln subsumiert. An dieser Stelle sei vorweggenommen, dass der Intensivierung einer Eigenschaft durchaus auch (Grad)adverbien wie *sehr*, *äußerst*, *völlig*, *ziemlich*, *einigermaßen* u.ä. dienen können. Diese werden in den Grammatiken oft zur Klasse der Partikeln gerechnet, was die angestrebte taxonomische Ordnung hinfällig macht, denn im Unterschied zu den intensivierenden Partikeln können die (Grad)adverbien als Respons auf Ergänzungsfragen verwendet werden.

Um Missverständnisse zu vermeiden und eine hinreichende terminologische und systematische Konsistenz zu gewährleisten, sollten sie von Partikeln i.e.S. unterschieden werden. Sie bleiben daher in meinem Beitrag außer Betracht.

Die oben genannten Kriterien für Operatorpartikeln, sachverhaltsbezogen, nicht antwortfähig, nicht vorfeldfähig zu sein, erfüllen insgesamt 14 Lexeme (*ganz, höchst, möglichst, überaus, weitaus, zutiefst, allzu, besonders, immer, noch, weit, zu, etwas, recht*), die ich im Folgenden unter syntaktischem, semantischem und pragmatischem Aspekt analysieren werde. Charakterisiert werden auch die von ihnen zugelassenen Operanden, denn wie allen Operatorpartikeln kommen auch den Intensivierern die Eigenschaften von Operatoren zu. Abschließend stelle ich die Möglichkeiten der Wiedergabe deutscher Intensivierer im Polnischen zusammen. Das Analysematerial bilden von mir exzerpierte Belege aus aktuellen Presstexten deutschsprachiger Zeitungen und Zeitschriften, das um Belegsätze aus im Internet zugänglichen Korpora (Leipziger Korpus, DWDS-Korpus) ergänzt ist. Dieses Analysematerial wurde in Pożlewicz (2011) insgesamt ausgewertet.

1. Die Syntax der Intensivierer

Für alle Intensivierer gilt, dass sie nur unmittelbar vor ihrem Operanden stehen, was folgende Belegsätze illustrieren mögen. Alle Operanden sind jeweils in eckige Klammern gesetzt:

- (1) *Allerdings ging Weltmeister Hamilton ein **zu** [hohes] Risiko ein, bremste zu spät und beschädigte sich einen Hinterreifen* (Die Zeit vom 12.07.2009 nach DWDS).
- (2) *Männer gehen generell **weitaus** [erwartungsfroher] ins neue Jahr als Frauen* (Die Welt vom 03.01.2005 nach LK).
- (3) *Sich bei Tisch zu schnäuzen gilt als **überaus** [ekelhaft]. Stopft sich die Langnase den nassen Lappen auch noch in die Hosentasche, blickt der Chinese angewidert weg* (Der Spiegel vom 24.07.2008).

Bei Bezug auf Attribute können Intensivierer auch innerhalb einer Nominal- oder Präpositionalphrase auftreten, was folgende Sätze belegen:

- (4) *Die Züchtung **ganz** [neuer] Getreidesorten unter anderem mithilfe der Gentechnik könnte den kühlenden Effekt noch steigern, glauben die Wissenschaftler* (Süddeutsche Zeitung vom 16.01.2009).
- (5) *Auch beim Lösen **besonders** [kniffliger] Probleme fanden die Forscherinnen keine Differenzen zwischen männlichen und weiblichen Schülern* (Der Spiegel vom 25.07.2008).

Nur die Partikel *noch* kann in gehobener Sprache u. U. auch nachgestellt werden: *Sie ist schöner noch als Aphrodite* (Bsp. n. Duden Universalwörterbuch). Die im Normalfall ausschließliche Voranstellung könnte für diese Klasse als Unterscheidungskriterium gelten (vgl. Poźlewicz 2011:140).

Aus der Analyse der Belegsammlung ergeben sich einige häufige Kookkurrenzen einzelner Intensivierer mit anderen Operatorpartikeln. Die meisten Kookkurrenzen sind Aggregationen zweier intensivierender Partikeln wie z.B. *ganz besonders*, *etwas zu* oder *weitaus zu*:

- (6) *Im gegenwärtigen Augenblick erwarten die Menschen mehr als sonst eine grundlegendere Diagnose, sind sie **ganz besonders** [bereit], sie aufzunehmen, begierig, sie auszuprobieren, wenn sie nur einigermaßen annehmbar sein sollte* (Süddeutsche Zeitung vom 29.12.2008).
- (7) *Noch schläft die Anti-AKW-Bewegung – während die Atomlobby **etwas zu** [laut] frohlockt* (Die Zeit vom 10.07.2008).
- (8) *Dabei sind Sparreserven seit langem ausgemacht: unwirksame Arzneien, über-teuerte Labortests und **weitaus zu** [oft] vorgenommene medizinische Eingriffe* (Die Zeit vom 03.09.1998 nach DWDS).

Beachtenswert ist außerdem die Kookkurrenz *viel zu*, in der der Intensivierer *zu* durch den Quantor verstärkt wird:

- (9) *Denn rezessive Krankheitsanlagen, die nicht zum Ausbruch einer Erkrankung führen müssen, sind **viel zu** [weit] verbreitet, als dass sie durch eugenische Eingriffe ausgeschaltet werden könnten* (FAZ vom 18.07.2008).

Das Analysematerial enthält außerdem Aggregationen der Intensivierer *zu* bzw. *allzu* mit der exklusiven Operatorpartikel *nur*, die der zusätzlichen Exposition des Operanden dienen:

- (10) *Während Kroatiens verdrängte Vergangenheit über ein Dutzend Jahre zurück-liegt, ist sie in Serbien **nur allzu** [präsent]* (NZZ vom 27.12.2008).
- (11) *Und die Partei weiß **nur zu** [gut], dass McCain nicht unbedingt ein begnadeter Redner ist* (Zeit Online vom 4.09.2008).

Hentschel/Weydt (2003:321) verweisen zudem auf die Kookkurrenz des Intensivierers *zu* mit dem Gradadverb *sehr*, „die es ermöglicht, den semantischen Gehalt von *zu* auch auf ein Verb zu beziehen“, was folgender Belegsatz zeigt:

- (12) *Ich habe einen schweren Fehler gemacht, in dem ich meinen teilweise **noch zu** jungen Partnern **zu sehr** [vertraute]* (Der Tagesspiegel vom 17.03.2003 nach LK).

Darüber hinaus kann der Intensivierer *ganz* mit der Operatorpartikel *gar* syndetisch kumuliert werden und fungiert dann i.S.v. ‚völlig‘, wie in folgendem Beleg:

- (13) *Die Tragödie, zumal in ihrer bürgerlichen Darreichungsform als tödliche Dosis Eifersucht, scheint in diesem liberalen Kreis ganz und gar [unmöglich]* (Der Tagesspiegel vom 16.04.2003 nach LK).

2. Die semantische Leistung der Intensivierer

Das distinktive Merkmal der Intensivierer ist – wie bereits erwähnt – ihre semantische Leistung. Sie lassen sich von anderen Operatorpartikeln dadurch unterscheiden, dass nur sie „der reinen Graduierung der Eigenschaft oder der Intensivierung des Zustandes bzw. des Prozessvollzuges in ihrem Skopus dienen“ (Pożlewicz 2011:143). Zur Semantik dieser Partikelsubklasse bemerkt Helbig (1988:46-47), dass sie „zwar die Wahrheitsbedingungen insofern nicht [verändern], als die ohne die Steigerungspartikel [= Intensivierer] im Satz benannte Eigenschaft erhalten bleibt (gleichsam präsupponiert ist); aber [dass sie] die durch die Adjektive bezeichneten Eigenschaften einer impliziten Wert- bzw. Grad-Skala zu[ordnen], indem sie den Grad dieser Eigenschaft angeben oder modifizieren“.

Diese Modifizierung einer Eigenschaft kann in verschiedener Weise erfolgen. In Anlehnung an die detaillierte Klassifikation deutscher Intensivierungsmittel sensu largo von van Os (1989:131-212) lassen sich die der Intensivierung dienenden Operatorpartikeln in drei Subklassen einteilen:

- a. Intensivierer, die im extrem hohen Intensivierungsbereich operieren: *ganz, höchst, möglichst, überaus, weitaus, zutiefst*;
- b. Intensivierer, die im hohen Intensivierungsbereich operieren: *allzu, besonders, ganz, immer, noch, weit, zu*;
- c. Intensivierer, die im abschwächenden Intensivierungsbereich operieren: *etwas, ganz, recht*.

Einen bemerkenswerten Fall stellt die Partikel *ganz* dar, die funktional ambig ist und der Abschwächung (i.S.v. ‚ziemlich‘, ‚einigermaßen‘) oder der Verstärkung (i.S.v. ‚völlig‘, ‚sehr‘) der in ihrem Skopus genannten Eigenschaft dient. „Welche Funktion ihr jeweils zukommt, hängt von den semantischen Eigenschaften der mit ihr verbundenen Wörter ab“ (Hentschel/Weydt 2003:320). Folgende Belegsätze mögen das illustrieren:

- (14) *Vor Kurzem sagte ein kluger Theaterwissenschaftler im deutschen Bildungfernsehen 3sat zum Finale des Bayreuther Machtkampfs der Wagner-Sippe, das sei ja sicherlich ganz [bedeutsam], aber wichtiger finde er doch, wer in Amerika Präsident wird* (Zeit Online vom 3.09.2008) – i.S.v. ‚einigermaßen‘: abschwächend.

- (15) *In dem Moment, als ich den Anruf von meinem Mitbewohner bekam: Du, es ist was **ganz** [Schlimmes] passiert, deine Mutter ist tot – da war ich dann wie erlöst* (Süddeutsche Zeitung vom 17./18.01.2009) – i.S.v. 'sehr': verstärkend.

„Der Disambiguierung der genannten Funktionen dienen offensichtlich einerseits der Kontext, andererseits aber auch der Kontrastakzent“ (Poźlewicz 2011:71). Während das verstärkende *ganz* betont oder unbetont ist, nimmt das abschwächende *ganz* keine Betonung an (vgl. Pusch 1981:33, Helbig 1988:147).

3. Die pragmatische Leistung der Intensivierer

Einigen Intensivierern kommt die sekundäre evaluative Funktion zu, eine bestimmte Einstellung des Sprechers zu indizieren. Dazu sind vor allem *allzu*, *höchst*, *überaus* und *weitaus* prädestiniert. Sie signalisieren die Überschreitung eines Norm(al)maßes, das nach Koch (1999:179) wie folgt definiert werden kann: „Das normale Maß wird als überindividuelle Maß- oder Wertvorstellung verstanden, die größeren Menschengruppen gemeinsam ist. In der sprachlichen Kommunikation ist es ein Durchschnittswert, der als Bezugsgröße für Vergleiche und graduelle Differenzierungen ohne Angabe des Vergleichsmaßes fungiert“.

Eine pragmatische Nebenfunktion kommt auch den Intensivierern der abschwächenden Stufe zu, denn mit diesen „kann der Sprecher sein positives Urteil wie z.B. Eigenlob mildern“ (Poźlewicz 2011:71). Werden mit dem Intensivierer *ganz* etwa positive, d.h. wünschenswerte und positiv konnotierte Eigenschaften abgeschwächt, kommt es zur „Abwertung gegenüber der Alternative des unmodifiziert gebrauchten Adjektivs. Ein Mensch, der *ganz nett* ist, ist weniger nett als *ein (nur) netter Mensch*“ (Pusch 1981:40). Diese Einschränkung des Positiven kann von kommunikativer Bedeutung sein.

4. Charakteristik der Operanden

Die eigenschaftsbezogenen Intensivierer operieren über graduierbaren Eigenschaften oder über intensivierbaren Prozessen oder Zuständen. In ihrem Skopus stehen demzufolge bevorzugt Adjektive, die als Attribute und als Prädikative in Kopulapredikaten fungieren:

- (16) *Schnell und energiearm kochen lautete die Devise der chinesischen Hausfrau, die daher mit **möglichst** [feinen] Zutaten arbeite* (Der Spiegel vom 24.07.2008).
- (17) *Südlich [...] des Großen Roten Flecks haben die Astronomen 1998 die Entstehung eines **etwas** [kleineren] Roten Juniorflecks aus drei weißen Ovalen beobachtet* (FAZ vom 24.07.2008).

- (18) *Der Terrorismus ist eine gewaltige Gefahr; **noch** [gefährlicher] aber ist es, in Hysterie zu verfallen und dabei die Grundsätze zu opfern, die man gegen den Terrorismus verteidigen will* (Süddeutsche Zeitung vom 23.10.2008).

Zu berücksichtigen ist hier allerdings die Verträglichkeit einzelner Intensivierer mit den Komparationsformen ihrer adjektivischen Operanden, die in der folgenden Tabelle zusammengestellt ist (vgl. Pożlewicz 2011:149):

Tabelle 1: Überblick über die Komparationsstufen adjektivischer Operanden

Intensivierer	Positiv	Komparativ	Superlativ
<i>allzu</i>	+	–	–
<i>besonders</i>	+	–	–
<i>ganz</i>	+	–	–
<i>höchst</i>	+	–	–
<i>möglichst</i>	+	–	–
<i>recht</i>	+	–	–
<i>überaus</i>	+	–	–
<i>zu</i>	+	–	–
<i>zutiefst</i>	+	–	–
<i>etwas</i>	+	+	–
<i>immer</i>	–	+	–
<i>noch</i>	–	+	–
<i>weit</i>	–	+	–
<i>weitaus</i>	–	+	+

Im Skopus der Intensivierer stehen darüber hinaus Adverbien und als solche fungierende Adjektive, die im Satz vorwiegend als Angaben und Prädikatsergänzungen, aber auch als Attribute oder Prädikative in Kopulaprädikaten fungieren:

- (19) *UN-Katastrophenkoordinator Jan Egeland mag undiplomatisch scheinen und manchmal etwas ungeschickt sein, aber schlecht informiert oder gar fehlgeleitet ist der Untergeneralsekretär **höchst** [selten]* (tagesschau.de vom 05.01.2005 nach LK).
- (20) ***Immer** [häufiger] bleiben die Betroffenen in isolierten Wohnvierteln unter sich, ohne gute Schulen und ausreichend soziale Unterstützung. Regelrechte Armensiedlungen* (Der Spiegel vom 29.11.2007).
- (21) *Ich fand es **ganz** [schrecklich], muss. ich sagen* (Süddeutsche Zeitung vom 17./18.01.2009).
- (22) *Sontag trägt dort eine **recht** [konventionell] klingende Definition der Aufgaben des Schriftstellers vor: Seriöse Schriftsteller setzen sich konkret mit moralischen Problemen auseinander* (Spiegel Online vom 01.01.2005 nach LK).

Als Skopuserfüllung sind außerdem Quantoren wie *viel* und *wenig* möglich:

- (23) *In der Vergangenheit haben viele Virenschutzprogramme **allzu** [viel] Rechenleistung des Computers beansprucht* (NZZ vom 11.01.2009).
- (24) *Der mangelhafte Wissensstand der Schüler sei zwar völlig richtig beschrieben, so Borries – es sei aber ein alter Hut, dass Schüler **zu** [wenig] über alle möglichen geschichtlichen Themen wüssten* (Der Spiegel vom 25.07.2008).

Die Intensivierer *ganz*, *weit* und *zutiefst* lassen u.U. auch einen verbalen Operanden zu, aber nur unter der Bedingung, dass „der im Verb [eher Prädikat – AP] ausgedrückte Prozess (Vorgang oder Handlung) [oder Zustand – AP] semantisch graduierbar [ist]“ (Hentschel/Weydt 2003:321). Solche Fälle belegen folgende Sätze:

- (25) *David Cronenberg hat diese Geschichte 1986 in einem Film erzählt, dessen subtile Zärtlichkeit und Nachdenklichkeit seinen Ruf als Horrorklassiker **weit** [übertreffen]* (Die Zeit vom 27.06.2008 nach DWDS).
- (26) *In Delhi, wo man anfangs einige Hoffnungen in die neue demokratische Führung in Islamabad gesetzt hatte, ist man heute **zutiefst** [enttäuscht] über deren Schwäche* (NZZ vom 27.12.2008).

Zur Partikel *zutiefst* ist noch anzumerken, dass sie kollokational stark auf Verben bzw. (Adjektiv-)Partizipien beschränkt ist, die nach van Os (1985:135) „meist eine negative Konnotation haben (*erschüttert, beleidigt, verärgert, gekränkt, verletzt, bedauert*)“. Abschließend ist noch zu bemerken, dass im Unterschied zu übrigen Operatorpartikeln die Intensivierer nicht über Hypotaxen operieren können.

5. Wiedergabe im Polnischen

Bei der Ermittlung polnischer Entsprechungen nehme ich in erster Linie die bereits angeführten Belegsätze als Ausgangspunkt. Analysiert habe ich auch die in Poźlewicz (2011) zusammengestellten Belege zu Intensivierern sowie die Einträge zu polnischen Intensivierungsmitteln in „Uniwersalny Słownik Języka Polskiego PWN“. Die Vorschläge der Wiedergabe deutscher Intensivierer im Polnischen werden nicht für einzelne Lexeme, sondern nach ihren Intensivierungsstufen gruppiert angegeben. Diese Vorgehensweise ist dadurch bedingt, dass sich die deutschen Intensivierer innerhalb der drei vorgeschlagenen Subklassen durchaus austauschen lassen.

Intensivierer der extrem hohen Stufe

- (4') *Die Züchtung **ganz** [neuer] Getreidesorten ... – uprawa **całkiem** / **zupelnie** / **kompletnie** nowych gatunków zboża;*
- (19') *... **höchst** [selten] ... – **nader** rzadko;*

(16') ... mit **möglichst** [feinen] Zutaten arbeite ... – *pracuje z **jak** / **możliwie** najwykwintniejszymi składnikami*;

(26') ... ist man heute **zutiefst** [enttäuscht] ... – ***głęboko** zawiedziony*.

Als Entsprechungen für die Intensivierer der extrem hohen Stufe gelten im Polnischen vor allem Gradadverbien wie *całkowicie*, *zupełnie*, *kompletnie*, u.U. auch *nieporównywalnie* oder *bezsprzecznie*, die die Überschreitung des Normalmaßes hervorheben. Durchaus möglich sind darüber hinaus die adverbial verwendeten Präpositionalphrasen wie *nad wyraz*, *nad podziw*, *ze wszech miar*, *w najwyższym stopniu*. Schriftsprachlich, wenn nicht sogar gehoben wirkt im Polnischen das Lexem *nader*, das i.S.v. 'ogromnie', 'niezmiernie' verwendet wird. Der deutsche Intensivierer *möglichst* kann im Polnisch entweder mit dem Adverb *możliwie* (mit Adjektiv im Superlativ oder Positiv) bzw. mit der Vergleichspartikel *jak* mit Adjektiv im Superlativ wiedergegeben werden. Dem kollokational beschränkten Intensivierer *zutiefst* indessen entsprechen im Polnischen die Adverbien *głęboko* bzw. *dogłębnie*. Bemerkenswert ist das polnische Gradadverb *całkiem*, das – wie seine deutsche Entsprechung *ganz* – sowohl verstärkend i.S.v. 'w stopniu zupełnym', 'całkowicie' als auch abschwächend i.S.v. 'w pewnym stopniu, dość' verwendet werden kann.

Intensivierer der hohen Stufe

(18') ... **noch** [gefährlicher] ... – ***jeszcze** niebezpieczniejszy*;

(20') **Immer** [häufiger] ... – ***coraz** częściej*.

Eher unproblematisch scheint die Übersetzung der Intensivierer *noch* und *immer*, die über einem Adjektiv im Komparativ operieren. Ihre polnischen Entsprechungen *jeszcze* und *coraz* verlangen ebenfalls einen Operanden im Komparativ:

(5') ... beim Lösen **besonders** [kniffliger] Probleme ... – *przy rozwiązywaniu **szczegól**nie / **bardzo** / **nadzwyczaj** / **zdecydowanie** trudnych problemów*;

(23') ... **allzu** [viel] Rechenleistung des Computers ... – ***zbyt** / **o wiele** za / za / **znacznie** za dużo wydajności obliczeniowej komputera*.

„Den nicht entsprechenden Grad einer Eigenschaft“ (Schatte 1997:23) und „die Überschreitung einer Norm“ (Helbig 1988:244) hinsichtlich der Erwartungen des Sprechers signalisieren im Polnischen die Lexeme *zbyt*, *nazbyt*, *zbytnio*, *za*, *zanadto* und *nadto*, u.U. auch *o wiele za* oder *znacznie za*. Den hohen Grad einer Eigenschaft signalisieren im Polnischen darüber hinaus Adverbien *bardzo*, *szczególnie*, *nadzwyczaj* bzw. *nadzwyczajnie*, sowie *zdecydowanie*, die in erster Linie den deutschen Intensivierern *besonders* und *ganz* entsprechen. Dem deutschen Intensivierer *weit* indessen entsprechen die deadjektivischen Adverbien *daleko*, *dalece* und u.U. auch *wysoce*, die ähnliche Etymologie wie ihr deutsches Äquivalent haben.

Intensivierer der abschwächenden Stufe

- (14') ... *das sei ja sicherlich ganz* [bedeutsam] ... – *jest to dość / stosunkowo ważne / całkiem znaczące*;
- (17') ... *die Entstehung eines etwas* [kleineren] *Roten Juniorflecks* ... – *powstanie trochę / troszeczkę / ciut mniejszej Czerwonej Plamy*;
- (22') ... *eine recht* [konventionell] *klingende Definition* ... – *dość / dosyć / nieco konwencjonalnie brzmiąca definicja*.

Die abschwächende Funktion erfüllen im Polnischen das bereits erwähnte funktional ambige Lexem *całkiem* oder die durchaus synonymen Adverbien *relatywnie*, *stosunkowo* und *względnie*. Dem deutschen Intensivierer *etwas* entsprechen im Polnischen der Intensivierer *trochę* und seine diminutiven Derivate wie *troseczkę* oder *troškę*. Umgangssprachlich könnten an dieser Stelle auch Intensivierer *kapkę* bzw. *ciut* verwendet werden. Möglich wäre auch der Intensivierer *nieco*. Einen für den Sprecher genügenden Grad der Eigenschaft signalisieren im Polnischen die Lexeme *dość* und *dosyć*.

6. Zusammenfassung

Ziel des Beitrags war, die deutschen Intensivierer hinsichtlich ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik zu charakterisieren sowie ihre möglichen Operanden zu ermitteln. Die so gewonnene Übersicht ermöglicht eine Zusammenstellung ihrer potentiellen polnischen Entsprechungen, die in der folgenden Tabelle zusammengestellt sind. Anzumerken ist allerdings, dass die Wiedergabemöglichkeiten im Polnischen nicht auf Partikeln i.e.S. beschränkt sind. Die Liste der ermittelten polnischen Entsprechungen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Tabelle 2: Intensivierer des Deutschen und ihre Wiedergabe im Polnischen

	deutsche Intensivierer	polnische Entsprechungen
der extrem hohen Stufe	<i>ganz</i> <i>höchst</i> <i>möglichst</i> <i>überaus</i> <i>weitaus</i> <i>zutiefst</i>	<i>całkiem</i> <i>całkowicie, zupełnie, kompletnie</i> <i>bezsprzecznie</i> <i>nieporównywalnie</i> <i>nad wyraz, nad podziw</i> <i>ze wszech miar</i> <i>nader</i> <i>w najwyższym stopniu</i> <i>możliwie</i> <i>jak + Superlativ</i> <i>głęboko, dogłębnie</i>

	deutsche Intensivierer	polnische Entsprechungen
der hohen Stufe	<i>allzu</i> <i>besonders</i> <i>ganz</i> <i>immer + Komparativ</i> <i>noch + Komparativ</i> <i>weit</i> <i>zu</i>	<i>zbyt, nazbyt, za, (za)nadto, zbytnio</i> <i>bardzo</i> <i>nadzwyczaj, nadzwyczajnie</i> <i>szczególnie</i> <i>znacznie, zdecydowanie</i> <i>daleko, dalece, wysoce</i> <i>o wiele, wielce</i> <i>coraz + Komparativ</i> <i>jeszcze + Komparativ</i>
der abschwächenden Stufe	<i>etwas</i> <i>ganz</i> <i>recht</i>	<i>trochę, troszkę, troszeczkę</i> <i>całkiem</i> <i>dość, dosyć</i> <i>relatywnie, stosunkowo, względnie</i> <i>nieco</i> <i>ugs. kapkę, ciut</i>

Literatur

- ALTMANN H., 1976, Die Gradpartikeln im Deutschen. Untersuchungen zu ihrer Syntax, Semantik und Pragmatik, Tübingen.
- BREINDL E., 2007, Intensitätspartikeln, in: Hoffmann L. (Hg.), Handbuch der deutschen Wortarten, Berlin/New York, S. 397-422.
- EISENBERG P. ET AL., 2009, Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. [=Duden Bd. 4], Mannheim.
- ENGEL U., 2004, Deutsche Grammatik – Neubearbeitung, München.
- HELBIG G., 1988, Lexikon deutscher Partikeln, Leipzig.
- HELBIG G., 1999, Deutsche Grammatik. Grundfragen und Abriß, München.
- HENTSCHEL E. / WEYDT H., 2003, Handbuch der deutschen Grammatik, Berlin/New York.
- KOCH H., 1999, Zum sprachlichen Ausdruck der Überschreitung des normalen Maßes, in: Freudenberg-Findeisen R. (Hg.), Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik, München, S. 179-185.
- POŻLEWICZ A., 2011, Syntax, Semantik und Pragmatik der Operatorpartikeln des Deutschen. Versuch einer Systematik, Frankfurt am Main.
- PUSCH L.F., 1981, Ganz, in: Weydt H. (Hg.), Partikeln und Deutschunterricht. Abtönungspartikeln für Lerner des Deutschen, Heidelberg, S. 31-43.
- SCHATTE Ch., 1997, Die Partikel *zu* als modifikatives und graduatives Pro-Attribut, in: Linguistica Silesiana 18, S. 23-27.
- Uniwersalny słownik języka polskiego, 2003, Warszawa.
- VAN OS C., 1985, Kollokationen mit *höchst*, in: Kürschner W./Vogt R. (Hg.), Grammatik, Semantik, Textlinguistik, Tübingen, S. 319-328.
- VAN OS C., 1989, Aspekte der Intensivierung im Deutschen, Tübingen.
- WEINRICH H., 2005, Textgrammatik der deutschen Sprache, Hildesheim u.a.
- ZIFONUN G. / HOFFMANN L. / STRECKER B., 1997, Grammatik der deutschen Sprache, Berlin.

Reparaturen in gesprochenen Texten der Nichtmuttersprachler des Deutschen

Das Referat beschreibt Ergebnisse einer Pilotstudie zur Anwendung von Reparaturen in nichtmuttersprachlichen gesprochenen Texten. Das Ziel ist es aufzuzeigen, inwieweit Reparaturen Formulierungsprobleme lösen. Besprochen wird, welche Rolle Reparaturen im Formulierungsverfahren spielen, welche Reparaturtypen man feststellen kann und welche Signale sich für den Reparaturmechanismus als charakteristisch erweisen. In diesem Sinne werden die Reparaturen eingeteilt und es wird bestimmt, wie häufig sie auftreten.

Die Reparatur wird oft der Korrektur gleichgesetzt. Insbesondere in der (fremdsprachen-) didaktisch orientierten Fachliteratur werden die Reparatur und die Korrektur wegen ihrer Funktionen oft als Synonyme betrachtet. Im Mittelpunkt der didaktischen Untersuchungen steht in der Regel die sprachbezogene lehrerseitige Korrektur (vgl. Rehbein 1984, Desgranges 1990, Kleppin/Königs 1997, Wiesmann 1999, Havranek 2002, Lochman 2002). Der Grund dafür ist die Tatsache, dass es im Unterricht im Grunde darum geht, das Nicht-Richtige durch das Richtige zu ersetzen. In diesem Fall bezieht sich das Richtige gewöhnlich auf das gegebene Sprachsystem und den Sprachgebrauch. Eine völlig andere Gruppe von Modifikationen im Redebeitrag bilden Reformulierungen, die infolge der Änderung des Formulierungsplanes entstehen. Die letztere Gruppe von Modifikationen nenne ich im Folgenden **Reparaturen**. Soweit der sprachlichen Korrektur ein sprachlicher Fehler zugrunde liegt (was im Unterricht oft der Fall ist), resultiert die Reparatur aus dem Wunsch, seine Aussage doch anders bzw. neu zu formulieren. Die Reorganisierung in Bezug auf die begonnene/gewählte Konstruktion hängt somit nicht mit Fehler als solchem zusammen, sondern allemal mit der zwanglosen Änderung des Formulierungsplanes.

Nachweis 1

Nach dem Duden-Bedeutungswörterbuch bedeutet **korrigieren** Folgendes:

- a) „auf Fehler hin durchsehen und von Fehlern frei machen“,
- b) „(etwas Fehlerhaftes, Ungenügendes) durch das Richtige, Zutreffende ersetzen, positiv verändern, es bei jmdm. verbessern, sinnv. ausbügeln, berichtigen“ (1985:393).

Hier wird der direkte Bezug auf Fehler und Fehlerhaftes stark sichtbar. Die Korrektur ist dementsprechend „Verbesserung, [Druck]berichtigung oder schriftliche Berichtigung“ (Duden. Das Fremdwörterbuch 1982:427). Etymologisch geht „korrigieren“ auf ‚zurechtrichten, zurechtbringen, verbessern, berichtigen‘ zurück (Duden. Das Herkunftswörterbuch 1963:362). „Reparieren“ geht etymologisch wiederum auf ‚wiederholen‘ zurück (ebd. 565) und bedeutet: „in Ordnung bringen, ausbessern, wiederherstellen“ (Duden. Das Fremdwortwörterbuch 1982:663). Die **Reparatur** wird demnach als „Wiederherstellung“, „Ausbesserung“ oder „Instandsetzung“ bezeichnet (ebd.:663). Der semantische Unterschied ist deutlich. Die beiden Verben („korrigieren“ und „reparieren“) bezeichnen zwei verschiedene Tätigkeiten. Im ersten Falle geht es im Prinzip um berichtigen, im zweiten um wiederherstellen.

Nachweis 2

Einige linguistische Lexika weisen Uneinheitlichkeit in der Terminologie auf, indem sie die Begriffe abwechselnd anführen. Trotz gesondert bearbeiteten Lemmata findet man in der Korrekturdefinition einen direkten Bezug auf die Reparatur und umgekehrt – in der Reparaturdefinition taucht plötzlich der Korrekturterminus auf, vgl.: „Der Begriff Korrektur taucht in verschiedenen begrifflichen Zusammenhängen (Mutter-Kind-Interaktion, Muttersprachunterricht, natürliche muttersprachliche Interaktion, natürliche S2-Erwerbssituationen, FU) auf. [...] man untersucht die Korrekturen, die ein Sprecher im aktuellen Vorgang der Sprachproduktion vornimmt (Selbstkorrekturen): ein begonnener Satz wird abgebrochen, neu begonnen und vollendet; Anakoluth, Ellipse. In diesem Zusammenhang wird auch von Reparaturen gesprochen“ (Glück 2010:373). In demselben Lexikon findet man folgendes zur Reparatur: „In der amerikanischen Konversationsanalyse untersuchte Verfahren zur Verbesserung von Fehlern in einem Beitrag eines Sprechers in einer Unterhaltung. Die Verbesserung von Fehlern erfolgt mittels eines eigenen, den Interaktanten zur Verfügung stehenden Apparats von Möglichkeiten, die vom Bemerkten des Fehlers bis hin zu dessen Behebung reicht. Das Bemerkten kann auch durch den Adressaten der fehlerhaften Äußerung erfolgen, der den Sprecher auf das Reparaturerefordernis aufmerksam macht. So ergibt sich eine ganze Systematik von selbst- und fremdinitiierten Korrekturen. Diese Strukturen, die zunächst als Konversationsdaten erhoben wurden, gelten auch in anderen Typen sprachlicher Interaktion, sind aber (z.B. in der Unterrichtskommunikation) z.T. im einzelnen modifiziert geregelt, so daß sich eine noch weitergehende Systematik ergibt“ (ebd.:563). Dazu kommt die Reparatur-Definition aus dem „Lexikon der Sprachwissenschaft“: „In der Konversationsanalyse Bezeichnung für diejenigen Techniken, die zur Bewältigung von Störungen im reibungslosen Ablauf von Gesprächen verwendet werden. Reparaturbedürftig können Äußerungen sein, in denen Wortfindungsprobleme, hörbare und nicht hörbare Fehler auftreten. Reparaturen können vom gleichen oder vom nächsten Sprecher initiiert oder vollzogen werden. Da die Organisation von Reparaturen dem

System des Sprecherwechsels unterordnet ist, können Reparaturen zu einer Störung der Sequentiellen Organisation führen, etwa den sequentiell implizierten nächsten Turn verschieben. Aus diesem Grund wird die vom Sprecher selbst initiierte Reparatur im gleichen Turn anderen Alternativen vorgezogen. In der Psycholinguistik spielen Reparaturen/Korrekturen eine wichtige Rolle bei der Sprachproduktion als Anzeichen für die Planung und Selbstüberwachung von Äußerungen“ (Bußmann 2008:585-586).

Nachweis 3

Außer der begrifflichen Abgrenzung zwischen Korrektur und Reparatur fällt noch ein wichtiger Bedeutungsunterschied auf, und zwar, zwei bedeutungsähnliche (aber bestimmt nicht bedeutungsgleiche) Verben mit demselben Stamm und verschiedenen Präfixen für die Bezeichnung der besprochenen Tätigkeiten: „verbessern“ steht für ‚korrigieren‘, „ausbessern“ für ‚reparieren‘.

Abschließend lässt sich sagen, dass Sprecher eine Reparatur für notwendig halten können:

- wenn aus sachlichen oder sprachlichen Gründen eine Modifizierung des Äußerungsplans notwendig wird;
- wenn die getroffene Wahl sprachlicher Mittel nicht dem Plan entspricht;
- wenn die Verbalisierung einen Defekt aufweist (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997:449).

Im Weiteren unterscheide ich zwischen Korrekturen und Reparaturen, indem ich mit Korrekturen grammatische Berichtigungen meine, die Sprachfehler beseitigen und mit Reparaturen Reformulierungen, die infolge des Formulierungsprozesses entstehen. Die Korrekturen sind nicht Gegenstand dieser Untersuchung. Der Gegenstand dieser Untersuchung sind die selbstinitiierten Selbstreparaturen, also solche, die vom Sprecher selbst eingeleitet und durchgeführt werden.

Für die Analyse von Reparaturen wurden 30 Prüfungsgespräche in deutscher Sprache eigesammelt, die anschließend verschriftlicht wurden. Die Daten kommen aus dem GeWiss-Korpus¹ zur gesprochenen deutschen Wissenschaftssprache. Die Testpersonen, deren Texte herangezogen werden, sind alles Deutsch sprechende Nicht-Muttersprachler, und genauer gesagt Deutsch sprechende Germanistik-Studenten mit Polnisch als L1, die ihre Studienprüfungen in Linguistik und Literatur ablegen. Diese Probandengruppe wurden aus zwei Gründen gewählt: Erstens sind die Probanden L2-Sprecher mit zwar selbstständiger aber noch nicht vollkommen kompetenter Sprachverwendung. Man kann dadurch annehmen, dass sie als Nicht-Muttersprachler die Reparaturen womöglich häufiger verwenden. Zweitens spielt der institutionelle Kontext eine wichtige

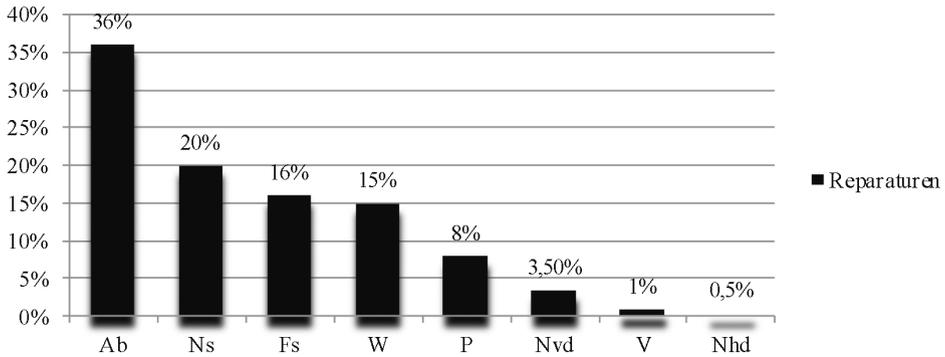
¹ Vgl. <https://gewiss.uni-leipzig.de>.

Rolle. Das bedeutet, dass die Probanden bei einem relativ kurzen Gespräch nachweisen sollen, dass sie über das erforderliche Fachwissen verfügen und – was nicht ohne Bedeutung ist – die notwendigen Sprachkenntnisse besitzen. Die Faktoren Zeitdruck und der Stress sind hier relevant. Dies lässt ebenfalls vermuten, dass die Reparaturen mit erhöhter Intensität auftauchen.

Nach der Analyse des Sprachmaterials wurden folgende Reparaturtypen festgestellt:

- Abbruch der begonnenen Konstruktion (Ab),
- Neustart (Ns),
- Fortsetzung (F),
- Wiederholung (W),
- Präzisierung (P),
- Versprecher (V),
- Nach-Vorne-Drängen-Mechanismus (Nvd),
- Nach-Hinten-Drängen-Mechanismus (Nhd).

Die Häufigkeit der Reparaturtypen stellt sich wie folgt dar, vgl. Graphik 1:



Graphik 1: Die Häufigkeit der Reparaturtypen

1. Abbruch

Unter den Reparaturen überwiegen deutlich die Abbrüche (mit 36%). Der Abbruch kommt dann zustande, wenn die Äußerungsstruktur (auf der Wort- oder Satzebene) plötzlich beendet wird, bevor das gewünschte kommunikative Ziel erreicht ist. Der Konstruktionsabbruch wird dadurch erkennbar, dass der angenommene Formulierungsplan geändert wird und die begonnene syntaktische Konstruktionen somit nicht oder anders zu Ende geführt wird (vgl. Duden. Die Grammatik 2009:1228). Grund dafür ist, dass „das, was man sagen will, sich mit der begonnenen Konstruktion nicht sagen lässt“ (Schwitalla 2006:121) oder – aus welchem Grund auch immer – nicht zu Ende geführt werden kann, z.B. ((schmatzt)) äh (.) ich finde dass ähm ((schmatzt)) (0.9) also brief zum beispiel ist eine klassifizierung (.) klassifizierung nach kommunikationsorientierten °h (.)

äh *kriterie* (.) *kriterien*. Der Abbruch ist der absolut meist vorkommende Reparaturtyp im besprochenen Material. Er war in 29 von 30 Probandentexten feststellbar.

2. Neustart

Den Abbrüchen folgen entweder die Neustarts oder die Fortsetzungen. Die Neustarts zeichnen sich dadurch aus, dass die Äußerungsstruktur abgebrochen und völlig neu angefangen wird. Somit erfolgen sie meist auf der Syntaxebene. Dem Neustart gehen öfters Verzögerungen in Form von gefüllten oder leeren Pausen voran, z.B. ((*schmatzt*)) *äh sehr wichtig ist dass nein man kann eine sache zum beispiel* (0.4) *äh* (0.6) *vorstellen* (0.6) ((*schmatzt*)) *durch zum beispiel einen längeren satz*. Mit 20% sind die Neustarts die zweitgrößte Reparaturgruppe.

3. Fortsetzung

Auf Platz drei (mit 16%) stehen die Fortsetzungen. Die Fortsetzung charakterisiert sich dadurch, dass die Äußerungsstruktur abgebrochen aber (meist nach einer kurzen Pause) fortgeführt wird. Der Fortsetzung gehen in der Regel ebenfalls Verzögerungen voran. Bei den Fortsetzungen fällt auf, dass sie in den meisten Fällen auf der Wortebene zustande kommen, z.B. *das sind unsere* (0.2) *ähm* (0.2) *erinner* (.) *erinnerungen erfahrungen* *ähm* (0.5) *auch erwartungen*. Aus dem Sprachmaterial geht hervor, dass der Abbruch und seine Folge (also entweder der Neustart oder die Fortsetzung) die häufigsten Reparaturtypen sind. Bei ca. 97% der Probandentexte sind diese Handlungen zu finden.

4. Wiederholung

Die Wiederholungen (mit 15%) sind die viertgrößte Gruppe von Reparaturen. Die Wiederholung betrifft vor allem das Nochmals-Sagen einer bestimmten Einheit, meistens eines Lexems. Die Wiederholung wird oft durch eine Verzögerung eingeführt, z.B. *also* (.) *die* *äh* *das* *äh* *zeichen* *äh* *äußert* *die* *die* *die* *realität*. Da die Wiederholung nur bei einem Drittel der Probanden erscheinen, ist zu schlussfolgern, dass wir es hier eher mit einer individuellen Erscheinung zu tun haben. Die Konklusion bestätigt die Tatsache, dass die untersuchten Wiederholungen gewöhnlich in der Mehrzahl auftreten (von 2 bis 14 Mal pro Person).

5. Präzisierung

Die fünftgrößte Reparaturgruppe machen die Präzisierungen (8%) aus. Bei der Präzisierung handelt es sich um eine genauere/klarere/eindeutigere Formulierung des

bereits Genannten. Ein Verzögerungssignal kann die Präzisierung begleiten, muss sie aber nicht. Es kommt nämlich oft vor, dass die zu präzisierende Einheit ad hoc formuliert wird, z.B. *wenn ich kann äh möchte ich jetzt äh diese relationen diese semantische relationen nennen*. Die Präzisierung ist oft mit der Wortwahl in Verbindung zu setzen.

6. Nach-Vorne/Hinten-Drängen-Mechanismen

Die Nach-Vorne-Drängen-Mechanismen (mit 3,5%) sind Folge einer syntaktischen Fehlplanung (vgl. Schwitalla 2006:122), die dadurch zu erklären ist, dass wichtige Teile „früher gesagt werden, als es ihre syntaktische Ordnung erlaubt“. In diesem Sinne sind sie als Konstruktionsabbrüche aufzufassen. Da sie jedoch eine besondere Gruppe von Abbrüchen ausmachen, bei denen kein eigentlicher Neustart bzw. keine eigentliche Fortsetzung erfolgen und es zur Änderung der Thema-Rhema-Gliederung kommt, werden sie separat behandelt, z.B. *äh und außerdem ähm können wir auch die phonologische elemente nennen (1.2) rhythmus (0.4) intonation (0.2) pause (0.8) ähm (0.4) die auch die äh die (1.1) ((schmalzt)) die beeinfl die auch die äh ((schmalzt)) (0.3) verstehbar (.) keit (0.4) äh (0.6) des textes beeinflussen*. Bei den Nach-Hinten-Drängen-Mechanismus (0,5%) besteht die syntaktische Fehlplanung darin, dass – im Unterschied zu den Nach-Vorne-Drängen-Mechanismen – wichtige Teile später gesagt werden, als es ihre syntaktische Ordnung erlaubt und somit man von einer gewissen Rückkehr zu der bereits geäußerten Konstruktion sprechen kann, z.B. *diese texte (0.4) äh (0.3) kommen in der firkllichkeit ko vor (.) erscheinen*.

7. Versprecher

Bei den Versprechern kommt es zur Reformulierung aufgrund eines beim Sprechen unterlaufenden Lapsus. Da es in diesem Falle wiederum weder zum Konstruktionsabbruch noch zur Fortsetzung schlechthin kommt, wird auch diese Gruppe getrennt betrachtet, z.B. *ja also außer gemi äh emilia galotti hat er auch (0.2) °hh (0.2) hh° boze ((lacht))*. Mit 0,5% treten die Versprecher nur vereinzelt auf.

Ein Großteil der Reformulierungen wird durch Signale eingeführt, die die Funktion haben, die Rede hinauszuzögern bzw. die Zeit zum Nachdenken zu gewinnen. Die absolut meist eingesetzten Signale sind die leeren und gefüllten Pausen (vgl. die Beispiele). Darüber hinaus ist auf *also* hinzuweisen, das im Sprachmaterial in dreifacher Funktion auftritt; als Verzögerungssignal (zum Zeitgewinn), als Neustartsignal (als Signal für Abbruch und Wunsch neu anzufangen) und als Präzisierungssignal (als Ankündigung von Klärung oder Verdeutlichung). Weitere Reparatursignale wären *oder* (Präzisierung), *aber* (Verzögerung), Schmatzen, Stottern, Verneinung, manchmal sogar Sich-Entschuldigen.

Folgende Schlüsse lassen sich zum analysierten Reparaturverhalten ableiten:

- Die Reparaturen sind von den Korrekturen begrifflich abzugrenzen.
- Die Reparaturen gelten als Strategien für die Problembearbeitung und Verständigungssicherung in gesprochenen Texten.
- Die Reparaturen sind Charakteristika der gesprochenen Texte².
- Die Pilotstudie bildet die Grundlage für eine umfangreiche Untersuchung zur Rolle und Häufigkeit der Reparaturen in muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen gesprochenen Texten.

Literatur

- BUSSMANN H. (Hg.), 2008, Lexikon der Sprachwissenschaft, Stuttgart.
- DESGRANGES I., 1990, Korrektur und Spracherwerb. Selbst- und Fremdkorrekturen in Gesprächen zwischen Deutschen und ausländischen Kindern, Frankfurt am Main.
- Duden. Das Bedeutungswörterbuch, 1985, Mannheim.
- Duden. Das Fremdwortwörterbuch, 1982, Mannheim.
- Duden. Die Grammatik, 2009, Mannheim.
- Duden. Das Herkunftswörterbuch, 1963, Mannheim.
- GLÜCK H. (Hg.), 2010, Metzler Lexikon Sprache, Stuttgart/Weimar.
- HAVRANEK G., 2002, Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen, Frankfurt am Main.
- KLEPPIN K. / KÖNIGS F. G., 1997, Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern, Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Bochum.
- LOCHTMANN K., 2002, Korrekturhandlungen im Fremdsprachenunterricht, Bochum.
- REHBEIN J., 1984, Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht, Roskilde.
- SCHWITALLA J., 2006, Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung, Berlin.
- WIESMANN B., 1999, Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber, München.
- ZIFONUN G. / HOFFMANN L. / STRECKER B., 1997, Grammatik der deutschen Sprache, Berlin.

² In jedem analysierten Text ist zumindest eine Reparatur feststellbar (von einer bis 19 Reparaturen pro Person).

Schreiben mal anders – Schreibkompetenz in der Fremdsprache kreativ fördern

Auch wenn heutzutage dank der Erkenntnissen der Kognitionspsychologie keiner mehr daran zweifelt, dass Schreiben das Lernen unterstützt, wird diese Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht immer noch als Stiefkind behandelt und auf die Formen wie Brief, Erzählung oder Aufsatz reduziert, die nur selten das Interesse der Lernenden wecken können. Viel öfter blockieren solche Aufgabenstellungen ihre Kreativität, weil sie weder kreatives Denken noch selbständigen Gedankenausdruck fördern. Das Ziel des Beitrags ist die Möglichkeiten aufzuzeigen, durch den Einsatz von kreativen Aufgabenstellungen die Routine im Daf-Unterricht zu brechen und die Schreibkompetenz spielerisch zu fördern. Im Beitrag wird gezeigt, wie Lernende dazu verleitet werden, alte Denkmuster aufzugeben, ihre Fantasie zu nutzen und eigene, einzigartige Texte zu schaffen.

Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht

In der Fremdsprachendidaktik wird zwischen kommunikativem, kreativem und personalem Schreiben¹ unterschieden. Während das kommunikative Schreiben pragmatische Ziele verfolgt und auf schriftliches Handeln in realen Situationen vorbereitet, orientiert sich das kreative Schreiben primär an Motivationsfunktion, was in der Zeit der sinkenden Popularität des Deutschen an polnischen Schulen nicht unterschätzt werden sollte. Die Handlungen im Fremdsprachenunterricht können immer dann als kreativ² anerkannt werden, wenn die Lernenden etwas selbständig finden, entdecken, entwickeln, wenn sie mit der Fremdsprache experimentieren, Texte umdeuten, umstrukturieren und anders machen. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für kreative Prozesse im Fremdsprachenunterricht³ ist solides sprachliches Wissen und Können,

¹ Vgl. dazu auch Krumm (2000:8f.) und Kast/Jenkins (2001:126).

² Vgl. dazu Karbe (2001:38).

³ Die Muttersprachendidaktik dagegen vertritt die Meinung, dass das kreative Schreiben durch didaktische Eingriffe nicht behindert werden sollte.

deswegen erfordert es die Vermittlung sprachlicher und intellektueller Werkzeuge. „Damit der Schreibprozess gelingt, muss der Schreibende sowohl auf thematisches Wissen (worüber will ich schreiben), auf sprachliches Wissen (welche Wörter und Strukturen stehen mir in der Fremdsprache zur Verfügung) als auch auf sprachverarbeitende Strategien (wie organisiere ich Wissen mit Hilfe meiner Sprachkenntnisse zu einem Text) zurückgreifen“ (Krumm 2000:11). Von daher sollte im Fremdsprachenunterricht versucht werden, die bewusste, systematische Arbeit am Erwerb von Redemitteln bzw. Textmustern mit kreativen Prozessen zu verbinden. Eine weitere Voraussetzung, die kreative Schreibprozesse bedingt, ist die Authentizität. Schriftliche Texte verfolgen immer das Ziel, von einem oder mehreren Empfängern gelesen zu werden. Solange die Schreibabsicht und der Adressatenbezug im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt werden, sollte man nicht erwarten, dass die Lernenden mit Lust und Engagement Texte verfassen werden. Nur für den Lehrer zu schreiben, der selten daran interessiert ist, was der Lernende mitzuteilen hat, erweist sich als keine ausreichende Motivation. Es bestehen aber zahlreiche Möglichkeiten, ein interessiertes Publikum im Unterricht zu verschaffen und so für die Authentizität zu sorgen. Die Texte können für die anderen Lernenden oder Lernergruppen geschrieben, in Klassenräumen ausgehängt, oder in Mappen als Lektürematerial gesammelt werden. Die neuen Medien ermöglichen es auch digitale Bilderbücher zu schreiben und digitale Bibliotheken zu erstellen.

Schreibaufgaben im Fremdsprachenunterricht

Schreibaufgabentypologie

Teichmann (2004:252f.) teilt die Schreibaufgaben nach dem Anteil des vorgegebenen sprachlichen Materials ein und so unterscheidet er fünf Hauptgruppen von Schreibaufgaben. Die erste Gruppe bilden Aufgaben mit vollständig vorgegebenem sprachlichem Material, wie z.B. Satzschalttafel. Die Lernenden können bewusst lustige oder auch surreale Texte verfassen und so entstehen z.B. Nonsensstudienpläne, -speisekarten, oder -einkaufszettel. Besonders angesprochen fühlen sich hier jüngere Lernende, weil ihre Bereitschaft, Neues auszuprobieren, sehr groß ist. Die nächste Gruppe bilden Aufgaben⁴, in denen zwar noch sehr viel vorgegeben wird, aber die Lernenden bekommen auch die Möglichkeit, viel eigenes Material dazu zu fügen, nicht nur inhaltlich sondern auch sprachlich. Umwandlungsaufgaben, die dritte Gruppe, bieten sehr viel Sprachmaterial an, aber fordern die Lernenden gleichzeitig dazu an, sich damit auseinanderzusetzen, um die Aufgabe zu lösen. Eigenartige Texte entstehen, indem die Lernenden die Textsorte bzw. die Erzählperspektive umwandeln oder eigene, moderne Versionen

⁴ Aufgegriffen werden hier aus dem Lehrbuch bekannte Situationen, in die etwas Unerwartetes eingebaut wird. Einerseits erlaubt es den Einsatz automatisierten Sprachmaterials, andererseits müssen die Lernenden auch auf die noch nicht sicher beherrschten Mittel zurückgreifen.

von bekannten Märchen verfassen. Eine weitere Aufgabengruppe bilden Aufgaben⁵, in denen ein Text bzw. ein Textteil vollständig angegeben werden, aber die anderen Teile müssen selbständig entwickelt werden. Die letzte Gruppe bilden Aufgaben⁶, die die Lernenden zu völlig frei geschriebenen Texten anregen. Als Anlass können hier sowohl sprachliche (Titel einer Geschichte, Textanfang, der erste oder der letzte Satz als auch außersprachliche Stimuli dienen.

Verfahren des kreativen Schreibens⁷

Böttcher (2010:23ff.) unterteilt die Verfahren des kreativen Schreibens in sechs Gruppen: assoziative Verfahren; Schreibspiele; Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern; Schreiben zu und nach (literarischen) Texten; Schreiben zu Stimuli sowie Weiter-schreiben an kreativen Texten. Die meisten von ihr genannten Methoden kann man in Schreibaufgaben verbinden. Unter assoziativen⁸ Verfahren werden den Schreibprozess eröffnenden Aufgaben verstanden. Sie haben meist spielerischen Charakter und verfolgen das Ziel auf das Schreibthema einzustimmen sowie Schreibideen zu ordnen. Der Begriff Schreibspiele wird häufig zusammenfassend für alle kreativen Schreib-Methoden und -Arrangements gefasst. Gezählt werden hier alle Spiele, die auf Schulung der Teilfertigkeiten zielen: Rechtschreibung, Wortschatz, Grammatik usw. Kreatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht soll immer als angeleitetes Schreiben⁹ angesehen werden. Als Anleitung können sowohl inhaltliche Vorgaben, z.B. Thema, Satzanfang als auch formale Kriterien, z.B. Sprachgebrauch, sowie auch visuelle Aspekte wie beim Akrostichon dienen. Auch strukturelle Regeln, wie bei Elfchen, oder literarische und textorientierte Muster, z.B. Rondell sind häufige Vorlagen bei kreativen Schreibaufgaben.

Ein weiteres kreatives Verfahren ist Schreiben zu und nach (literarischen) Texten, das eine unerschöpfliche Fülle von Schreibaufgaben bietet. Sowohl Gedichte als auch Prosatexte¹⁰ können ein Anlass für kreative Schreibaufgaben werden. Die häufigsten Methoden des

⁵ Vgl. dazu Verfahren des kreativen Schreibens zu und nach literarischen Texten.

⁶ Vgl. dazu Schreiben zu Stimuli.

⁷ Vgl. dazu auch Butzkamm (2004:361).

⁸ Zu den populärsten zählen: Cluster und Gegensatzcluster, automatisches Schreiben, Schreiben zu Reizwörtern, Wörterbörse, Akrostichon, Wörterfinden, bildliche Assoziationen.

⁹ Die häufigsten Beispiele fürs Schreiben nach Vorgaben, Regeln und Mustern sind Gedicht mit allen Sinnen, Zeilenumbrechen, serielles Schreiben, Akrostichon, Geschichten zu Wörtern, Schneeballgedicht.

¹⁰ Besonders geeignet sind hier Bücher mit episodischem Charakter, in denen einzelne Szenen aneinandergereiht werden, wie z.B. die meisten Bilderbücher. Nach dem Muster einer Geschichte weitere Geschichten erfinden: Insbesondere Bücher, die episodischen Charakter haben, also einzelne, mehr oder weniger in sich geschlossene Szenen aneinanderreihen, können als Anregung zum analogen Schreiben dienen.

Schreibens zu poetischen Texten sind Löchertexte, Textereduktion, zu Ende schreiben, zusammensetzen, erweitern, sukzessives Ergänzen von Satzanfängen und perspektivistisches Schreiben. Spinner (2011:518ff.) listet produktive Verfahren im Umfang mit erzählenden Texten. Neben den üblichen Aufgabenstellungen wie Buchempfehlungen verfassen, können die Lernenden zu vielen anderen Schreibformen veranlasst werden. Und so können sie Figuren in der Ich-Form vorstellen, schriftliche Interviews mit Figuren verfassen, Briefe oder E-mails an Figuren schreiben, ihre Tagebucheinträge schreiben. Sie können sich in die Gedankenwelt eines Helden begeben und seinen inneren Monolog schreiben oder seine Träume erfinden. Eine sehr interessante Möglichkeit ist Textstellen aus der Perspektive einer Figur oder eines Gegenstands zu umschreiben. Zu einer Geschichte kann eine Fortsetzung oder ein eigener Schluss erfunden werden.

Ein breites Spektrum an kreativen Aufgabenstellungen bietet Schreiben zu Stimuli¹¹, die von außen anregend, spontane Assoziationen provozierend und Fantasie in Bewegung setzend besonders gut kreative Denkprozesse fördern. Je vielfältiger, differenzierter und ansprechender die Schreibanlässe, desto motivierter sind die Lernenden und desto interessanter und lustiger ihre Schreibaufgaben. Neben den bereits erwähnten sprachlichen Stimuli besteht eine unerschöpfliche Vielfalt an außersprachlichen¹² Stimuli. Am häufigsten werden Bilder und Fotos im Fremdsprachenunterricht als Schreibanlass eingesetzt. Aber im Unterricht lassen sich sehr gut viele andere visuelle Stimuli, wie z.B. Kunstwerke, Karikaturen, Bildergeschichten, Collagen aber auch Gegenstände oder Videofilme ohne Ton einsetzen. Als sehr inspirierend haben sich auch auditive Impulse erwiesen. Dazu gehören Lieder und Melodien, aber auch Geräusche, die sich zu Geschichten ausbauen lassen.

Ergebnisse kreativer Schreibprozesse im Fremdsprachenunterricht

Im kreativen Schreibunterricht entstehen unterschiedliche Schreibformen, Gedichte, Geschichten, Liedertexte, Interviews, Briefe, Bildergeschichten, Bilderbücher, digitale Bücher usw. Alle haben jedoch etwas gemeinsam: weil alle als Folge kreativer Denkprozesse entstanden, sind sie weder schematisch noch langweilig und ihre Lektüre kann ein wahres Vergnügen sein, auch wenn sie sprachlich nicht immer ganz fehlerfrei sind. Im Folgenden einige Beispiele der im Unterricht entstandenen Lernertexte:

Fünzeiler – Elfchen

Deutschstudium; Strenge Dozenten; Ich habe Tief; Ich bekam schlechte Noten; Selbstmord; Durchgefallen; Mein Gott; Keine Lust mehr; Ein neues Studium anfangen; Depression.

¹¹ Vgl. dazu auch Kast/Jenkins (2001:130ff.).

¹² Ziemlich außergewöhnliche Schreibanlässe können auch Duftstoffe sein, die die Lernenden z.B. dazu verleiten sollen, in Gedanken ihre Traumreise zu planen und dann zu beschreiben.

Generatives Schreiben – auf der Basis vorgegebener Texte eigene Texte schreiben

Auf der Basis unterschiedlicher Satzvariationen können auch Lernende mit geringen Deutschkenntnissen eigene Texte verfassen. Solche Aufgaben sind zwar einerseits eine grammatische Übung, andererseits aber sind sie kreativ, weil die Lernenden durch die Aktivierung der Imaginationskraft eine neue Sicht auf schon bekannte Sachverhalte gewinnen und so entsteht etwas Neues.

Basistext ¹³	Lernertext
<i>Wenn ich fröhlich bin, fühle ich mich wie ein/ eine, der/die/das</i>	<i>Wenn ich fröhlich bin, fühle ich mich wie ein Kanninchen, das ein Kübel voll Karotten hat.</i>
<i>Wenn ich traurig bin, fühle ich mich wie ein/eine, der/die/das</i>	<i>Wenn ich traurig bin, fühle ich mich wie ein Hund, der keinen Herrn hat. Wenn ich müde bin, fühle ich mich wie ein Bär, der in den Winterschlaf versinkt.</i>

Formen des generativen Schreibens sind im Fremdsprachenunterricht besonders zu empfehlen, weil sie entdeckendes Lernen von Rechtschreib- und Grammatikregeln und damit den impliziten Erwerb dieser Regeln ermöglichen. Zu beachten ist dabei allerdings, dass die Lernenden auf das Schreiben vorbereitet werden sollen, indem nötige Redemittel bereitgestellt und geübt werden.

Umwandlungen – Perspektive in einem Lied wechseln

Die folgenden Beispiele zeigen einerseits Schreiben auf der Vorlage eines Basistextes, aber zusätzlich kommt dazu der Perspektivenwechsel. Die Textvorlage bietet das Lied von wise guys „Nur für dich“, in dem ein verliebter, verletzter Mann erzählt, was er alles für seine Partnerin getan, geopfert hat. Die Lernenden bekommen die Aufgabe, das Lied neu aus der Perspektive einer Frau zu schreiben.

¹³ Auf ähnliche Weise lassen sich Kinderverse, Gedichte, Lieder als pattern (Sprachmuster) und auf höheren Sprachniveaus auch länger Texte wie Märchen oder Bilderbuchtexte nutzen.

„Ich habe nur für dich gesagt, du bist sehr männlich
 Meine Mutter sagt: Er ist impotent wahrscheinlich
 Bei der Reparatur bist wie die Katastrophen
 Wie dein Gedicht für mich schon in erste Strophe
 Du gebrauchst Seife nur zweimal in der Woche
 Du stinkst wie deine alte Socke
 Du bist wie verzogener Sohn
 Der schönste Mann der Welt ist eindeutig Pattinson“

„Ich bin nur für dich in Evils Death gegangen
 Ich bin nur für dich der Diät angefangen
 Ich hab' nur für dich den Fahrkurs gemacht
 Ich hab' nur für dich über deine Witze gelacht
 Ich trug nur für dich T-Shirt mit Ausschnitt
 Wirklich nur für dich! Ich küsste dich beim jeden Abschied
 Ich hab' nur für dich meine Brüste machen lassen
 Nur für dich! Und warum hast du mich verlassen?“

.....

Ich hab' nur für dich gesagt, dein Freund sei fett
 Das was gelogen – ich finde ihn Super nett!
 Beim Kochen bist du die größte Niete alle Zeiten
 Besser bestellt dir etwas von die Gelben Seiten ... „

Brief mal anders

Das nächste Beispiel stellt den Brief an Noah dar, den die Lernenden als Antwort auf seinen Rundbrief an alle Tiere schreiben. Die Aufgabe der Lernenden ist, sich in die Rolle eines Tieres zu versetzen und Noah zu überzeugen, auf die Arche mitgenommen zu werden. Abschließend können die Briefe vorgelesen oder ausgehängt werden. Es kann auch abgestimmt werden, welcher der Briefe am meisten überzeugend wirkt. Viele Lernende wählen die nützlichen Tierarten, wie Kühe, Hunde, Hühner, aber es gibt immer auch außergewöhnliche Ideen, die allen am besten gefallen.

*Lieber Noah,
 wir sind die armen Kakerlaken, die weiterleben möchten. Bitte nimm uns mit, wir sind so klein und hilflos, ohne deine Hilfe werden wir tragisch sterben. Wir essen Staub, also wirst du uns weder Essen geben noch sauberen Schiff brauchen. Wir brauchen wenig Platz und wiegen nicht so viel. Wir sind außerdem kulturell und verhalten und ruhig. Unsere Nachbarn werden zufrieden sein.*

*Mit herzlichen Grüßen
 Kakerlaken*

Lieber Noah,

ich heiße Miko und bin Nilpferd. Ich möchte sehr, sehr, sehr mit dir fahren. Ich weiß, dass ich sehr dick bin, aber ich habe sehr guten Charakter. Ich kann auch Poker spielen. Man kann sich mit mir nicht langweilen. Mein Übergewicht soll uns nicht stören, weil ich sehr freundlich bin. Ich habe keine Sonderwünsche, aber ich könnte gern mit der schönen Kuh ein Doppelzimmer bekommen.

Ich warte auf deine schnelle Antwort unter der Nummer 666 123 462

Miko

Abschließend soll auf die zahlreichen Vorteile von kreativen Schreibaufgaben hingewiesen werden. Das Schreiben beeinflusst positiv die Sprechfähigkeit. Der Schreibprozess läuft jedoch wesentlich langsamer als Sprechen ab, was die schrittweise Automatisierung dieses Prozesses erlaubt. Von großer Bedeutung ist der fehlende Zeitdruck sowie der Klarheit über den Erwartungshorizont der Aufgabe. Beides entlastet die Lernenden und öffnet ihnen unterschiedliche Zugriffsmöglichkeiten auf schon bekannte Inhalte, Strukturen und Redemittel, die für die kreativen Prozesse des Neukombinierens nicht zu unterschätzen sind. Indem kreative Aufgaben Schreibblockaden lösen und den Lernenden Angst vor dem leeren Blatt nehmen, tragen sie zur Freude am Schreiben und erhöhen die Schreibmotivation. Die Lernenden haben Lust, mit der Fremdsprache umzugehen, ihre Kreativität wird geweckt, sie haben Spaß nicht nur am Schreiben selbst, sondern auch am gegenseitigen Lesen und Korrigieren der entstandenen Texte sowie an Diskussionen, die diese Texte anregen können. Nicht ohne Bedeutung ist auch die Tatsache, dass kreative Aufgaben kooperatives Arbeiten fördern und günstiges Gruppenklima begünstigen. Weil in den meisten Fällen kreative Schreibprozesse mit Erfolgserlebnissen verbunden sind, verleihen sie den Lernenden die Schreibsicherheit.

Literatur

- BELKE G., 2001, Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung, Hohengehren.
- BÖTTCHER I. (Hg.), 2010, Kreatives Schreiben, Berlin.
- BUTZKAMM W., 2004, Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht, Tübingen.
- DAUVILLIER Ch. / LEVY-HILLERICH D., 2004, Spiele im Deutschunterricht, Berlin.
- EWERS H.-H., 2011, Kinder- und Jugendliteratur – Begriffsdefinition, in: Lange G. (Hg.), Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart, Hohengehren, S. 3-13.
- KARBE U., 2001, Kreativität im Fremdsprachenunterricht, in: Weskamp R. (Hg.), Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts, Hannover, S. 37-46.
- KAST B. / JENKINS E.-M., 2001, Fertigkeit Schreiben, Berlin.
- KOEPPEL R., 2010, Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis, Hohengehren.
- KRUMM H.-J. (Hg.), 2000, Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden, Innsbruck/Wien/München.

- KRUMM H.-J. 2000, Schreibforschung und Schreibförderung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, in: Krumm H.-J. (Hg.), Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozess und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden, Innsbruck/Wien/München, S. 7-15.
- LANGE G. (Hg.), 2011, Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch, Hohengehen.
- MUMMERT I., 2001, Vom kreativen Schreiben zum Interpretieren von literarischen Texten, in: Weskamp R. (Hg.), Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts, Hannover, S. 47-54.
- SPINNER K.-H., 2011, Didaktik der Kinder- und Jugendliteratur, in: Lange G. (Hg.), Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch, Hohengehen, S. 508-534.
- TEICHMANN V., 2004, Kreatives Schreiben, in: Timm J.-P. (Hg.), Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts, Berlin, S. 250-258.
- TIMM J.-P. (Hg.), 2004. Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts, Berlin.
- WESKAMP R. (Hg.), 2001. Methoden und Konzepte des fremdsprachlichen Unterrichts, Hannover.

Im Anfang war das Zahlwort

*Im Anfang war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort.
(Johannes-Evangelium 1,1)*

1. Einstieg: Philosophisch-theologische Reflexionen

Man kann sich fragen, was der Anfang des Johannes-Evangeliums mit dem zugegebenermaßen provokanten Titel dieses Beitrages zu tun hat. Dafür lohnt es sich, einen Blick auf die Symbolbedeutung zu richten, die man schon seit der Antike den Zahlen zugeschrieben hat: Schon in den monotheistischen Religionen, aber auch in der antiken Philosophie und den alten Hochkulturen wies man Zahlen besondere (symbolische) Bedeutung zu, weil sie in religiöser, kultischer oder auch philosophischer Hinsicht als ausgezeichnet angesehen wurden. Dies betraf beispielsweise die Zahlen 3, 4, 7 und 12 (vgl. Endres/Schimmel 1996). Auch die erste aller Zahlen, die Eins, wurde theologisch ausgedeutet: So galt die Zahl Eins als „ideales Symbol der Gottheit“ (Endres/Schimmel 1996:57). Denn so wie Gott alles umfasst, hebt auch die Unitas, die Einheit, alles Trennende auf. Speziell im Christentum wird unter der so genannten „Unio mystica“ die Vereinigung von Mensch und Gott verstanden, die nach Auffassung mittelalterlicher Theologen in der Eucharistie zum Ausdruck kommt und damit das Fundament der Kirche bildet (vgl. z.B. Willing 2004:159). Die Einheit steht damit am Anfang der Kirche und des Heils. Auch pantheistisch lässt sich die primäre Rolle der Eins erklären. Aus der Eins gehen alle anderen natürlichen Zahlen hervor, ebenso wie Gott Ursprung aller Dinge und zugleich in allen Dingen ist (vgl. Endres/Schimmel 1996:55ff.).

Wenn man also den Beginn des Johannes-Evangeliums unter diesen Gesichtspunkten interpretiert, so waren am Anfang nicht nur das Wort und Gott, sondern auch die Zahl und damit als ihr Ausdruck das Zahlwort. Theologen würden eine solche Deutung allerdings in den Bereich der Mystik verweisen. Verlässt man die symbolische Deutung der Zahlen, so kann man Argumente für die grundlegende Rolle der Zahlwörter auch aus anthropologisch-erkenntnistheoretischer Perspektive gewinnen: Betrachtet man ontogenetisch die Bewusstseinsbildung des Menschen, so ist doch die Abgrenzung von der Umwelt die wesentliche Voraussetzung für die Bewusstwerdung des Selbst. Das

bedeutet, dass das menschliche Ich sich vom Anderen abgrenzen muss, um die eigene Identität zu erkennen.

Ebenso ist die Unterscheidung von Objekten die Voraussetzung für jede Erkenntnis. Bis heute sind die Grundlage jeder wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einer Frage die Definitionen. Definitionen stellen jedoch nichts anderes dar als die Unterscheidung des Definiendums vom Anderen. Die Abgrenzung vom Anderen ist somit sowohl Basis für die Bewusstwerdung des Menschen als auch Grundlage jeden fundierten Erkennens. Dies ist mit Blick auf das Zählen relevant: Die Unterscheidbarkeit von Objekten ist nämlich auch die zentrale Bedingung für das Zählen. Nur Objekte, die eindeutig von anderen zu differenzieren sind, lassen sich zählen, anderenfalls muss hier ein Messen erfolgen (vgl. Schuppener 2002). Die essenzielle Bedeutung des Unterscheidens ist nicht nur vom Konzept des Zählens her grundsätzlich verständlich, sondern zeigt sich wohl auch etymologisch: Das Verb *zählen* geht auf die idg. Wurzel **del-* mit der Bedeutung „zielen, berechnen, zählen“ zurück (vgl. Pokorny 1994:193). Eine ursprüngliche Übereinstimmung mit der gleichlautenden Wurzel **del-* „spalten, teilen“ ist möglich (vgl. Pokorny 1994:193ff.).¹ Der konzeptuelle Kern des Verbs *zählen* läge – sofern diese Identität tatsächlich zutrifft – (vgl. dazu auch Schuppener 2002a) damit gerade im Unterscheiden von Objekten. Die kognitive Grundlage des Zählens wäre so ebendieselbe wie diejenige, die die Voraussetzung für die Bewusstwerdung des Menschen ist.

Selbst wenn der Anfang des Selbst-Bewusstwerden des Menschen noch nicht im heutigen engeren Sinne als Zählen gewertet werden kann, so ist doch der Kern des Zählens genau in diesem entscheidenden anthropologisch-kognitiven Schritt enthalten. Die Strukturierung der Welt hat notwendigerweise dieselbe Basis wie das Zählen. Umgekehrt kann man auch sagen, dass Zählen Teil der Strukturierung der Welt ist.

2. Elementare Formen des Zählens

Unabhängig von diesen grundlegenden Reflexionen kann man aber auch die konkrete Realisierung des Zählens betrachten. Sprachliches Mittel dafür sind die Zahlwörter. Die sprachhistorische Sicht auf diese kann Hinweise auf anthropologisch elementare Formen des Zählens geben.

Betrachtet man beispielsweise die Semantik der indogermanischen Kardinalzahlen von 1-10, so lässt sich zunächst beim idg. Zahlwort **pén-k^we* für „fünf“ ein Bezug auf das Fingerzählen erkennen, es ist wohl mit *Faust* bzw. *Finger* etymologisch verwandt (vgl. Pfeifer 1993:1, 384). Aber auch das Zahlwort **oktō(u)* „acht“ kann als Dualform als „Breite von vier Fingern“ gedeutet werden (vgl. Pokorny 1994:775) und damit ebenfalls

¹ Man beachte überdies im Nhd. die inhaltliche Nähe der beiden Verben *erzählen* und *mitteilen*.

als Beleg für das Fingerzählen gelten. Noch deutlicher allerdings wird der Bezug auf den Körper bei den Zahlwörtern indigener Völker. Anschaulich sind die Zahlen eines Papuastammes (vgl. Menninger 1979:1, 45):

Tab. 1: Zahlwörter als Beleg für das Körperzählen

Zahl	Zahlwort	Bedeutung
1	<i>anusi</i>	rechter kleiner Finger
2	<i>doro</i>	rechter Ringfinger
3	<i>doro</i>	rechter Mittelfinger
4	<i>doro</i>	rechter Zeigefinger
5	<i>ubei</i>	rechter Daumen
6	<i>tama</i>	rechtes Handgelenk
7	<i>unubo</i>	rechter Ellbogen
8	<i>visa</i>	rechte Schulter
9	<i>denoro</i>	rechtes Ohr
10	<i>diti</i>	rechtes Auge
11	<i>diti</i>	linkes Auge
12	<i>medo</i>	Nase
13	<i>bee</i>	Mund
14	<i>denoro</i>	linkes Ohr
15	<i>visa</i>	linke Schulter
16	<i>unubo</i>	linker Ellbogen
17	<i>tama</i>	linkes Handgelenk
18	<i>ubei</i>	linker Daumen
19	<i>doro</i>	linker Zeigefinger
20	<i>doro</i>	linker Mittelfinger
21	<i>doro</i>	linker Ringfinger
22	<i>anusi</i>	linker kleiner Finger

Die identischen Zahlwörter für 2-4 und 19-21, für 10 usw. belegen die Bedeutung der begleitenden Zählgeste, ohne die die Zahlwörter nicht verständlich wären (weitere Beispiele für das Körperzählen finden sich bei Ifrah 1991:36ff.). Das Abzählen an den Fingern hat sich bis heute erhalten. Viele Kinder erlernen so das Zählen oder geben ihr Alter durch das Vorzeigen der betreffenden Anzahl von Fingern an. Aber auch Erwachsene benutzen zum Aufzählen die Zählgeste an den Fingern.

Erkenntnistheoretisch ist die Fingerzählung insofern elementar und naheliegend, als auf diese Weise nicht abstrakt gezählt wird, sondern der Zählakt auf das Naheliegendste, den eigenen Körper, übertragen wird. Die Elementarität, die hierin zum Ausdruck kommt, kann als Indiz für eine bereits frühe Entstehung in der Kognitions- und Sprachgeschichte angesehen werden. In der Sprachwissenschaft wurde das hohe Alter der Zahlwörter schon früh erkannt: „Dass aber schon in der frühesten Zeit der Mensch Ausdrücke für die Zahl der Dinge erfunden habe, dafür spricht auch der Umstand, dass die Zahlwörter in allen älteren Sprachen des indoeuropäischen Sprachstammes

sehr alterthümliche Formen zeigen und daher sehr schwer sich ableiten und erklären lassen“ (Schrader 1854:7). Zahlwörter gehören so zu den ältesten etymologisch rückversicherbaren Wörtern und gelten als eines der Standardbeispiele, an Hand derer man die idg. Sprachverwandtschaft illustrieren kann. Allerdings liegt es nahe, dass der abstrakte Zahlbegriff nicht ganz so alt ist wie die Zahlwörter selbst. Diese scheinbare Aporie erklärt sich daraus, dass der Ausgangspunkt des Zählens und damit auch der Zahlwörter die Bezeichnung und Quantifizierung von Mengen darstellt. Diese Mengen waren aber noch nicht von den gezählten Objekten abstrahiert, so dass den Zahlwörtern mutmaßlich ursprünglich konkrete Denotate zugrunde liegen. Zahlwörter waren also an die zu quantifizierenden Objekte gebunden. In den Sprachen indigener Völker ist noch gut belegbar, dass in Abhängigkeit von den gezählten Dingen unterschiedliche Zahlwörter gebraucht werden. So finden sich bei einem indigenen Stamm in Guayana Zahlwörter, die jeweils von der Kategorie der gezählten Objekte abhängig sind (Menninger 1979:1, 41):

Tab. 2: Objektabhängige Zahlwörter

Objektkategorie	1	2	3
Lebendiges	<i>menok</i>	<i>maalok</i>	<i>yatuk</i>
runde Dinge	<i>menkam</i>	<i>masem</i>	<i>yutsqsem</i>
lange Dinge	<i>mentsà</i>	<i>mats'ak</i>	<i>yututs'ak</i>
Tage	<i>opènequls</i>	<i>matlpènequls</i>	<i>yutp'ènequls</i>

Selbst in den modernen Sprachen gibt es noch Spuren der objektabhängigen Zählung. Man denke nur daran, dass je nach gezählten Entitäten die Zweierheit z.B. als *Paar Schuhe*, *Joch Ochsen*, *Zwillinge*, *Duett*, *gemischtes Doppel* ausgedrückt werden kann. Die Abstraktion der Mächtigkeit einer Menge, unabhängig von den enthaltenen Objekten, wodurch die Zahlwörter als objektunabhängige sprachliche Quantifikatoren entstanden, ist jedenfalls eine spätere Entwicklung, die schon mathematischen Gehalt besitzt. Insofern ist es auch nicht falsch, wenn man zwar im Zählen den Anfang der Mathematik sieht, dieser Anfang in seiner Realisierung jedoch noch völlig unmathematisch, nämlich gänzlich konkret, von den Objekten abhängig und nicht abstrakt, gestaltet ist.

3. Zahlwörter und elementare Mathematik

Für die elementare Mathematik, sofern man sie als Arithmetik auffasst, bilden die Zahlen die unverzichtbare Basis. So stellen auch in der Entwicklung der Mathematik die Zahlen die erste Stufe dar. Vor der Notation der Zahlen an sich stehen jedoch der Zahlbegriff und der Ausdruck der Zahl. Schon Karl Menninger betont in seinem richtungweisenden Werk „Zahlwort und Ziffer“: „Wie das Kind eins zwei drei abzählt, lange bevor es 1 2 3 schreiben oder gar rechnen kann, so geht auch die Zahlsprache der Zahlschrift voraus [...]“ (Menninger 1979:1). Selbst wenn man primitive Notati-

onsverfahren für Anzahlen wie Kerbungen berücksichtigt (vgl. z.B. Menninger 1979:2, 26ff.), so setzen diese doch immer nicht nur die Übertragung und damit Abstraktion von konkreten zu zählenden Objekten auf Kerbungen voraus, sondern bedürfen, wenn man damit quantifizieren will, bei der Zusammenfassung eines Zahlbegriffes, mit dem das Ergebnis gefasst werden kann, d.h. im weiteren Sinne eines Zahlwortes.

Richtet man nun den Blick von der Phylogenese zur Ontogenese, von der menscheitsgeschichtlichen Entwicklung zur individuellen eines Kindes, so lassen sich Parallelen aufweisen, wie bereits das Zitat von Menninger betont. Obwohl nicht ausgeschlossen werden kann, dass Kinder auch ohne dezidierten Zahlbegriff Mächtigkeiten von Mengen vergleichen bzw. relational ordnen können, lernen sie im Normalfall das Zählen doch erst über den Erwerb der Zahlwörter. Zugegebenermaßen stellen Zahlwörter nicht die ersten Wörter in der frühkindlichen Sprachentwicklung dar, sie faszinieren jedoch Kinder besonders: Abzählverse und -reime zählen zum Repertoire der frühkindlichen Sprachentwicklung bzw. Sprachschulung. Die Fähigkeit zum Zählen bis 10, 12 oder 20 gehört zu den Kriterien für die Schulreife², und zwar nicht willkürlich, sondern weil darin die Voraussetzung für die Mathematik gesehen wird. Auch hier kann man also den Zahlwörtern eine grundlegende Rolle zuerkennen.

4. Elementares und höheres Zählen

Abschließend soll noch auf einen wesentlichen Entwicklungsschritt hingewiesen werden, der sich auch in den Zahlwörtern widerspiegelt: Der Anfang des Zählens besteht – wie schon angedeutet – im Unterscheiden vom Eigenem und Fremden. Auf den Menschen übertragen bedeutet das zunächst im unmittelbaren Nahverhältnis die Unterscheidung zwischen Ich und Du. Diese Unterscheidung ist noch gänzlich elementar. Entwicklungsgeschichtlich ist in der Tat die Differenzierung von eins und zwei die erste Stufe. Demgemäß kann ein solches Zählen noch als „elementares Zählen“ qualifiziert werden (vgl. Schuppener 1996:38f.). Indiz dieser Elementarität sind auch Erscheinungen von Suppletion in diesem Bereich (Näheres dazu vgl. Schuppener 2008). Vor allem aber wird dies darin deutlich, dass verschiedene indigene Völker das Zählen auch von größeren Anzahlen durch das Abzählen von Paaren realisieren (Ifrah 1991:25). Auch im heutigen Alltag wird bei größeren Mengen häufig nach Paaren abgezählt (*zwei, vier, sechs, acht* usw.). Es sind sogar ethnografisch Kulturen beschrieben, in denen nur elementar, d.h. bis zwei gezählt wird, während „drei“ bereits mit „viele“ gleichgesetzt wird (Schuppener 1996:44ff.). Folglich beginnt höheres und damit kognitiv anspruchsvolles Zählen erst mit der Drei. Dies wird auch in der bis heute gebräuchlichen Redewendung *Der kann nicht bis drei zählen* reflektiert, die bereits in frnhd. Zeit belegt ist. Analog zum deutschen Phraseologismus sind im Übrigen z.B. frz. *ne pas savoir compter jusqu'à*

² Es gibt zumindest in Deutschland keine einheitliche Vorgabe hierzu.

trois (Röhrich 2001:1, 335), tsch. *Neumí počítat do tří*, nl. *Hij kan geen drie tellen* bzw. *Hij kan niet eens tot drie tellen* (Prokešová 1983:28) Der Phraseologismus dient zur Bezeichnung einer geistig minderbemittelten, begriffsstutzigen Person, die selbst zu elementaren kognitiven Leistungen unfähig ist (Röhrich 2001:1, 335). (Höheres) Zählen stellt also – wie der Phraseologismus verdeutlicht – in der allgemeinen Wahrnehmung die Voraussetzung dafür dar, als vollwertiger, nämlich vernunftbegabter Mensch anerkannt zu werden. Insofern schließt sich der Kreis: Überspitzt formuliert besitzen Zahlen und Zahlwörter nicht nur für die Welt im Ganzen grundlegende, ja quasi konstitutive Bedeutung, sondern auch für den einzelnen Menschen, so dass man festhalten kann: Im Anfang der eigentlichen Menschwerdung steht das Zahlwort.

Literatur

- ENDRES F. C. / SCHIMMEL A., ⁹1996, Das Mysterium der Zahl. Zahlensymbolik im Kulturvergleich, München.
- IFRAH G., ²1991, Universalgeschichte der Zahlen, Frankfurt/New York.
- MENNINGER K., ³1979, Zahlwort und Ziffer. Eine Kulturgeschichte der Zahl, Göttingen.
- PFEIFER W. (Hg.), ²1993, Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. 2 Bde. 2. Auflage, Berlin.
- POKORNY J., ³1994, Indogermanisches etymologisches Wörterbuch. 2 Bde. 3. Auflage. Tübingen/Basel.
- PROKEŠOVÁ J., 1983, Übereinstimmungen und Abweichungen im Gebrauch der Zahlwörter zwischen dem Deutschen, Tschechischen und Niederländischen (unveröffentlichte Diplomarbeit), Leipzig.
- RÖHRICH L., 2001, Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten, Freiburg/Basel/Wien.
- SCHRADER, 1854, Ueber den Ursprung und die Bedeutung der Zahlwörter in den indoeuropäischen Sprachen, Stendal.
- SCHUPPENER G., 1996, Germanische Zahlwörter – Sprach- und kulturgeschichtliche Untersuchungen insbesondere zur Zahl 12, Leipzig.
- SCHUPPENER G., 2002, Die Dinge faßbar machen. Sprach- und Kulturgeschichte der Maßbegriffe im Deutschen, Heidelberg.
- SCHUPPENER G., 2002a, Die ersten Schritte des Zählens – Sprachgeschichtliche Betrachtungen zu Verben des Zählens, in: Knobloch E./Mawhin J./Demidov S.S. (Hg.), Studies in History of Mathematics dedicated to A. P. Youschkevitch, Turnhout, S. 73-80.
- SCHUPPENER G., 2008, Suppletion bei Numeralia in den germanischen Sprachen, in: Adámková L. (Hg.), Lingua Germanica 2008. Sborník z konference. Otázky česko-německých a německo-českých jazykových, literárních a kulturně-historických vztahů, Plzeň, S. 98-114.
- WILLING A., 2004, Literatur und Ordensreform im 15. Jahrhundert. Deutsche Abendmahlschriften im Nürnberger Katharinenkloster, Münster.

(Deutsche) Phraseologie als rechtskulturelles Erbe

Phraseologismen gehören zum Kulturerbe einer Sprache und gelten als Kulturzeichen, weil sie Auskunft über die geistige Welt und Geschichte einer Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft geben. Sie reflektieren in komprimierter Form spezifische kulturelle Erscheinungen, die für diese Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft von Bedeutung sind. Damit sind alte Traditionen, Anschauungen, Werte, historische Ereignisse und Erscheinungen des gesellschaftlichen, politischen Lebens und sozioökonomische Verhältnisse gemeint (vgl. Földes 2005:323-324, Földes 2007:76). Eine wichtige Sphäre des gesellschaftlichen Lebens und zugleich ein wichtiges Kulturelement ist Recht. Deshalb dürfte es nicht verwunderlich sein, dass sich ein großer Teil der Phraseologismen aus dem alten Rechtsleben herleitet (vgl. Röhrich 2003:37). Viele von ihnen sind heute noch in der deutschen Sprache lebendig, z.B.: *kurzen Prozess machen*, *jemanden auf die Folter spannen* oder *jemanden an den Pranger stellen*. Bei den meisten lässt sich allerdings kein rechtlicher Bezug mehr erkennen wie bei *jemandem aufs Dach steigen* und bei *etwas auf die lange Bank schieben*. Der vorliegende Artikel hat zum Ziel, das überlieferte rechtskulturelle Erbe an ausgewählten Beispielen deutscher Phraseologismen zu präsentieren, die ihren Ursprung im Rechtsleben haben und Elemente der Gegenwartssprache sind. Dabei werden die Bedeutung, die Bereiche des Rechtslebens als Bildspender sowie der rechtsgeschichtliche Hintergrund näher beleuchtet. Das Augenmerk gilt diesen Phraseologismen, weil sie wichtige Erkenntnisse für sprach-, kultur- und rechtshistorische Fragestellungen liefern können. Dies ist darin begründet, dass

- 1) die Phraseologismen bei sich änderndem Recht erhalten bleiben, z.B. *jemanden an den Pranger stellen*,
- 2) sie eine zusätzliche Bedeutung gewinnen, wenn sie den Bereich der Rechtssprache verlassen und zu Elementen der Gemeinsprache werden, z.B. *mit Haut und Haar* (im mittelalterlichen Recht Bestrafung durch Rutenschläge, die über Haut und Haar gingen, heute: ‚ganz und gar, völlig‘),
- 3) sie noch heute im ursprünglichen Kontext – sowohl fachsprachlich als auch außerfachsprachlich – gebraucht werden und auf alte, heute oft unbekanntere rechtliche Zustände hinweisen, z.B. *null und nichtig* (vgl. Schowe 1994:15-16).

Da zur theoretischen Grundlagen der Phraseologie zahlreiche wissenschaftliche Beiträge vorliegen, wird hier die Theorie außer Acht gelassen. Es wird nur festgehalten, dass den Gegenstand dieses Beitrags Phraseologismen bilden, die als relativ stabile Verbindungen von Wörtern/Wortgruppen verstanden werden, deren wendungsinterne Bedeutung sich von der wendungsexternen ihrer Konstituenten in freier Wortverbindung unterscheidet. Sie sind gekennzeichnet durch vollständige oder teilweise Idiomatizität, durch Lexikalisierung und somit durch Reproduzierbarkeit (vgl. Wotjak 1992:3).

In seinen Anfängen war das Recht ein naives Volksrecht für einfache Lebensverhältnisse. Das germanische Recht beschränkte sich auf Strafen für Schweinediebstahl, Körperverletzungen, für Nichterscheinen vor Gericht und ähnliche Unrechtshandlungen (vgl. Joisten 1981:143). Im salischen Recht hieß es zum Beispiel: „wenn jemand ein saugendes Ferkel aus einem Stall stiehlt, vor Gericht Stallschwein genannt, und es ihm bewiesen wird, so soll er zu drei Schillingen verurteilt werden“ (Joisten 1981:144). Die alte Rechtssprache war anschaulich. Davon zeugen vor allem bildhafte Rechtssprichwörter, die damals sehr populär waren, z.B.: *Wer zuerst kommt, mahlt zuerst; Die kleinen Diebe hängt man, die großen lässt man laufen; Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul*, sowie alte Rechtsformeln, z.B.: *Feuer und Flamme, Land und Leute, Herr im eigenen Haus sein*. Die angeführten Beispiele belegen, dass das alte Recht und seine Sprache volkstümlich und bildhaft waren. Diese Bildhaftigkeit kann man als den Grund dafür ansehen, dass eine Gruppe der noch heute gebräuchlichen Phraseologismen der alten Rechtssprache entstammt. *Einem Brief und Siegel geben* wird heute in der Bedeutung ‚ihm die größte Gewissheit geben‘ verwendet. In der alten Rechtssprache bedeutete *Brief* ‚kurzes Schreiben und Urkunde‘, wie noch in den Ausdrücken *Frachtbrief, Schuldbrief und Steckbrief*. Ein Brief ohne Siegel war als Urkunde rechtsungültig. So war im alten Recht die Formel *Brief und Siegel* geläufig, mit der man einen vollungültigen Rechtsanspruch bezeichnete (vgl. Röhrich 2003:257).

Interessante Belege sind die Phraseologismen *Fersengeld geben, jemanden mundtot machen* und *Zetermordio schreien*, weil ihre Komponenten entweder unikal sind (*Fersengeld* als Historismus) oder eine Zwischenstufe des Unikalierungsprozesses erreicht haben (*mundtot* kommt ganz selten außerhalb des Phraseologismus vor und *Zetermordio* ist im autonomen Gebrauch als „veralte“ markiert) (vgl. Fleischer 1989:118-120, 123, Duden 2011:2056). *Fersengeld geben* ist seit dem 13. Jh. für ‚fliehen, sich davonmachen, ohne zu kämpfen oder zu zahlen‘ gebräuchlich. Die Komponente *Fersengeld* stammt aus der Rechtssprache und bezeichnete ursprünglich eine früher übliche Abgabe, und zwar ‚die Leibeigenschaft beurkundende Abgabe‘ oder eine ‚Buße für rechtswidriges Verlassen des Ehegatten‘. Der Rechtsausdruck *Fersengeld* ist bereits im „Sachsenspiegel“, dem bedeutendsten deutschen Rechtsbuch des Mittelalters, belegt, wo er eine wirkliche Summe als Entschädigungsgeld für einen wendischen Ehemann bezeichnet, die seine Ehefrau beim Verlassen ihres Ehemannes zahlen musste. Allerdings ist es nicht ausgeschlossen, dass den Namen *Fersengeld* zuerst das Strafgeld erhielt, das nach alemannischem Volksrecht der Schlachtflüchtige zahlen musste (160 Solidi) (vgl. Röhrich 2005:435).

Der Phraseologismus *jemanden mundtot machen* ‚jemanden zum Schweigen bringen, ausschalten‘ bezieht sich nicht auf den Mund, sondern auf das alt- und mittelhochdeutsche Wort *munt* im Sinne von ‚Schutz, Schirm, Gewalt, Schutzgewalt‘ und bedeutete ursprünglich in der Rechtssprache ‚tot in Bezug auf eigene Gewalt‘, also etwa ‚entmündigt‘. Außerhalb der Rechtssprache wurde es zur Köperteilbezeichnung *Mund* gestellt und als Parallelausdruck von ‚den Mund (das Maul) stopfen‘ gebraucht. Später wurde der Phraseologismus zu ‚zum Schweigen gebracht‘ umgedeutet. Der hier beschriebenen Entwicklung liegt die Homonymie der Wörter *Mund* und *munt* zugrunde (vgl. Duden 2002:527, Fleischer 1989:121, Röhrich 2003:1060, Kluge 1999:575).

In *Zetermordio schreien* (auch *zetermordio* und *Zeter und Mordio schreien*), heute mit der Bedeutung ‚ein großes Geschrei anstimmen, [unangemessen] stark protestieren‘, sind die Komponenten *Zeter* und *Mordio* enthalten, die außerhalb dieser phraseologischen Konstruktion nicht mehr gebräuchlich sind. Das Wort *Zeter* ist vermutlich eine Univerbierung des mittelhochdeutschen Ausdrucks *ze aehte her!* (*zur Verfolgung herbei!*), d.h. des Rufes, der bei Raub, Diebstahl usw. die Mitbürger zu sofortiger Hilfeleistung verpflichtete. Das Wort *Mordio* war ein aus *Mord* abgeleiteter Hilferuf bei einem Mord oder Mordanschlag. In der mittelalterlichen Rechtspraxis war *Zetermordio* ein förmlicher Ruf des Anklägers zu Beginn einer Gerichtsverhandlung über Mord, Notzucht, Raub oder Diebstahl, was bereits im „Sachsenspiegel“ belegt ist (vgl. Duden 2002:900, Röhrich 2003:1769).

Eine bedeutende Gruppe der Phraseologismen ist auf alte Rechtsformeln in Form phraseologischer Paarformeln zurückzuführen. Dabei handelt es sich hauptsächlich um phraseologische Konstruktionen mit zwei verschiedenen Substantiven, verknüpft durch *und*, wie in *Feuer und Flamme sein*, *nach/vor Jahr und Tag*, *seit Jahr und Tag*, *Kopf und Kragen riskieren/wagen/aufs Spiel setzen/verlieren*, *jemandem Kopf und Kragen kosten*, *sich um Kopf und Kragen bringen/reden*, *es geht um Kopf und Kragen*, *Land und Leute kennenlernen*, *von Tisch und Bett getrennt sein*, *in Bausch und Bogen*, oder um phraseologische Konstruktionen mit zwei verschiedenen Adjektiven, verknüpft durch *und*, z.B.: [*alles*], *was niet- und nagelfest ist*; *null und nichtig*; *recht und billig sein*.

Die Paarformel *Feuer und Flamme* war ursprünglich ein Terminus der altdeutschen Rechtssprache, der die Ansässigkeit und die Führung eines eigenen Haushalts bezeichnete (vgl. Röhrig 2003:438). Die Phraseologismen *nach/vor Jahr und Tag* („nach/vor langer Zeit, vielen Jahren“) und *seit Jahr und Tag* („seit langer Zeit, seit vielen Jahren“) gehen auf die alte Rechtsformel *Jahr und Tag* zurück, die eine Frist von einem Jahr, sechs Wochen und drei Tagen festlegte. Diese Frist musste vergehen, um in den unangefochtenen Besitz einer durch Erbe oder Kauf erworbenen Sache zu gelangen. Eigentlich handelte es sich um eine Jahresfrist, innerhalb deren ein Recht verjährte, wenn nicht die Klage erhoben worden war. Da das ordentliche Landgericht seit der Zeit Karls des Großen alle 6 Wochen stattfand und immer drei Tage dauerte, konnte die Klage längstens in einem Jahr, sechs Wochen und drei Tagen nach Entstehung des Anspruchs noch

rechtzeitig erhoben werden. *Jahr und Tag* war auch die Verjährungsfrist für Dienste, die für die Herrschaft zu erbringen, was im alten Rechtssprichwort *Versäumt die Herrschaft Jahr und Tag, so ist ihre Gerechtigkeit aus* zum Ausdruck kommt (vgl. Duden 2002:387, Röhrich 2003:782). Der Rechtsausdruck *Kopf und Kragen* bezog sich dagegen auf die Hinrichtung durch Schwert und Strang (Duden 2002:430). Bei der Zwillingsformel *Land und Leute* handelt es sich um eine alte Rechtsformel, die seit dem 12. Jh. belegt ist und die mit der Bedeutung ‚Herrschaft über ein Land‘ verbunden war. Sie kommt auch im alten Rechtssprichwort zum Ausdruck, und zwar *Mit Recht und Gericht erhält man Land und Leute* (vgl. Röhrich 2003:925). Eine alte Rechtsformel ist auch *Tisch und Bett*, die für die wirtschaftliche und sexuelle Gemeinschaft der Ehe steht (Duden 2002:772). Und schließlich der Phraseologismus *in Bausch und Bogen* (‚insgesamt, ganz und gar, ohne das Einzelne zu berücksichtigen‘), der ebenfalls zwei Substantive in seinem Komponentenbestand hat, wurzelt in der Rechtssprache. Ursprünglich bezog er sich beim Kauf oder Verkauf von Grundstücken auf die Abmessung der Bodenfläche ohne Berücksichtigung der Ausbuchtungen (*Bausch*) oder Einbuchtungen (*Bogen*) der Grenzlinie: Das Zuviel der einen Seite wurde durch das Zuwenig der anderen Seite ausgeglichen (vgl. Duden 2002:97-98; Röhrich 2003:163).

Der Phraseologismus mit adjektivischen Komponenten [*alles*], *was niet- und nagelfest ist* erwuchs aus einer Formel der Rechtssprache, mit der Immobilien im Gegensatz zu den Mobilien bezeichnet wurden. Die ersten Kompositionsglieder der zusammengesetzten Adjektive *nietfest* und *nagelfest* kommen in dieser Bedeutung im alten Rechtssprichwort vor: *Zum Haus gehört, was Niet und Nagel begreift*. Außerdem war das Einschlagen von Nägeln eine Art Aneignungsritus: Früher schlug der Bauherr den ersten und den letzten Nagel bei einem Bau ein (vgl. Röhrig 2003:1073). Die Rechtsformel *null und nichtig* ist in der deutschen Rechtssprache seit dem 16. Jh. belegt und wird in der Bedeutung ‚völlig ungültig, außer Kraft‘ heute noch in der Rechtssprache gebraucht (vgl. Röhrig 2003:1101, Kluge 1999:593). Bis heute ist auch die Rechtsformel *recht und billig sein* in der Rechtssprache geläufig. Bis zum 18. Jh. galt *billig* als Synonym für *recht* im Sinne von ‚angemessen‘. Allerdings bezeichnete *recht*, was den Satzungen gemäß ist, und *billig*, was dem natürlichem Rechtsempfinden entspricht. In dieser Bedeutung ist *billig* seit dem 11. Jh. reichlich belegt. Im 18. Jh. wurde *billig* im Ausdruck *ein billiger Preis* (‚ein angemessener Preis‘) zum ‚niedrigen Preis‘ umgedeutet. Inzwischen hat sich die Bedeutung von *billig* weiter gewandelt und bezeichnet jetzt häufig ‚etwas Minderwertiges‘. Die alte Bedeutung ist nur noch im Phraseologismus *recht und billig* und in der Fachsprache des Rechts erhalten geblieben. Insofern kann man annehmen, dass *billig* vom Unikalierungsprozess betroffen ist (Duden 2002:606, Röhrich 2003:1233).

Wichtige Bildspender für Phraseologismen, die ihren Ursprung im Rechtsleben haben, sind Rechtssymbole, und zwar Gegenstände oder Handlungen, die ein Rechtsgeschäft oder ein Rechtsverhältnis versinnbildlichen (vgl. Köbler 2007:344). Symbolische Handlungen waren nach mittelalterlichem Rechtsbrauch anstelle der heutigen Urkun-

den vorgeschrieben (vgl. Röhrich 2003:182). So sind Rechtssymbole vor allem tief im Mittelalter verwurzelt, wo die orale Rechtskultur vorherrschte. Mit dem zunehmenden Einfluss des gelehrten, schriftlichen römischen Rechts auf das alte deutsche Recht im Spätmittelalter ging der Rückgang der Bedeutung von Rechtssymbolen einher. In einigen Teilbereichen des Rechtslebens haben sie sich bis in die Moderne hinein gehalten, z.B. Ehering, Handschlag, Amtstrachten und Amtsinsignien. Die Versinnbildlichung von Recht diente konkreten Zwecken. Angesichts der fehlenden Schriftlichkeit hatte sie vor allem die Aufgabe, rechtliche Normen, Abläufe und Zustände sichtbar zu machen. Als mnemotechnisches Hilfsmittel der Rechtsgemeinschaft gewährleistete sie die Öffentlichkeit des Rechts sowie zugleich eine gewisse Rechtssicherheit und -stabilität. Außerdem wurden mit ihrer Hilfe abstrakte Rechtsregeln und Rechtszusammenhänge veranschaulicht und konkretisiert. Schließlich fungierte sie als didaktisch-visuelles Mittel bei der mündlichen Weitergabe von Rechtsregeln (vgl. Lück 2003:287).

Unter den Gegenständen hatte beispielsweise der Hammer eine alte rechtssymbolische Bedeutung. Durch Herumsenden eines hölzernen Hammers wurde früher die Gemeinde berufen oder das Gericht angesagt. Der Wurf mit dem Hammer diente zur Grenzbestimmung. So herrschten die Herren von Mainz über den Rhein hinauf und hinab so weit, als sie mit einem Hammer werfen konnten, nachdem sie zuvor in den Rhein geritten waren. Als Gerichtszeichen wird der Hammer mit dem Hammer des Versteigerers in Verbindung gebracht, auf den folgende Phraseologismen zurückgehen: *unter den Hammer kommen* (‘öffentlich versteigert werden’) und *etwas unter den Hammer bringen* (‘etwas versteigern’) (vgl. Duden 2002:317, Röhrich 2003:637).

Der Stab war ein Rechtssymbol und zugleich diente er zur Vollziehung einer symbolischen Rechtshandlung. Im germanischen Recht stand der Stab für zwei entgegengesetzte Ideen: einerseits für das Aufgeben von Gewalt oder Besitz und andererseits für die Ausübung von Macht. Später befand sich der Stab als Zeichen von Macht, von höchster Gewalt in den Händen von Königen (Zepter), Fürsten, Bischöfen und Richtern und er wurde von Bittenden, Gelobenden und schwörenden berührt. Im Bereich der Gerichtsbarkeit war der Stab das Symbol der Vollmacht zur Rechtsprechung und das Zeichen der richterlichen Gewalt. An diesen Stab wurde der Gerichtseid sowohl vom Angeklagten als auch vom Richter gelobt. Mit dem Gerichtsstab wurde auch die Verhandlung eröffnet. Mit ihm befahl der Richter Ruhe und solange er ihn in der Hand hielt, dann wurde verhandelt. Legte der Richter den Stab nieder, so war die Verhandlung beendet. Bei dem peinlichen Gerichtsverfahren, in dem Strafen über Leib und Leben verhängt wurden, wurde dem zum Tode Verurteilten unmittelbar vor seiner Hinrichtung der Stab über dem Kopf zerbrochen und ihm vor die Füße geworfen. Dies bedeutete, dass das Urteil unwiderruflich war und nun auch die Macht des Richters dem Verurteilten nicht mehr helfen konnte. In dieser symbolischen Rechtshandlung hat der Phraseologismus *den Stab über jemanden brechen* seinen Ursprung (vgl. Duden 2002:723, Duden 2011:1320, Röhrich 2003:1521).

Mit einer symbolischen Rechtshandlung war immer der Erwerb eines Besitzes verbunden, durch die erst der Erwerb verbindliche Rechtskraft erhielt. Auf diese besonderen Übernahmeriten geht eine Reihe von Phraseologismen zurück, in deren Komponentenbestand *Besitz* vorkommt: *von etwas Besitz ergreifen/nehmen* (‚sich einer Sache bemächtigen, sich etwas [gewaltsam] aneignen‘) und *sich in den Besitz von etwas setzen* (‚sich etwas [als Eigentum] nehmen, sich einer Sache bemächtigen‘) (vgl. Duden 2002:112). Bei der Besitzübergabe wurden unterschiedliche Handlungen vollzogen. So überreichte der bisherige Besitzer dem Erwerber und dem neuen Besitzer einen grünen Zweig. Beim Erwerb eines Grundstücks musste der neue Besitzer sein Grundstück meist auf einem dreibeinigen Stuhl drei Tage hintereinander ordnungsgemäß „besitzen“. Um sich als Besitzer zu erweisen, musste er auf seinem Land sitzen und seine Gäste bewirten, um allen seine neue Rechtsstellung zu verdeutlichen. Auch der Erwerb der Erbschaft geschah feierlich vor der Öffentlichkeit durch Umschreiten oder Umreiten des Landes. Die Übernahme von Besitz wurde ebenfalls durch das Aufsetzen des Fußes auf das Land oder durch das Überschreiten der Schwelle des Hauses symbolisch vollzogen. Äcker wurden durch Umhegen und Umpflügen zum Besitz (vgl. Röhrich 2003:182-183).

Der größte Bildspender für die heute noch geläufigen Phraseologismen mit ihrem Ursprung im Rechtsleben war das alte Strafrecht samt dem Ermittlungsverfahren und bestimmten Praktiken des Strafvollzugs. Der Grund dafür, dass diese Phraseologismen mit dem mittelalterlichen Recht nicht untergegangen sind und noch heute Bestandteil der Gegenwartssprache sind, liegt in der mittelalterlichen Wirklichkeit. Damals wurde das Recht öffentlich praktiziert. Gerichtsversammlungen und der Strafvollzug fanden öffentlich statt. Der Tagungsort eines Gerichts war häufig eine Gerichtslinde und Strafen wurden an einem öffentlichen Platz, häufig dem Marktplatz vollzogen. Der öffentliche Strafvollzug diente mit Sicherheit als abschreckende Maßnahme, allerdings ermöglichte die öffentliche Rechtsausübung, die geltenden Rechtsregeln der ungebildeten Bevölkerung zu vermitteln, weil ihr Großteil weder lesen noch schreiben konnte. Da Strafen öffentlich vollstreckt wurden, waren ihre juristischen Bezeichnungen allen Mitgliedern der Rechtsgemeinschaft geläufig und wurden von Generation zu Generation weitergegeben. Da sie sich dadurch an den Sprachstil der alltäglichen Kommunikation in der sich wandelnden Realität anpassten, überlebten sie als sprachliche Relikte der untergegangenen Strafjustiz (vgl. Schowe 1994:221-222).

Dem mittelalterlichen Ermittlungsverfahren entspringen die Phraseologismen *jemanden auf die Folter spannen* (‚jemanden in quälende Spannung versetzen, ihn im Unklaren über etwas lassen, was er gern wissen möchte‘), *jemandem Daumenschrauben anlegen/ansetzen* (‚jemanden unter Druck setzen, ihn in grober, rücksichtsloser Weise zu etwas zwingen‘) und *die Daumenschrauben anziehen* (‚den Druck erhöhen, mehr Zwang ausüben‘). Genau genommen liegt ihnen die mittelalterliche Folter zugrunde, die vom Gericht angeordnet wurde. Das Wort *Folter* geht auf das lateinische Wort *poledrus*, das ‚Fohlen‘ bedeutete und später ein der Form nach einem kleinen Pferd ähnelndes

Foltergestell bezeichnete. *Folter* bedeutet sowohl die Anwendung körperlicher Qualen insbesondere zum Erzwingen von Geständnissen als auch ein Folterinstrument (vgl. Duden 2011:623). Die Folter wurde seit ca. 1200 im Strafverfahren angewendet, um ein Geständnis des Beschuldigten oder eine wahrheitsgemäße Zeugenaussage zu erzwingen (vgl. Eisenhardt 1999:280). Bei schwerem Verdacht, z.B. Hexerei, durfte der Richter die peinliche Befragung durchführen, d.h. einen Verhör unter Anwendung der Folter. In der Vorstufe dieses Verfahrenselementes wurden die Folterinstrumente gezeigt, was sehr oft zum gewünschten Geständnis führte (vgl. Röhrich 2003:468). Eines der bekannten Foltereinstrumente war die Daumenschraube. Es war ein häufig eingesetztes und noch vergleichsweise harmloses Folterinstrument, das in Aussehen und Wirkungsweise einem Schraubstock ähnelte. Die Daumen wurden zwischen zwei eiserne Backen geklemmt, welche dann mittels Schrauben immer fester zusammengepresst wurden. Das Folterinstrument wurde angewendet, um ein Geständnis des Beschuldigten oder eine wahrheitsgemäße Zeugenaussage zu erzwingen. Und wenn das Anlegen nicht reichte, musste man die Daumenschrauben anziehen (vgl. Röhrich 2003:308).

In vielen Phraseologismen sind die Bezeichnungen der mittelalterlichen Strafen sprachlich fixiert. Auf die Freiheitsstrafe beziehen sich *jemandem/sich etwas ans Bein binden* (,jemandem/sich etwas aufbürden und ihn/sich dadurch in der Aktivität hemmen') und *gesiebte Luft atmen* (,eine Gefängnisstrafe verbüßen'). Der erste Phraseologismus geht auf die Bestrafung von Festungsgefangenen und Wilddieben zurück: Ihnen wurde ein eiserner Ring um das Fußgelenk gelegt und daran wurde zusätzlich eine schwere Kugel gebunden, um den Gefangenen oder den Verbrecher an der Flucht zu hindern. Der Bildspender für den anderen Phraseologismus bilden die vergitterten Zellenfenster, die scherzhaft mit einem Sieb verglichen werden (vgl. Duden 2002:103 u. 492, Röhrich 2003:168 u. 979). Eine der bekanntesten Ehrenstrafen war der Pranger, ein steinerner Pfeiler oder ein hölzerner Pfahl, an dem Übeltäter durch ein Halseisen festgehalten und der allgemeinen Verachtung ausgesetzt wurden. Auf diese Strafe beziehen sich die Phraseologismen *jemanden an den Pranger stellen* (,jemanden, etwas der allgemeinen Kritik, Verachtung preisgeben') sowie *am Pranger stehen* und *an den Pranger kommen* (,öffentlich dem Vorwurf, der Kritik ausgesetzt sein/werden') (vgl. Duden 2002:586, Röhrich 2003:1196). In einer Reihe von Phraseologismen finden sich Spuren der alten Todesstrafe. Die Hinrichtung durch das Erhängen spiegelt sich in folgenden Phraseologismen wider: *jemandem/jemanden den Hals kosten*, *den Hals aus der Schlinge ziehen*, *den/seinen Hals riskieren*, *sich um den/seinen Hals reden* (vgl. Duden 2002:313-314, Röhrich 2003:633). Auf die Hinrichtung durch das Schwert gehen u.a. folgende Phraseologismen zurück: *jemandem/jemanden den Kopf kosten*, *etwas wird nicht [gleich] den Kopf kosten*, *jemandes Kopf fordern*, *[für etwas] den/seinen Kopf hinhalten müssen/sollen* und *jemanden [um] einen Kopf kürzer/kleiner machen* (vgl. Duden 2002:428-430, 433, Röhrich 2003:871).

Die hier präsentierten Phraseologismen geben einen groben Einblick in das rechtskulturelle Erbe, das sich in den konventionalisierten Mitteln der Sprache verbergen.

Die Phraseologismen, die ihren Ursprung im Rechtsleben haben, entstanden aus der Bildhaftigkeit und Anschaulichkeit der alten Rechtssprache, der einst wichtigen Rechtssymbole und vor allem aus der mittelalterlichen Strafjustiz. Sie zeugen davon, dass das alte Recht trotz der sich wandelnden sozialen Wirklichkeit nach wie vor ein lebendiges Kulturelement ist, das auch in der deutschen Gegenwartssprache seinen Niederschlag gefunden hat.

Literatur

- Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik, 2002, Mannheim etc.
 Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 2011, Mannheim/Zürich.
 EISENHARDT U., 1999, Deutsche Rechtsgeschichte, München.
 FLEISCHER W., 1989, Deutsche Phraseologismen mit unikalener Komponente – Struktur und Funktion, in: Gréciano G. (Hg.), *Europhras 88. Phraséologie Contrastive*, Strasbourg, S. 117-126.
 FÖLDES C., 2005, Kulturgeschichte, Kulturwissenschaft und Phraseologie: deutsch-ungarische Beziehungen, in: Hausner I./Wiesinger P. (Hg.), *Deutsche Wortforschung als Kulturgeschichte*, Wien, S. 323-345.
 FÖLDES C., 2007, Prolegomena zu einer inter- bzw. transkulturellen Linguistik: Gegenstandsfeld, Leitbegriffe und Methoden, in: Földes C./Antos G. (Hg.), *Interkulturalität: Methodenprobleme der Forschung*, München, S. 59-92.
 JOISTEN CH., 1981, Schwierigkeiten mit der Gesetzessprache, in: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung (Hg.), *Die Sprache des Rechts und der Verwaltung*, Stuttgart, S. 143-152.
 KÖBLER G., 2007, Juristisches Wörterbuch, München.
 LÜCK H., 2003, Rechtssymbolik, in: Beck H./Geuenich D./Steuer H. (Hg.), *Reallexikon der germanischen Altertumskunde*, Berlin, S. 284-291.
 RÖHRICH L., 2003, Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten, Freiburg/Basel/Wien.
 SCHOWE U., 1994, Mit Haut und Haar. Idiomatisierungsprozesse bei sprichwörtlichen Redensarten aus dem mittelalterlichen Strafrecht, Frankfurt am Main etc.
 Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, 1999, Berlin/New York.
 WOTJAK B., 1992, Verbale Phraseolexeme in System und Text, Tübingen.

Das dänische Richtungsadverb *ud* und seine Entsprechungen im Deutschen

Jede Sprache hat ihre Mittel, die die Bewegungsrichtung ausdrücken. Im Dänischen erfolgt das mit Hilfe der Richtungsadverbien. In meinem Beitrag möchte ich sprachliche Mittel veranschaulichen, mit denen das dänische Richtungsadverb *ud* in der deutschen Sprache wiedergegeben wird. Ich möchte dabei auch das Phänomen der Richtungsadverbien im Dänischen ein bisschen näher beschreiben. Sie spielen in der skandinavischen Sprache eine sehr wichtige Rolle, besonders bei Bewegungsverben. Mit denen wird nicht nur die Richtung der Bewegung präzisiert. Sie bringen auch die Relation zwischen dem Subjekt und der Richtung bzw. dem Platz, zum Ausdruck. Weil es zu umfassend wäre, die Äquivalente aller Richtungsadverbien zu veranschaulichen, habe ich mich für eine der meist vorkommenden¹ entschieden, und zwar für *ud*.

Jedes dänische Richtungsadverb, derer Gruppe nach Harder/Heltoft/Nedergaard Thomsen (vgl. 1996:161) 12 Belege zählt, hat drei semantische Formen: eine Ø-Form – dynamisch-telische Richtungsadverbien, z.B. *ud, ned, op, hen*; eine *e*-Form – statische Richtungsadverbien, z.B. *ude, nede, oppe, henne* und eine Form mit Suffix *-ad/-efter/-på/-til* – dynamisch-prozessuale Richtungsadverbien, z.B. *udad, nedad, udefter, nordpå* (vgl. Hovmark 2007:36). Eine nähere Beschreibung lässt sich graphisch wie folgt darstellen (vgl. Hovmark 2007:69).

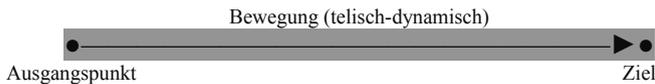


Abb. 1 dynamisch-telische Richtungsadverbien

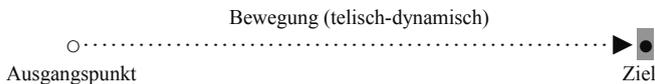


Abb. 2 statische Richtungsadverbien

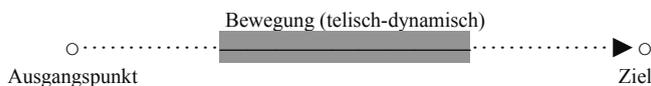


Abb. 3 dynamisch-prozessuale Richtungsadverbien

¹ Nach KorpusDK.

Die Wichtigkeit der Richtungsadverbien im Dänischen ergibt sich aus der Spezifität der Konstruktion von dänischen Verben. Ein Verb kommt dort oft nicht als syntaktischer Monolith vor. Die Bedeutung eines Verbs wird im Falle der dänischen Syntax zwischen zwei syntaktischen Konstituenten aufgeteilt, und zwar zwischen Hauptprädikat und Co-Prädikat. Die Weise, wie diese zwei Elemente miteinander kooperieren, macht den Zentralpunkt für die Bedeutung von dänischen Sätzen aus. Man kann also ein Richtungsadverb nicht als einen üblichen Satzteil ansehen, sondern als eine Komponente, die in das regierende Verb auf semantischem Level inkorporiert ist und mit dem Verb eine semantische Ganzheit bildet².

Das Auftreten von Richtungsadverbien im Dänischen wird durch die gegenseitige Beziehung des Subjekts gegenüber dem Platz oder der Richtung, die von einem entsprechenden Ergänzungstyp mitgeteilt werden, bestimmt. Wenn zwischen einem Subjekt und einer Lokalisation ein subjektives Verhältnis vorhanden ist, wenn die Lokalisation also durch ein Subjekt vorausgesetzt wird, muss ein Richtungsadverb obligatorisch im Satz erscheinen. Das Richtungsadverb kann zwar ausgelassen werden, aber nur dann wenn die Lokalisation weder in einer Relation zum Sprecher steht noch ein Verhältnis mit ihm bildet. Beide beispielhafte Sätze (1) und (2) können ins Deutsche identisch übersetzt werden: *Der Rucksack steht bereit im Eintritt*. Im Satz (1) ist das Richtungsadverb *ude* ein typisches Satzelement. Solch einen Satz würde wahrscheinlich jeder Däne/jede Dänin formulieren:

- (1) *Rygsækken står klar ude i entreen* (Hartmann).
 [Rucksack:der steht bereit **draußen:STATISCH** in Eingang:der]
 ‚Der Rucksack steht bereit (draußen) im Eintritt‘
- (2) *Rygsækken står klar i entreen*.
 [Rucksack:der steht bereit in Eingang:der]
 ‚Der Rucksack steht bereit im Eintritt‘

Der Satz (2) wäre auch möglich. Es müsste hier aber ein breiterer Kontext formuliert werden, wo die Subjektivität in Konnex zwischen dem Rucksack und seiner Lokalisation irrelevant wäre. Das könnte z.B. eine ganz allgemeine Theorie über Position von Rucksack im Kanon (vgl. Harder/Heltoft/Nedergaard Thomsen 1996:163). Die subjektive Beziehung des Subjekts zu seiner Position kann manchmal verschwommen sein. Als Beispiel dafür könnte Satz (3) dienen:

- (3) *Det er lige så umuligt som at flyve (ud) til månen* (Nielsen).
 [Es ist ebenso unmöglich wie fliegen (**nach außen:DYN-TELISCH**) zum Mond:der]
 ‚Es ist ebenso unmöglich wie zum Mond zu fliegen‘

² Es gibt aber (Imperativ)Konstruktionen, die nur aus einem Richtungsadverb bestehen, z.B. *Ud! dt. Raus!*

Hier konnte das Richtungsadverb problemlos ausgespart werden. Das wird hier von der persönlichen Einstellung des Sprechers zum Himmelskörper festgelegt. Wenn jemand denkt, dass der Mond in irgendwelcher Relation zu ihm steht, könnte das Richtungsadverb eingesetzt werden.

Wenn ein Richtungsadverb zusammen mit einem Bewegungsverb vorkommt und das Verb noch eine Direktivergänzung regiert, die sowohl die Richtung als auch das Ziel der Bewegung ausdrückt, muss das Richtungsadverb immer verbindlich erscheinen. Das Nichtvorhandensein des Richtungsadverbs würde einen Satz nicht ungrammatisch machen, würde aber die Bedeutung des Satzes erheblich beeinflussen, dadurch dass der Bewegungsziel im Satz allgemein institutionell verstanden würde. Das gilt für (4) und (5):

(4) *Gå hen til lægen!*
 [geh **horiz:DYN-TELISCH** zu Arzt:der]
 ‚Geh zum Arzt!‘

(5) *Gå til lægen!*
 [geh zu Arzt:the]
 ‚Geh einen Arzt sehen!‘

Der Satz (4) ist korrekt. In (5) wird der Arzt als etwas Institutionelles verstanden. Kein konkreter Arzt ist hier gemeint, deswegen würde man den Satz ins Deutsche als etwas wie *Geh einen Arzt sehen!* übersetzen (vgl. Harder/Heltoft/Nedergaard Thomsen 1996:170).

Ich möchte noch auf Fälle hinweisen, wo die Richtungsadverbien nicht als Co-Prädikate figurieren, sondern zusammen mit dem Verb einen idiomatischen Ausdruck bilden. Ein Adverb in solchem Ausdruck behält zwar teilweise seine primäre Bedeutung, aber es verweist mehr auf die Art als auf die Richtung der Tätigkeit, z.B. *smide ud* (‚aus-schmeißen‘). Es gibt auch Verben bei denen die Adverbien ihre Richtungsbeschreibung komplett verloren haben wie z.B. *holde ud* (‚aushalten‘) oder *høre op* (‚aufhören‘).

Jetzt möchte ich Konstruktionen darstellen, mit denen im Deutschen das dänische Richtungsadverb *ud* ausgedrückt wird. Als Quellentext wird hier eine der populärsten Werken in der Literaturgeschichte gebraucht, nämlich die „Märchen“ von Hans Christian Andersen. Es wurden hier sowohl die reinen Richtungsadverbien, die die Rolle der Co-Prädikate spielen, als auch solche, die bis zu einem gewissen Grade idiomatisiert sind, berücksichtigt. Die populärste Ausdrucksmethode des Richtungsadverbs *ud* ist im Deutschen die Präfigierung. *Ud* wurde mit Hilfe von 8 Präfixen wiedergegeben:

‚aus-‘

(6) *Til sidst kunne hun ikke længere holde det ud.*
 ‚Zuletzt konnte sie es nicht länger **aushalten**‘

- (7) *Det er en underlig gammel by, som **klippet ud** af en billedkrønike.*
 'Das ist eine wunderliche alte Stadt, wie aus einem alten Bilderbuche
ausgeschnitten'

'heraus-'

- (8) *Prinsessen **kom ud** af kobberslottet og blev dronning.*
 'Die Prinzessin **kam** aus dem kupfernen Schloss **heraus** und wurde Königin'
- (9) ***kom ud!** – **kom ud!** – jeg kan ikke komme ind, for jeg danser!*
 '**komm heraus!** – **komm heraus!** – Ich kann nicht hineinkommen, denn
 ich tanze'

'hin-'

- (10) *Der var stor jagt; jægerne lå rundt om mosen, ja nogle sad oppe i trægrenene,
 der **strakte sig langt ud** over sivene*
 'Die Jäger lagen rings um das Rohr herum, ja, einige saßen oben in den
 Baumzweigen, die sich weit über das Schilf **hinstreckten**'

,hinaus-'

- (11) *»Jo, det skal jeg!« sagde kromanden, og skænkede et stort glas mjød, som han
gik ud med til den døde bedstemoder, der var stillet op i vognen.*
 '»Ja, das will ich tun!« sagte der Wirt und schenkte ein großes Glas Küm-
 mel ein, mit dem er zur toten Großmutter **hinausging**, die in dem Wagen
 aufrecht gesetzt war'
- (12) ***kommer da** professoren **ud** i haven, så er der ikke en eneste blomst, og han
 kan slet ikke forstå, hvor de er henne.*
 '**kommt** dann der Lehrer in den Garten **hinaus**, so ist nicht eine einzige
 Blume da, und er kann gar nicht begreifen, wo sie geblieben sind'
- (13) *Nu skal du bare se! så **førte** han Johannes **ud** i prinsessens lysthave, der så
 forskrækkeligt **ud!***
 'Dann **führte** er Johannes in den Lustgarten der Prinzessin **hinaus**'
- (14) *kroppen **kastede** han **ud** i søen til fiskene,*
 'Den Körper **warf** er **hinaus** in die See zu den Fischen'
- (15) *Vægteren, som vi vistnok ikke har glemt, huskede imidlertid på galocherne,
 som han havde fundet og **bragt med ud** på hospitalet.*
 'Der Wächter, den wir sicher noch nicht vergessen haben, gedachte mittler-
 weile der Galoschen, die er gefunden und mit nach dem Hospital **hinaus-**
gebracht hatte'

(16) »*flyv i ud i verden og skyt jer selv!*« *sagde den onde dronning,*
'»**fliegt hinaus** in die Welt und helft euch selbst!« sagte die böse Königin'

(17) *de mindste snurrede, de store trillede, især den ene sølvdaler, han ville ordentlig ud i verden.*
'die kleinsten drehten sich um sich selbst, die großen rollten, besonders der eine Silbertaler **wollte** durchaus in die Welt **hinaus**'

'hinein-'

(18) *Du er mig for tung, vil du selv gå derhen og så krybe i posen, så skal jeg med største fornøjelse kaste dig ud.*
'Willst du selbst dahingehen und dann in den Sack kriechen, so werde ich dich mit dem größten Vergnügen **hineinwerfen**'

(19) »*Rap! Rap!*« *sagde hun og den ene ælling plumpede ud efter den anden.*
'»Rapp, rapp!« sagte sie, und ein Entlein nach dem andern **plumppte hinein**'

'herbei-'

(20) *Om morgenen kunne han mellem jernstængerne i det lille vindue se folk skynde sig ud af byen, for at se ham hænges.*
'Am Morgen konnte er durch das Eisengitter vor seinem kleinen Fenster sehen, wie das Volk aus der Stadt **herbeeilte**, ihn hängen zu sehen'

'fort-'

(21) *Men græstørven med gåseurten blev kastet ud i støvet på landevejen,*
'Aber das Rasenstück mit dem Gänseblümchen wurde **fortgeworfen**'

'weg-'

(22) *Jeg sad og sov på roret, da de sejlede ud fra Nordkap!*
'Ich saß und schlief auf dem Steuer, als sie am Nordkap **wegsegelten**'

In dänischen Sätzen, denen die Strukturen mit Präfixverben mit *aus-*, *fort-*, *hinein-* und teilweise auch bei *heraus-* gleichkommen, ist das Adverb *ud* idiomatisiert. Es kommt also nicht als Co-Prädikat vor, sondern bildet mit dem Verb eine feste Wendung. Beispielsweise in (6) hat *ud* seine ursprüngliche Richtungsbedeutung komplett verloren. Bei anderen Präfixen fungiert in den dänischen Ausgangssätzen *ud* immer als Co-Prädikat, dem die Präfixe *hin-*, *hinaus-*, *herbei-*, *weg-* und teilweise *heraus-* äquivalent sind. Diese Präfixe haben aber einen ganz anderen Status als das bei früher genannten der Fall war. Sie machen zwar eine Entsprechung zu *ud* aus, aber im Gegenteil zu dänischen Richtungsadverbien sind sie keine Co-Prädikate zu dem Verb und modulieren die Substanz der deutschen Verben in sehr kleinem Maße. Wenn wir beispielsweise bei (14) das regierende Verb *hinauswerfen* mit *werfen* ersetzen würden, würde das die Aussage des Satzes in sehr geringem Maße beeinflussen. Man kann also sagen, dass die

oben genannten Präfixe problemlos bei deutschen Verben ausgelassen werden könnten, ohne dass das einen großen Einfluss auf die Sätze ausübt.

Die nächste Gruppe der Äquivalenten bilden die lexikalisierten Präfixe *heraus* und *hinaus*. Sie kommen hier nicht als Präfixe vor, sondern als unabhängige Wörter:

'heraus'

- (23) ... *gjorde han nu det samme i morgen, da havde han vundet, og hun kunne aldrig mere komme **ud** til bjerget,*
'so habe er gewonnen und sie könne niemals wieder zu dem Berge **heraus** kommen'

'hinaus'

- (24) *Hallo, kammerat! hvorhen gælder rejsen?*
***ud** i den vide verden!*
,Holla, Kamerad! wohin geht die Reise?
In die weite Welt **hinaus**! sagte Johannes'
- (25) *jeg **vil ud** på Christianshavn i Lille Torvegade!*
,Ich **will** nach Christianshafen **hinaus** in die Kleine Torfgasse!'
- (26) *Og vi **flyver ud** på landet, for at se om ikke foråret kommer!*
'Und wir **fliegen hinaus** aufs Land, um zu sehen, ob nicht das Frühjahr kommt'
- (27) *Jeg **gad** nok komme **ud** i verden!*
,Ich **möchte** schon einmal in die Welt **hinaus**'

Die Position von *heraus* und *hinaus* gleicht der von Präfixen *hin-*, *hinaus-*, *herbei-* und *weg-*. Das Nichtvorhandensein von ihnen in (23) – (27) ändert den Charakter dieser Sätze nicht.

Resümierend kann den oben zitierten Beispielen entnommen werden, wie das Richtungsadverb *ud* im Deutschen wiedergegeben werden kann³. Es wurden auch die Bedeutungen im Bereich der dänischen Richtungsadverbien näher gebracht. Bedeutsam sind hier nicht nur die Entsprechungen selbst. Wichtig ist hier vor allem der semantische Status von *ud* bei dänischen Verben. Es verläuft hier auf dem Semantischen eine Zäsur zwischen *ud* als Co-Prädikät und *ud* als phrasaler Idiomatisierung. Wie oben schon gesagt, hat diese Distinktion auch einen großen Einfluss darauf, wie *ud* in einer anderen Sprache zum Ausdruck gebracht wird. *Ud* als Co-Prädikat bildet mit dem dänischen

³ Es ist zu vermuten, dass es im Deutschen noch mehr Wiedergabemöglichkeiten des dänischen Richtungsadverbs *ud* gibt. Die „Märchen“ von Andersen sind aber so ein umfassendes Werk, dass die oben dargestellte Garnitur der Äquivalente als repräsentativ betrachtet werden kann.

Verb, einem Hauptprädikat also, eine feste Konstruktion. Im Deutschen ist diese Wichtigkeit von *ud* als Co-Prädikat aber nicht sichtbar. Das Adverb konnte zwar übertragen werden, aber, im Gegensatz zum Dänischen, spielt diese Übertragung nicht so große Rolle in der Bedeutung eines Satzes, was in Sätzen mit dem Präfix *hinaus-* besonders auffallend ist. Bei dem idiomatisierten *ud* sieht die Sache anders aus. Hier besteht auch eine feste Komposition zwischen *ud* und einem Verb. Diese Relation beeinflusst aber die eventuelle Übertragung in eine andere Sprache in sehr großem Maße. Wie das bei Verben mit *aus-*, *fort-* und *hinein-* der Fall war, konnte im deutschen Satz das Präfixverb nicht ausgelassen werden und mit präfixlosem Verb ersetzt werden. Das würde die Aussage des Satzes zerstören. Der Unterschied zwischen *ud* als Co-Prädikat und *ud* als idiomatisiertem Ausdruck ist besonders am Beispiel der Sätze mit *heraus-* ins Auge fallend. In (8) und (9) wurde die Verbindung *komme ud* als ‚*herauskommen*‘ übersetzt. Im (8) haben wir aber mit *ud* als Co-Prädikat zu tun, deswegen könnte *herauskommen* in deutscher Satz mit ‚*kommen*‘ ersetzt werden, was aber in (9) nicht möglich wäre, weil hier *komme ud* als feste idiomatisierte Wendung vorkommt.

Das oben beschriebene Phänomen lässt sich folgenderweise zusammenfassen:

im Dänischen	im Deutschen
<ul style="list-style-type: none"> • <i>ud</i> als Co-Prädikat – obligatorisch – für die Bedeutung des Satzes wichtig 	<ul style="list-style-type: none"> • Präfixe: <i>hin-</i>, <i>hinaus-</i>, <i>herbei-</i> <i>weg-</i>, • lexikalisierte Präfixe: <i>heraus</i>, <i>hinaus</i> – nicht obligatorisch – können ausgelassen werden, ohne dass die Aussage des Satzes verändert
<ul style="list-style-type: none"> • <i>ud</i> als idiomatisiertes Element – obligatorisch – für die Bedeutung des Satzes wichtig 	<ul style="list-style-type: none"> • Präfixe: <i>aus-</i>, <i>fort-</i>, <i>hinein-</i> – obligatorisch – für die Bedeutung des Satzes wichtig

Das Gebiet der Richtungsadverbien und ihrer Äquivalente in anderen Sprachen finde ich produktiv und nachforschungswert. Es sollten natürlich auch andere Richtungsadverbien mit ihnen entsprechenden Konstruktionen beschrieben werden, um die Prozesse genauer zu investigieren. Die schon oben analysierten Beispiele sind aber ein Beweis dafür, dass das eine sehr interessante Thematik ist.

Literatur

- ALLAN R. / HOLMES P. / LUNDSKÆR-NIELSEN T., 2000, Danish: an essential grammar, London/ New York.
- BJERRE T., 2003, Locative Prepositions and Adverbs in Danish, in: Nordlyd. Tromsø University Working Papers on Language & Linguistics 31/1, S. 1-12.
- DITTMER E., 1995, Syntaktische Merkwürdigkeiten des Dänischen, Århus.
- DURST-ANDERSEN P. / HERSLUND M., 1996, The syntax of Danish verbs. Lexical and syntactic transitivity, in: Engberg-Pedersen E./Fortescue P./Harder M./Heltoft L./Falster Jakobsen L.

(Hg.), *Content, expression and structure: Studies in Danish Functional grammar*, Amsterdam/Philadelphia, S. 65-103.

HARDER P. / HELTOFT L. / NEDERGAARD THOMSEN O., 1996, Danish directional adverbs. Content syntax and complex predicates: A case for host and co-predicates, in: Engberg- Pedersen E./Fortescue P./Harder M./Heltoft L./Falster Jakobsen L. (Hg.), *Content, expression and structure: Studies in Danish Functional grammar*, Amsterdam/Philadelphia, S. 159-199.

HOVMARK H., 2007, *Danske retningsadverbier og rumlig orientering*, København.

SKYUM-NIELSEN P. / GALBERG JACOBSEN H., 2007, *Dansk sprog: en grundbog*, Århus.

Quellenverzeichnis

ANDERSEN H. Ch., 2005, *Eventyr og historier*, Falun.

ANDERSEN H. Ch., 1965, *Märchen*, München.

Semantische Parallelen im Bereich des deutschen und polnischen Geruchssinnwortschatzes – etymologische Untersuchung in Anlehnung an das lexikographische Material¹

1. Einleitendes

Die fünf Sinne bilden das Instrumentarium, anhand dessen der Mensch die Welt erfasst. Das Wahrgenommene muss jedoch nicht nur verinnerlicht, interpretiert sondern auch und vor allem mitgeteilt werden. Deswegen kann man pauschal feststellen, dass Menschen in jedem sinnlichen Bereich über eine größere oder geringere Anzahl an grundlegendem (präzisem oder weniger präzisem) Wortschatz verfügen, der den Ausgangspunkt für einen Versuch, einen Sinneseindruck zu versprachlichen, darstellt². Die anscheinend bloße Beschreibung des Perzipierten kann sich aber als Gegenstand einer vertieften linguistischen Analyse als unschätzbare Werkzeug zur Erkundung der Rolle, Funktion und Relevanz eines jeweiligen Sinnes für den Menschen und nicht zuletzt als Medium zu ihrem Verständnis erweisen. Die Etymologie bzw. Untersuchung der Bedeutungswandlungsprozesse soll in einem solchen Fall als eine Art dieses Werkzeugs angesehen werden, was sich z.B. in der bahnbrechenden Arbeit von Sweetser (1990) manifestiert, in der sie Regularitäten des metaphorischen Mapping im Bereich der Wahrnehmungsverben aufzeigt (vgl. Sweetser 1990:23-48). Bezugnehmend auf das bereits Dargestellte, hat der vorliegende Beitrag die Zielsetzung, einen kleinen Ausschnitt des olfaktorischen Grundwortschatzes im Deutschen und Polnischen in Anlehnung an das lexikographische Material zu analysieren. Das vordergründige Ziel ist es jedoch an unterschiedlichen Lexemen, denen keine gemeinsamen Wurzel zugrunde liegen,

¹ Das Projekt wird von dem Polnischen Zentrum für Wissenschaften (Narodowe Centrum Nauki) als Forschungsstipendium NN104384340 finanziert und im Rahmen des Programms „Rozwój potencjału i oferty edukacyjnej Uniwersytetu Wrocławskiego szansą zwiększenia konkurencyjności uczelni” in Form von Doktorandenstipendium gefördert.

² Der Begriff „grundlegender Wortschatz“ ist nicht mit dem der „basic terms“ im Sinne „basic color terms“ von Berlin/Kay (1969) zu verwechseln.

zu zeigen, dass ähnliche Mechanismen zur Etablierung der Geruchssinnsbedeutung dieser Lexeme in beiden Sprachen geführt haben bzw. die Etablierung der Geruchssinnsbedeutung in vergleichbaren Domänen stattgefunden hat, was nach Zaluzniak (2008:218-219) als „semantische Parallele“ bezeichnet wird und als Beleg für ähnliche kognitive Prozesse betrachtet werden kann. Der Begriff der semantischen Parallele ist als ein Phänomen zu verstehen, bei dem zwei Wörter W1 und W2 den gleichen Bedeutungswechsel B1 und B2 (synchron oder diachron) erfahren (vgl. Zaluzniak 2008: 218). Der Analyse werden also folgende Lexeme unterzogen: *riechen*/*Geruch* vs. *swąd*; *dunsten*/*Dunst* vs. *opary* und *stinken*/*Gestank* vs. *trącić* (*czym*). Es ist auffallend, dass, außer *Dunst* und *opary*, die Lexeme nicht als Äquivalente eingestuft werden können.

2. Diachrone Analyse der ausgewählten deutschen und polnischen Geruchslexeme

In erster Linie wird das Augenmerk auf das Begriffspaar *riechen*/*Geruch* und *swąd* gerichtet. Im heutigen Deutsch ist *riechen* polysem und bedeutet³: 1) ‘durch den Geruchssinn, mit der Nase einen Geruch, eine Ausdünstung wahrnehmen’ und 2) ‘einen bestimmten Geruch verbreiten’; *Geruch* ‘Ausdünstung, Ausströmung, die durch das Geruchsorgan wahrgenommen wird; die Art wie etw. riecht’ (vgl. Duden)⁴. *Geruch* geht auf mhd. *geruch* zurück, das wiederum eine verstärkende Bildung zu *ruch* darstellt (vgl. Pfeifer). Laut Kluge ist die Form *geruch* auf das 15. Jh. zu datieren, wobei Lexer auch die Formen *ge-ruht* und *ge-rüht* erwähnt, die als ‘geruch, duft’ definiert sind⁵. *Ruch* bedeutete hingegen im Mittelhochdeutschen ‘Duft, Ausdünstung, Dunst, Dampf’ (vgl. Pfeifer, DudHr, Lexer, BMZ), während *im* Lexer *zusätzlich* die Bedeutung ‘rauch’ zu finden ist. Sie ist insofern relevant, als dass in der mittelhochdeutschen Periode *riechen* zunächst ‘rauchen, dampfen, stieben, dunsten, qualmen’ bedeutete und ‘ausdünsten, einen Geruch absondern’ erst später hinzukam (vgl. Pfeifer, DudHr) und begann, sich im Mittelhochdeutschen durchzusetzen. Die Bedeutung ‘Rauch’ ist ebenso in den germ. Kognaten von *riechen*/*Geruch* ersichtlich, die nicht selten (auch heute) geruchsbezogen sind, z.B. mnd. *rēken*, mnl., nl. *rieken*, aengl. *rēocan*, anord. *rjúka*, schwed. *ryka*. Den mhd. Formen liegt das ahd. *riohhan* zugrunde, das auch ‘rauchen, glimmen, dampfen, duften’ bedeutete und laut Köbler in urgerm. **reukan* ‘rauchen’ wurzelt (vgl. dazu auch Kluge). Im weiteren Vergleich der außergerm. Formen, wie lit. *ráugti* ‘(ein)säuern;

³ An dieser Stelle ist zu vermerken, dass man sich in diesem Aufsatz nur mit der nicht-agentiven Bedeutung des Lexems *riechen* beschäftigen wird, d.h. derjenigen, die sich auf die Entgegennahme der Gerüche richtet. Zu Details von Bedeutungs differenzierung der Wahrnehmungsverben, wenngleich mit schlicht anderer Terminologie vgl. Viberg (1984:125) oder Viberg (2001:1295).

⁴ Zu Erläuterung der verwendeten Wörterbuchabkürzungen vgl. Literaturverzeichnis.

⁵ Die Orthographie blieb unverändert und stimmt mit den zitierten Wörterbuchdefinitionen überein.

etwas dem Gären aussetzen; etwas Übelriechendes rauchen; gären lassen, *ráugēti* 'rülpsen, sauer aufstoßen, sauer werden', lett. *rūgt* 'säuern, aufgehen, gären, aufstoßen, aufsteigen, rauchen', *rygát* 'laut rülpsen' sowie lat. *ērūgere* 'ausrülpsen, auswerfen' und griech. *erēūgesthai* 'durch den Mund von sich geben, ausspeien, rülpsen, aufstoßen' (vgl. Pfeifer, Kluge) kann der Anschluss an das urie. **reug-* 'sich erbrechen, rülpsen, hervorbrechen' postuliert werden (vgl. Pfeifer, Köbler), wobei Pfeifer bemerkt, dass sich aus der Bedeutung 'hervorbrechen' die alte germ. 'aufsteigen (von Rauch)' entwickelt haben kann. Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass *Rauch* auch auf das urie. **reug-* zurückgeführt wird (vgl. Köbler).

Das pol. Lexem *swąd* ist im heutigen Polnisch in der Bedeutung 'Brandgeruch, stickiger Geruch (=woń), der aus etw. Glühendem oder Gebratenem hervorgeht, unangenehmer Geruch, Gestank' geläufig (vgl. USJP)⁶. Die lexikalische Einheit tritt in der polnischen Sprache seit dem 15. Jh. auf (vgl. SBor) und ist im SStr als 'Brandgeruch' ausgelegt. Ihre dial. Varianten *smąd/smęd* bedeuten 'Brandgeruch; Qualm (aus dem Kamin, Ofen); stinkende Luft' (vgl. SBor). All diese Formen leiten sich von dem urslaw. **svǫdъ* (mit der Variante **smǫdъ*) ab, das 'Verbrennen; Geruch des Verbrannten (=woń *spalenizny*); Brandgeruch (=swąd); Qualm' bedeuteten und Verbalabstrakta von **svǫditi* (auch **smǫditi*) 'brennen; qualmen; räuchern' darstellen (vgl. SBor). Aus diesem Grund zeigt das Lexem *swąd* enge etymologische Verbindungen mit den polnischen Verben *swędzić* und *swędzieć* auf, deren olfaktorische Bedeutung 'Brandgeruch ausströmen, qualmen, stinken' und 'mit Brandgeruch füllen; geräuchert werden' heutzutage veraltet ist (vgl. SBor). Diese Formen hatten auch die dial. Varianten *smądzić/smędzić/smędzić się* 'räuchern, schlecht kochen, anbrennen lassen, qualmen, glimmen, (Zigaretten) rauchen'. Die Herkunft der bereits genannten Lexeme ist in urslaw. Verben **svǫditi* und **smǫditi* zu suchen, die eben 'brennen, qualmen, räuchern' bedeuteten und Kausativa von **svęděti* 'getrocknet (trocken) sein; im Glut sein (liegen)' darstellen, was wiederum von dem urie. Wort *(*s*)*uend*^h 'kleiner werden; sich verringern; schwinden; verwelken (verblühen)' stammt. *Swąd* zeigt enge etymologische Verwandtschaft mit den Formen *wędzić* und *więdnąć* (vgl. SBor, Bugajski 2004:133-135), die entsprechend 'räuchern' und 'verwelken' bedeuten, wobei *wędzić* wegen seiner Bezüge zum Rauch und Qualm besonders wichtig ist.

Das nächste Begriffspaar, dessen Etymologie und Zusammenhänge es zu erörtern gilt, stellen *dunsten/Dunst* und *opary* dar. *Dunst* ist in der gegenwärtigen deutschen Sprache polysem, wobei eine der Bedeutungen nicht der olfaktorischen Domäne zugeschrieben werden kann: 1) 'neblige Luft, getrübbte Atmosphäre' und 2) 'von starkem Geruch (und Dampf) gefüllte Luft' und dementsprechend *dunsten* 'ausdunstend Geruch verbreiten'

⁶ Die aus den polnischen Wörterbüchern stammenden Definitionen werden von dem Autor ins Deutsche übersetzt. Da mit der Übersetzung der Geruchslexeme häufig Schwierigkeiten verbunden sind, sind, falls nötig, in Klammern die übersetzten Lexeme mit einem Gleichheitszeichen angeführt.

und ‘Dunst (oben 2) verbreiten’ (vgl. Duden). *Dunst* stammt aus dem 10. Jh. und bedeutete im Althochdeutschen als *thunst/tun[i]st* ‘Wind, Sturm, Unwetter, Wirbeln’ (vgl. Kluge, Köbler, Pfeifer), die laut DudHr wahrscheinlich auf ein westgerm. Substantiv mit der Bedeutung ‘Staub, Staubwind’ zurückgehen. Im Köbler sind diesbezüglich erschlossene germ. Formen **dunsti-/ *dunstiz* ‘Dunst, Staub’ und **dunstu/ *dunstuz* ‘Dunst, Ausdünstung’ zu finden. Im Mittelhochdeutschen erscheinen *dunst* und *tunst* mit den Bedeutungen ‘Dampf, Dunst’ (vgl. Pfeifer, DudHr, Lexer, BMZ) sowie *dunsten* ‘dampfen’ (vgl. Lexer). Zu den Kognaten der ahd. und mhd. Formen gehören asächs. *thunst* ‘Dunst, Streif oder Strahl des Feuers’, mnl. *Donst* ‘Staubmehl’ und sich durch n-Ausfall und Ersatzdehnung auszeichnenden mnd. *düst, dust* ‘Staub, Spreu, Hülse’, aengl. *dūst* und engl. *dust* ‘Staub’. Sie wurzeln in urie. **dheus-/ *dhūs* ‘stieben, stäuben, wirbeln’ aber auch ‘blasen, wehen’, die hingegen als s-Erweiterungen von urie. Formen **dheu-* und **dheuə-* ‘stieben, wirbeln (bes. von Staub, Rauch, Dampf)’ zu betrachten sind (vgl. Pfeifer, DudHr). Diese Urbedeutungen scheinen aber keinen Beitrag zur Entwicklung der Geruchssinnsbedeutung von *dunsten/Dunst* geleistet zu haben. Vielmehr ist von der heutigen Bedeutung ‘neblige Luft, getrübbte Atmosphäre’ (vgl. Duden) auszugehen, wobei die Luft und Atmosphäre sich auch durch olfaktorische Qualitäten auszeichnen konnten und mit dem Geruchssinn wahrnehmbar waren, sodass zu der ersten oben angeführten Bedeutung von *dunsten/Dunst* die zweite (olfaktorische) hinzukam. Das kann anhand der Definition im DWb veranschaulicht und bestätigt werden: ‘dünne, nasse oder trockene flüssigkeit die in die luft steigt, meist sichtbar ist, doch auch nur durch den geruch empfunden wird’.

Das pol. Lexem *opary* weist aus der synchronen Perspektive erhebliche Gemeinsamkeiten mit *Dunst* hinsichtlich der Polysemie auf, indem *opary* im USJP als 1) ‘etw., was dämpft, dunstet, über die Erde in Form kleiner Wassertropfen schwebt’ und 2) ‘Geruch, der aus den erwärmten Flüssigkeiten und Festkörpern ausgeht’ definiert ist. *Opary* ist laut SBań seit dem 19. Jh. in der polnischen Sprache vorhanden und soll eine metaphorische Bezeichnung von *wyziwy* ‘olfaktorisch wahrnehmbare Ausdünstung’ darstellen und, darüber hinaus, als volkstümliche Übersetzung bzw. Übernahme von lat. *vapor* angesehen werden, wobei es sich um eine medizinische Bedeutung des lat. Lexems handeln sollte (vgl. SBań). Deswegen kann behauptet werden, dass die Etymologie von *opary* unklar ist; man neigt jedoch dazu, dass *opary* sich von *para* ableiten lassen. Im SBor findet man bei *opar* den Verweis auf *parzyć* ‘brennen, kochen, brühen’ auf, wovon sich auch *para* ableitet (vgl. SBań, SBor). Das Erstauftreten von *para* datiert man im Polnischen auf das 15. Jh. Das Lexem bedeutet ‘Körper in gasförmigen Zustand’. In der dialektalen Ausprägung bezeichnet dieses Lexem auch ‘Dunst (= *opar*); Ausdünstungen (= *wyziwy*)’ sowie ‘(Ein)Hauch; Atem; Tierseele’. Im SXVI findet man dagegen, dass *para* außer der oben angeführten Bedeutung auch ‘etw. Flüchtiges (oft als Nebel Wahrzunehmendes), was aufsteigt, in die Luft hinaufgeht und von etw. ausgeströmt wird’ bedeutete. Hinzu kommen explizit olfaktorische Auslegungen: ‘Ausdünstungen (= *wyziwy*), stinkende oder duftende Dünste (= *opary*)’ sowie ‘Gase, die mit dem

Mastdarm gelassen werden‘ aber auch ‘Hauch; ausgeatmete Luft‘. Auf diese Art und Weise kommt eindeutig zum Ausdruck, dass *para* olfaktorisch markiert wurde. Dieses Lexem geht auf das urslaw. Wort **para* bzw. **parǫ* mit der Bedeutung ‘Dampf; Dunst; Ausdünstung‘ zurück. Diese Nomina bilden Bezeichnungen des Endergebnisses einer Aktivität, die durch das urslaw. Verb **pariti* ‘verursachen, dass etw. der Wirkung von Feuchtigkeit und Wärme nachgibt; erwärmen; mit etw. Warmem belegen; mit Heißwasser begießen‘ versprachlicht werden kann. **pariti* hingegen stellt das kausative Verb dar, das sich von der urslaw. Form **pǫrěti* und **pǫrějo* ableitet und ‘der Feuchtigkeits- und Wärmewirkung nachgeben; verderben‘ bedeutet. Diesen Lexemen liegen die urie. Formen **per-* und **prē-* zugrunde, die ‘blasen; sprühen; nieseln‘ bedeuteten (vgl. UTexas).

Des Weiteren gilt es die drei letzten Lexeme zu erörtern, zu denen *stinken/Gestank* und *trącić (czym)* gehören. Die Form *stinken* ‘üblen Geruch von sich geben‘ (vgl. Duden) hat ihre Wurzel in der ahd. Form *stincan* bzw. *stinkan*, die zur Bezeichnung jeglicher Geruchsqualität diente: ‘Geruch von sich geben, stinken, riechen, duften, nach Fäulnis riechen‘ (vgl. Pfeifer, Köbler). Ihre Erscheinung wird laut Pfeifer auf ca. 800 datiert und ihre Herkunft ist auf die gemeingerm. Formen **stנקwan/*stinkwan*, die laut Köbler ‘stinken‘ bedeuten, zurückzuführen, wobei laut Kluge **stנקwa-* die Bedeutung ‘stoßen‘ hatte. DudHr fügt noch bezüglich des gemeingerm. Wortes die Bedeutung ‘puffen‘ hinzu, woraus sich im Westgermanischen die Bedeutung ‘stieben, dampfen, ausdünsten‘ entwickelte (vgl. DudHr, DWb). Die ahd. Formen sind laut Köbler und Pfeifer auf urie. **steug-* bzw. **steu-* ‘stoßen, schlagen‘ zurückzuführen. In der mittelhochdeutschen Periode lautete die Form so wie heute *stinken* und umfasste laut Lexer, ähnlich wie im Althochdeutschen, sehr viele Aspekte der Geruchswahrnehmung: ‘einen geruch von sich geben, riechen; gut riechen‘; ‘einen übeln geruch von sich geben, stinken‘ sowie ‘durch den geruchssinn wahrnehmen, riechen‘ (nach DWb im Althochdeutschen gut belegt), wobei laut DudHr und Trübners schon im Mittelhochdeutschen die Bedeutung ‘übel riechen‘ herrschte. Zu den Kognaten des deutschen *stinken* gehören u.a.: anord. *stoukkva*, aisl. *stökkua*, norw. *stokka* ‘spritzen, bersten, springen, zusammenschrecken, prallen, schnellen‘, aschwed. *stionka, stiunka, stinka* ‘spritzen, springen, auffahren‘, aengl. *stincan* ‘springen, hüpfen, stieben, Geruch verbreiten oder wahrnehmen‘, got. *stingqan* ‘(zusammen)stoßen‘, mnd., mnl., nl. *stinken* ‘üblen Geruch verbreiten‘ (vgl. DudHr, Trübners, Pfeifer, DWb). Aus den verwandten germ. und dt. Formen lassen sich neben der geruchsbezogenen Bedeutung, die für die neueren Formen gültig ist, auch die der heftigen Bewegung, z.B. in ‘stieben, hüpfen, springen‘ oder die des Stoßens in ‘auffahren, zusammenstoßen, prallen‘ herausstellen, weswegen man vermuten kann, dass diese Aspekte der olfaktorischen Bedeutung von *stinken* zugrunde liegen können. Dies wurde explizit im DWb in Form folgender Behauptung zum Ausdruck gebracht: ‘die bedeutung ‘geruch verbreiten‘ ist aus der bedeutung ‘stoszen‘ oder der der raschen, stiebenden bewegung entwickelt‘ (DWb, Begriff *stinken*). Hervorhebenswert ist die Tatsache, dass die oben angeführten germ. bzw. ahd. Formen in den urie. **steug-/steu-* wurzeln, die ‘stoßen, schlagen‘ bedeuten. Deswegen ist die Entwicklung

der Bedeutung ‘üblen Geruch verbreiten’ aus der ‘stoßen’, wie bereits in Anlehnung an DWb das angeführt, sehr wahrscheinlich. Diese Annahme untermauert zusätzlich, dass nicht selten in den Wörterbüchern das got. *stingqan* als Bezugsform erwähnt wird (vgl. z.B. Mackensen, Paul, Kluge) und Kluge bringt es explizit auf den Punkt: „Aus ‘stoßen’ die Bedeutung ‘riechen’ (vgl. zu diesem Bild etwa etwas stößt mir auf, ein Geruch schlägt mir entgegen usw.)“ (Kluge: Begriff *stinken*). Eine zusätzliche Untermauerung dieser Behauptung ist im DWb zu finden, in dem als Ausgangsform für *Stank* das got. *bi-stug* ‘Anstoß’ zu finden ist.

Das pol. Lexem *trącić* ist polysem und auf seine olfaktorische Bedeutung wurde in den etymologischen Wörterbüchern kaum eingegangen. SBor datiert dieses Lexem auf das 15. Jh. und führt die Bedeutung ‘leicht anstoßen; anfassen; berühren’ an, wohingegen die olfaktorisch bezogene Explikationen ‘einen leichten, unangenehmen Geruch ausströmen; stinken’ als veraltet und ‘lähmen; sich mit dem Geruchssinn spüren/empfinden lassen’ als dialektal markiert ist. Im SBr findet man nur eine beiläufige Bemerkung, dass sich *trącić* auch auf den Geruchssinn bezieht. Im SXVI tritt nur die Bedeutung ‘jemanden anstoßen’ auf. Im SBor wird eine ganze Reihe von Kognaten der Form *trącić* in anderen slawischen Sprachen präsentiert, aus denen keines Bezüge zur Olfaktorik aufweist, wobei mit der Bedeutung ‘stinken’ im Falle einer urverwandten lit. Form *treñkti, trenkiù* zu rechnen ist. *Trącić* liegt die urslaw. Form **trōtiti* zugrunde, die eben ‘jemanden anstoßen; drücken; pressen’ bedeutete und sich aus dem urie. **trenk-* (‘stoßen; einengen; drücken; pressen’) ableitet sowie in Verbindung mit den got. *þreihan* und asäch. *thringan* (‘pressen; umklammern’) sowie ahd. *drangôn* (‘drängen’) steht. Die olfaktorische Bedeutung des pol. Wortes erweist sich als problematisch, weil man nicht nachvollziehbar ist, seit wann sie vorkommt, weil sie im SXVI nicht verzeichnet ist, im SLin (also im 19. Jh.) jedoch auftritt und heutzutage als veraltet gilt.

3. Schlussfolgerungen

Resümierend lässt sich sagen, dass am Beispiel der oben dargestellten Lexeme bzw. Begriffe die semantischen Parallelen im Bereich des Geruchssinnwortschatzes im Deutschen und Polnischen ersichtlich sind. In zwei der Fälle handelt es sich um diachron vollzogene semantische Parallelen. Dies betrifft *stinken/Gestank* vs. *trącić (czym)* und *riechen/Geruch* vs. *swąd*, wobei für *dunsten/Dunst* vs. *opary* die semantische Parallele auf der synchronen Ebene zu betrachten ist, was sich in der Polysemie der Begriffe manifestiert. Zieht man den Begriff „Kolexifizierung“ (‘colexification’, vgl. François 2008:165-186) in Betracht, der den Fall beschreibt, dass zwei verschiedene Lesarten mit einer lexikalischen Form in der Synchronie verbunden werden, ist anzunehmen, dass die Bedeutungen ‘Luftrübung, Dampf, Nebel’ und ‘unangenehmer Geruch’ von *Dunst* und *opary* kolexifiziert werden. Wird zusätzlich die Bedeutungsentwicklung der beiden Lexeme vom Urindoeuropäischen bis heute berücksichtigt, ist festzuhalten, dass sich

die Bedeutungen dieser Formen im Laufe der Zeit mehr oder minder parallel etabliert haben, was nach folgendermaßen veranschaulicht werden kann:

**dheus-/*dhūs* ‘stieben, stäuben, wirbeln, blasen, wehen’ > **dunsti-/*dunstiz-/*dunstu/*dunstuz* ‘Dunst, Ausdünstung, Staub’ > *dunst/tunst* ‘Dampf, Dunst’ > *Dunst* ‘neblige Luft, getrübe Atmosphäre’ > ‘von starkem Geruch (und Dampf) gefüllte Luft;

**per-/*prē-* ‘blasen; sprühen; nieseln’ > **para/*parō* ‘Dampf; Dunst; Ausdünstung’ > *para* ‘etw. Flüchtliges (oft als Nebel Wahrzunehmendes), was emporsteigt, in die Luft hinaufgeht und von etw. ausgeströmt wird’ > *opary* ‘etw., was dämpft, dunstet, über die Erde in Form kleiner Wassertropfen schwebt’ > ‘Geruch, der aus den erwärmten Flüssigkeiten und Festkörpern ausgeht’.

Die weiteren Lexeme, wie bereits angedeutet, realisieren eine diachrone semantische Parallele (vgl. Zaluzniak 2008:218). Im Falle von *stinken* und *trącić (czym)* beruht sie darauf, dass *stinken* sich, grob formuliert, von der Bedeutung ‘stoßen’ ableitet, wobei diese schon im Althochdeutschen völlig verschwunden ist und *stinken* eine Vielzahl an olfaktorisch bezogenen Lesarten hatte, im Laufe der Zeit jedoch aufgrund der Bedeutungsverengung und Pejorisation zu ‘üblen Geruch ausströmen’ wurde. Die olfaktorische Bedeutung des pol. Lexems geht aus derselben Ursprungsbedeutung ‘stoßen’ hervor. Sie hat sich jedoch viel später entwickelt – schätzungsweise zwischen dem 16. und 19. Jh. – und die Ausgangsbedeutung nie verdrängt. *Trącić (czym)* stellt nach wie vor eine polyseme lexikalische Einheit dar, wobei die olfaktorische Lesart im Verschwinden begriffen ist, was sich in ihrer Markierung als veraltet niederschlägt.

Den kompliziertesten Fall bilden die drei letzten Lexeme *riechen/Geruch* und *swąd*, für die von einem breiteren Begriff der semantischen Parallele auszugehen ist, denn das, was sich an den Lexemen parallel entwickelt hat, ist die allgemein verstandene olfaktorische Bedeutung. Beide Lexeme lassen sich auf die Ausgangsbedeutung ‘qualmen, rauchen’ zurückführen, wobei *riechen* sich nicht nur zu ‘den Geruch ausströmen’, sondern auch zu ‘den Geruch wahrnehmen’ gewandelt hat. In *swąd* hingegen, das sich vom veralteten polysemen Verb *swędzieć* ‘Brandgeruch ausströmen, qualmen, stinken’ ableiten lässt, hat sich nicht nur die olfaktorische Bedeutung durchgesetzt, sondern auch spezifiziert, wobei die Ausgangsbedeutung einigermaßen erhalten blieb, indem heutzutage die Aspekte des Qualms bzw. Rauches immer noch salient sind. Deswegen ist anzunehmen, dass *swąd* ‘Brandgeruch’ eine bestimmte Qualität des Geruchs (des Geruchs nach Verbranntem) zum Ausdruck bringt.

Zum Schluss sei es noch angemerkt, dass die hier besprochenen Geruchswörter sich ausgezeichnet ins Herkunftsparadigma des olfaktorischen Wortschatzes von Buck (1949:1022) einfügen lassen, wonach dieses Vokabular sich von zwei Konzepten herleiten lässt: das des Ausströmens (‘exhalation’) und das des Stoßens (‘hits one, stikes one forcibly’). Die ähnliche Ausgangsbedeutung und somit parallele (aber voneinander unabhängige) Bedeutungswandlungsprozesse – in diachroner und/oder synchroner

Hinsicht – sprechen dafür, diese Daten „as a linguistic evidence for the nature of cognitive processes“ (Zalizniak 2008:219) zu interpretieren.

Literatur

- BAŃKOWSKI A., 2000, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, Warszawa [SBań].
- BERLIN B. / KAY P., 1969, *Basic Color Terms. Their Universality and Evolution*, Berkeley.
- BORYŚ W., 2005, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków [SBor].
- BRÜCKNER A., 2000, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa [SBr].
- BUCK C. D., 1949, *A Dictionary of Selected Synonyms in the Principal Indo-European Languages. A Contribution to the History of Ideas*, Chicago.
- DUBISZ S. (Hg.), 2006, *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN*, Warszawa [USJP].
- Duden. *Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*, 2006, Mannheim u.a. [DudHr].
- Duden. *Das große Wörterbuch. 8 Bände*, 1993, Mannheim u.a. [Duden].
- Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, unter der Leitung von Pfeifer W., 1993, Berlin [Pfeifer].
- FRANÇOIS A., 2008, *Semantic Maps and the Typology of Colexification. Intertwining Polysemous Networks Across Languages*, in: Vanhove M. (Hg.), *From Polysemy to Semantic Change: Toward a Typology of Semantic Lexical Associations*, Amsterdam/Philadelphia, S. 163-215.
- GÖTZE A. (Hg.), 1939, *Trübners Deutsches Wörterbuch*, Berlin [Trübners].
- Kluge. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, bearb. von Seebold E., 2002, Berlin/New York [Kluge].
- LINDE S. B., 1854-1860, *Słownik języka polskiego. 6 Bände*, Lwów [SLin].
- MACKENSEN L., 1985, *Ursprung der Wörter: Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*, München [Mackensen].
- PAUL H., 2002, *Deutsches Wörterbuch. Bedeutungsgeschichte und Aufbau unseres Wortschatzes*, überarb. und erw. Henne H./Kämper H./Objartel G., Tübingen [Paul].
- Słownik polszczyzny XVI wieku. 30 Bände*, 1966-2002, Wrocław [SXVI].
- Słownik staropolski. 11 Bände*, 1953-2002, Warszawa [SStr].
- SWEETSER E. E., 1990, *From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*, Cambridge, 1990.
- VIBERG Å., 1984, *The Verbs of Perception: A Typological Study*, in: *Linguistics* 21, S. 123-162.
- VIBERG Å., 2001, *Verbs of Perception*, in: Haspelmath M./Ekkehard K./Oesterreicher W./Raible W. (Hg.), *Language Typology and Language Universals: An International Handbook*, Berlin, S. 1294-1309.
- ZALIZNIAK A. A., 2008, *A Catalogue of Semantic Shifts. Towards a Typology of Semantic Derivation*, in: Vanhove M. (Hg.), *From Polysemy to Semantic Change: Toward a Typology of Semantic Lexical Associations*, Amsterdam/Philadelphia, S. 217-232.

Internetquellen

- BENECKE G. F., *Mittelhochdeutsches Wörterbuch. 3 Bände*, ausgearb. von Müller W./Zarncke F., 1854-1866 Leipzig, www.woerterbuchnetz.de (07.12.2012, 17:03) [BMZ].
- Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bände in 32 Teilbänden*, 1854-1961, Leipzig, www.woerterbuchnetz.de (07.12.2012, 16: 51) [DWb].

- Indo-European Lexicon. PIE Etyma and IE Reflexes, <http://www.utexas.edu/cola/centers/lrc/ielex/> (07.12.2012, 17: 15) [UTexas].
- KÖBLER G., 1994, Althochdeutsches Wörterbuch, www.koeblergerhard.de/ahdwbhin.html (07.12.2012, 17:10) [Köbler].
- LEXER M., Mittelhochdeutsches Handwörterbuch. 3 Bände, Leipzig 1872-1878, www.woerterbuchnetz.de (07.12.2012, 17:00) [Lexer].

Zur (Un)-Verständlichkeit von Anglizismen in der deutschen Anzeigenwerbung

In dem Beitrag geht man der Frage nach, inwieweit das inhaltliche Verständnis von englischsprachigen Elementen in der Werbung gewährleistet wird. Analysiert werden Werbeanzeigen, die der Wochenzeitschrift "Der Spiegel"¹ entnommen wurden.

Werbung wird definiert als "absichtliche und zwangsfreie Form der Beeinflussung, die die Umworbenen für die Werbeziele gewinnen soll" (DTV-Lexikon 1997:37). Sie dient marktwirtschaftlichen Zielen und gilt als Instrument, um den Umsatz zu erhalten und zu steigern. Man wirbt für alle möglichen Produkte bzw. Dienstleistungen: von Schmerztabletten bis hin zu exklusiven Autos oder Bankingprodukten. Werbung ist längst zu einem festen Bestandteil unseres Alltags geworden. Jedes Jahr nehmen wir als Rezipienten Hundert Tausende Werbespots wahr. Sowinski hat die Aktivitäten der Werbetreibenden mit einem Balztanz der Tiere verglichen. So wie ein Männchen sich um die Gunst seiner potentiellen Partnerin bemüht, versuchen auch die Werbemacher auf bestimmte Produkte die Aufmerksamkeit der Konsumenten zu lenken und von ihren Vorteilen zu überzeugen (vgl. Sowinski 1998:4). Im Allgemeinen lassen sich folgende Werbeziele nennen:

- Bekanntmachung eines Produkts oder einer Firma,
- Bildung eines positiven Unternehmensimages,
- Verbesserung des Preis-, Waren und Serviceimages,
- Verbreitung des Kundenkreises,
- Steigerung der Besucherfrequenz im Handelsbetrieb (vgl. Wolf 1992:46-47).

Um die Werbung wirkungsvoll zu gestalten, müssen alle Dimensionen der Botschaft aufeinander abgestimmt werden. Eine dieser Dimensionen ist die sprachliche Ebene. Die Werbesprache gilt als "instrumentalisierte, zweckgerichtete und ausschließlich auf Anwendung konzipierte Sonderform der sprachlichen Verwendung" (Baumgart 1992:37). Um das Hauptziel der Werbung zu erreichen, d.h. den Kunden zum Kauf zu bewegen, machen sich Werbetexter unterschiedliche Tendenzen der Alltagssprache zunutze. Auf der lexikalischen Ebene ist es u.a. der Trend zum häufigen Gebrauch

¹ Es sind folgende Nummern aus dem Jahre 2009: 8, 15, 26, 28, 38, 39, 41, 47, 49, 50.

von Anglizismen.² Als Anglizismen werden im Allgemeinen sprachliche Einheiten interpretiert, die für die englische Sprache charakteristisch sind und die auf eine andere Sprache übertragen werden (vgl. Duden 2003:135). Der Anglizierungstrend ist keine neue Erscheinung im Deutschen. Schon im 18. Jahrhundert gab es englische Wörter im deutschen Vokabular (vgl. Lipczuk 2007:81). Im Laufe der Jahrzehnte nahm der Einfluss des Englischen zu und das englische Wortgut fand mehr und mehr Eingang in die deutsche Alltagssprache. Fortschreitende Veränderungen in politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebensbereichen nach 1945 haben die Position des Englischen in Deutschland gefestigt. Diese Tendenz wurde noch durch die sich seit den 1980er Jahren vollziehende Globalisierung sowie Internationalisierung von vielen Handlungsbereichen verstärkt (vgl. Glück 2004:143-144).

Anglizismen sind ein Thema, an dem sich deutsche Sprachbenutzer scheiden. Im April 2008 führte das Institut für Demoskopie Allensbach eine Umfrage zur Einstellung der Deutschen zu ihrer Muttersprache durch. Über 1800 Personen ab 16 Jahren wurden u.a. nach ihrer Meinung zur zunehmenden Anglizismenverwendung im Deutschen befragt. Ca. 39% antworteten, dass sie sich von englischen Ausdrücken gestört fühlen. So behaupteten vorwiegend ältere Menschen und Deutsche mit keinen oder geringen Englischkenntnissen. Die junge Generation meinte, dass Anglizismen der deutschen Sprache einen Hauch von Modernität und Internationalität verleihen. 19% der Befragten waren der Ansicht, dass das englische Wortgut ausdrucksvoller als das deutsche ist. 65% meinten, dass ihre Muttersprache u.a. durch den zunehmenden Gebrauch von englischen Entlehnungen immer mehr verkommt.³ Laut einer anderen Umfrage toleriert ein Drittel der Befragten aller Altersgruppen englische Wörter in der Jugendsprache. Dagegen nur jeder Sechste ist für die Verwendung von Anglizismen in der Alltagssprache und in der Werbung.⁴

² Außer den englischsprachigen Ausdrücken, die in den deutschen Werbebotschaften dominieren, kommen Entlehnungen aus anderen Sprachen vor. Im Allgemeinen werden Anglizismen von Entlehnungen aus dem Französischen gefolgt, an dritter Stelle platziert sich das italienische Wortgut. Viel seltener greifen Werbetexter zu exotischen Sprachen. Es wird ihre graphische oder phonetische Fremdheit genutzt, um die Aufmerksamkeit der Konsumenten zu erregen bzw. auf das Herkunftsland der Produkte hinzuweisen. Auch politische Ereignisse können Einfluss auf die Wahl der Fremdsprache in der Werbung haben. Es wurde festgestellt, dass der Anteil von russischsprachigen Elementen in der Werbung nach den Umwälzungen in der ehemaligen Sowjetunion Ende der 1980er Jahre deutlich gestiegen war (vgl. Störiko 1995:402-431). In dem Korpus des vorliegenden Beitrags wurde ein deutliches Übergewicht von englischem Wortgut festgestellt. Nur in einer Anzeige kam ein auf Spanisch gefasster Slogan vor und im Fließtext einer anderen Werbebotschaft gab es italienische Wörter. In fünf übrigen Fällen wurden französische und italienische Bezeichnungen in den Produktnamen ermittelt.

³ Vgl. <http://www.gfds.de/presse/pressemitteilungen/130608-einstellung-der-deutschen-zur-sprache/> [letzter Zugriff: 4.10.2012].

⁴ Vgl. http://www.teachersnews.net/artikel/sek__i/englisch/005318.php [letzter Zugriff: 5.10.2012].

Obwohl Anglizismen ein kontroverses Thema sind – oder gerade aus diesem Grund – wird in der Werbung zu englischsprachigen Ausdrücken gegriffen. Durch den Einsatz von Übernahmen aus dem Englischen erhofft man sich, bestimmte Assoziationen mit dem Produkt hervorzurufen (z.B. Modernität, Internationalität, Weltgewandtheit, Prestige, Offenheit für andere Kulturen, Freiheit, Lebensfreude, Jugend usw.) und ausgewählte Gruppen von Rezipienten anzusprechen. Für die Konsumenten, die über mangelnde Fremdsprachenkenntnisse verfügen und die Botschaft der fremdsprachigen Schlagzeilen oder Slogans nicht verstehen können, werden von den Werbetextern Hilfsmittel eingesetzt. Störiko nennt eine Reihe von formalen und inhaltlichen Möglichkeiten, die genutzt werden können, um die Verständlichkeit der fremdsprachigen Elemente zu sichern.

Zu den formalen Erklärungsverfahren werden gezählt:

- Erläuterung des Fremdwortes in Klammern;
- Erklärung durch Kommata abgesetzt;
- Trennung von Fremdwort und Erklärung durch Doppelpunkt;
- Erklärung in einer Fußnote, Kennzeichnung durch Asteriskus.

Als inhaltliche Erklärungsmethoden gelten:

- (meist kontextbezogene) Erklärung eines Ausdrucks (eingeleitet mit Ausdrücken wie *das heißt, mit anderen Worten etc.*);
- Definition;
- Übersetzung, die ohne Überleitung neben dem/den fremdsprachigen Element(en) steht;
- freie Übersetzung in einem späteren Textabschnitt;
- unvollständige oder fehlerhafte Übersetzung (vgl. Störiko 1995:435-444).

Im analysierten Korpus wurden Beispiele festgestellt, wo im deutschen Text auf das englischsprachige Lexem Bezug genommen oder die englische Phrase ins Deutsche übersetzt wird. Einerseits gewährleistet dieses Verfahren die semantische Kohärenz der einzelnen Aufbauelemente der Werbebotschaft⁵, andererseits erleichtert es, die Aussage zu verstehen. Diese Strategie kam in einigen Varianten vor:

- Auf den Anglizismus in der Schlagzeile wird im Fließtext Bezug genommen: Geox Tex – *Waterproof*(41/2009:21). Im Fließtext stehen: *wasserdicht, wasserdichte Schuhe*.

⁵ Zu den Hauptelementen, die die Werbeanzeige aufbauen, gehören: Schlagzeile, Slogan und Fließtext. Die Schlagzeile soll die Aufmerksamkeit des Rezipienten erregen, sie auf das Produkt lenken und zum Lesen des Haupttextes bewegen. Der Slogan wird meist am Schluss der Botschaft platziert. Seine Aufgabe beruht darauf, die Wiedererkennung des Produkts/der Marke zu ermöglichen. Der Fließtext wird zwischen die Schlagzeile und den Slogan gesetzt und gilt als ein Verbindungselement der Anzeige. Seine Hauptaufgabe ist es, das Motiv und die Information in der Schlagzeile aufzugreifen, zu einer kohärenten Einheit auszubauen sowie die Bezüge zwischen dem Text und dem dazugehörenden Bild zu verdeutlichen (vgl. Janich 2001:43-51).

- Auf den Anglizismus in der Schlagzeile wird im Fließtext und Slogan Bezug genommen: *Seat – Yippiiiiii! (28/2009:75), Seat – WooooooW! (26/2009:43)*. Beide Wörter sind englische Interjektionen, die Begeisterung ausdrücken – so ist die Reaktion auf die Fahrt mit dem neuen Seat Leon. Im Haupttext kommt das Verb *begeistern* sowie weitere Ausdrücke vor, die mit ihm semantisch im Einklang stehen: *spontane Gefühlsausbrüche garantieren, Argumente, die Ihr Herz höher schlagen lassen*. Zur Verständlichkeit wird das Wort *Begeisterung* auch im Slogan verwendet: *Aus Technologie wird Begeisterung*.
- Auf den Anglizismus im Slogan wird im Fließtext Bezug genommen: *BlackBerry – Love what you do. [...] Sie lieben es, das Leben in all seiner Schönheit auszukosten. Hinaus in die Welt zu gehen. Zu reden, zu schmecken, zu sehen und zu fühlen. Tun Sie es (50/2009:2)*. Hier hat man mit einer freien Übersetzung des Slogans zu tun. Wörtlich übersetzt wird das Verb *love*. Statt *alles, was Sie machen* gibt es eine ausgebauten Paraphrasierung. Zum Abschluss kommt eine Aufforderung vor.
- Auf den Anglizismus im Slogan wird in der Schlagzeile Bezug genommen: *IBM – Smarter (8/2009:10)*. Die Schlagzeile lautet: *Intelligenter Wandel beginnt mit intelligenten Ideen*.
- Auf den Anglizismus im Produktnamen wird in der Schlagzeile Bezug genommen: *Das neue BlackBerry Storm 2 Smartphone. [...] Stürme das Leben (50/2009:2)*. Englisch Wort *Storm* ‘Sturm’ wird mit dem Verb *stürmen* wiedergegeben.
- Auf den Anglizismus im Produktnamen wird in der Schlagzeile und im Fließtext Bezug genommen: *Der HP TouchSmart IQ820. [...] Berühr mich (39/2009:99)*. In der Schlagzeile wird der Konsument zum Ausprobieren des Produkts eingeladen. Im Haupttext wird auf die Bedienungsart eingegangen und mit einer sprachspielerischen Aktivierung der wörtlichen Bedeutung von dem Funktionsverbgefüge abgeschlossen: *Durch einfaches Berühren navigieren Sie spielerisch dank der TouchSmart-Technologie durch Ihre Lieblingsfilme, Musik und Fotos. [...] Kommen Sie schon heute mit der Zukunft in Berührung*.

Im engen Zusammenhang mit dem Verständlichkeitsaspekt der Anglizismen steht der Einsatz von englischsprachigem Fachwortschatz. In der Werbung gebrauchen ihn nicht Fachleute, um miteinander präzise über fachliche Sachverhalte zu kommunizieren, sondern Werbetexter, um sich an einen breiten Kreis der Empfänger zu wenden, die meist Laien auf bestimmten Fachgebieten sind. Anders als in der fachlichen Kommunikation geht es hier nicht primär um Verständlichkeit der Inhalte und möglichst vollständige Information, sondern um das Ziel der Werbung zu erreichen, d.h. das Kaufinteresse zu wecken.

Schatten nennt zwei Verwendungsweisen von Fachwortschatz in der Werbung. Im ersten Fall verstärkt der Gebrauch von Fachwörtern die persuasive Funktion der Botschaft. Diesem Zweck dienen Strategien “mehr scheinen als sein“ und “Emotion vor Verstand”

(Gipper zit. nach Schatte 2001:74). Beim "mehr scheinen als sein"-Verfahren wird der Anschein von Fachlichkeit und zuverlässiger Information über das Produkt erweckt. Somit wird die hohe Qualität der Ware suggeriert. Es sollte auch angeblich davon zeugen, dass die Konsumenten ernsthaft behandelt werden und dass man Vertrauen in ihr Fachwissen setzt. Diese Strategie hat zum Ziel, die vermittelten Informationen glaubwürdig zu machen und als nachprüfbar erscheinen zu lassen. Bei dem "Emotion vor Verstand"-Verfahren wird Fachwortschatz verwendet, um positive Konnotationen hervorzurufen. Das Prestige des Fachgebiets wird auf den Werbetext und die Ware übertragen und somit kann die Überzeugungskraft der Werbung verstärkt werden.

Die zweite Verwendungsweise des Fachwortguts dient dazu, die informative Funktion der Werbung zu unterstützen. Auf diese Weise wird auch der Nominationsbedarf gedeckt. In den Anzeigen von technischen Geräten übermitteln Fachwörter eine zu einem gewissen Grad zuverlässige Information über das Produkt, seine Merkmale, Anwendungsmöglichkeiten, technische Details usw. Angaben dieser Art lässt sich entnehmen, dass man mit einem hochwertigen und modernen Produkt zu tun hat. So kann man den potentiellen Kunden davon überzeugen, dass es sich lohnt, die Ware zu kaufen. Die informative Funktion verstärkt hier indirekt die persuasive Funktion.

Eine zusätzliche und nicht immer beabsichtigte Folge des Fachwortschatzeinsatzes in der Werbung ist sein Übergang in die Gemeinsprache. Die erst nur für Spezialisten verständlichen Wörter und Ausdrücke werden mit der Zeit allgemein üblich und auch für Laien verständlich. Das hängt aber von einigen Faktoren ab und zwar von: dem Interesse an dem Fachgebiet, seiner Präsenz in den Medien, der Frequenz, mit der die Fachlexik in den Texten der Massenkommunikation erscheint. Als Beispiel gilt der Fachwortschatz aus den Bereichen: Computertechnologie, Kosmetika, Nahrungsmittel (vgl. Schatte 2001:74-77). Manchmal tauchen Pseudofachwörter auf, die von Werbetextern kreiert werden. Die Ausdrücke sollen äußerlich wie Fachwörter wirken, somit verleihen sie der Werbebotschaft Glaubwürdigkeit durch wissenschaftliche Autorität (vgl. Janich 2001:160).

In den Fließtexten der analysierten Werbeanzeigen wurden zahlreiche Beispiele von englischsprachigen Ausdrücken festgestellt, die als Fachwörter gelten, u.a. in der Fernseherwerbung: *Liquid Crystal Display*, *LCD-TV-Geräte*, *Plasma Display*, *Digital Video Broadcasting Terrestrial*, *DVB-T-Tuner*, *High Definition Television/HDTV*, *High Definition Multimedia Interface/HDMI*, *Full-HD-Bild*, *HD ready*, *True HD*, *Blu-ray-Player*, *Light Emitting Diode*, *LED-Backlight*, *Multidomain Vertical Alignment*, *Subwoofer*, *Sorrund Sound*; oder in der Autowerbung: *Remote Touch Bediensystem*, *BlueMotionTechnologies*, *Common Rail-TDI®-Technologie*, *4Motion®-Allradantrieb*, *Hybrid Synergy Drive*, *Efficient Dynamics*, *Pre-Crash Safety System*. Der Gebrauch vom Wortschatz aus dem Bereich der neuen Technologien soll das Produkt als die neueste Errungenschaft der Wissenschaft und Technik erscheinen lassen. Dadurch werden vor allem technische Daten genannt und somit vermitteln die Lexeme gewisse Information über das Produkt und gelten als Beweis von

technischer Qualität. Oft wird man aber mit einer Unmenge von hochfachsprachlichen, firmenspezifischen oder jargonhaften Bezeichnungen konfrontiert, die die Verständlichkeit der Werbung erschweren. Meist werden die Fachwörter ohne jede Erklärung eingesetzt: *Der neue Avensis mit Toyota Optimal Drive, 2,2-l-Diesel mit 6-Stufen-Automatik, Pre-Crash Safety System, radargestützter Distanzregelung, Spurhalteassistent und 5 von 5 Sternen im Euro-NCAP-Sicherheitstest (47/2009:89); Der Vision ECO benötigt bis zu 47 Prozent weniger Energie als herkömmliche LCD-TV-Geräte. Auch im Stand-by-Modus liegt er weit unter den gängigen Werten. Nur bei der Ausstattung ist er verschwenderisch: SRS TruSurround Sound System, gestochen scharfes Full-HD-Bild und integrierter DVB-Tuner (41/2009:113).*

Es ließen sich nur vereinzelte Beispiele exzerpieren, in denen Erläuterungsstrategien bei dem Fachwortschatz verwendet wurden. Vorwiegend übernahm diese Funktion der Kontext – voran- oder nachgestellt. Zum besseren Verständnis wurden u.a. angegeben: vereinfachte Beschreibung der Funktionsweise, Bedingungen, unter denen ein System oder eine Technologie ihre Vorteile zeigt oder Information, zu welchem Zweck bestimmte Neuerungen entwickelt wurden: *Der neue Audi A4 allroad quattro reagiert dank ESP mit offroad detection auch bei plötzlichen Veränderungen des Untergrundes überlegen (15/2009:2); Das BlackBerry Bold 9700 ist der perfekte Partner für alle, [...] die von überall aus Ihre Kontakte pflegen, weil der Instant Messenger es möglich macht (49/2009:137); Im Gegensatz zu LCD-TVs benötigen Plasma-TVs keine Lampen, um ein Bild zu erzeugen. Jeder der über 2 Millionen Bildpunkte produziert das notwendige Licht selbst und sorgt so für eine vollkommene Bildausleuchtung. Das hat jede Menge Vorteile: Natürliche Farben, exzellente Bewegungsdarstellung, tolle Kontrastwerte – und das aus jedem Betrachtungswinkel (49/2009:135).* In einem Fall wurde die Erklärung des Fachwortes in eine Fußnote gesetzt: *Der Volvo XC60 serienmäßig mit City Safety. [...] City Safety kann bei Geschwindigkeiten von max. 30 km/h einen Auffahrunfall auf das vorausfahrende Fahrzeug verhindern oder dessen Folgen erheblich mindern (38/2009:55).*

Zum Schluss wird ein Beispiel dafür angeführt, dass die Erklärungsstrategien sich manchmal als notwendig erweisen können. In Fernsehspots gibt es keinen Platz für einen Fließtext. Der kurze Werbefilm wird meist mit dem Firmenlogo und einprägsamen Spruch abgeschlossen. Es besteht kaum die Möglichkeit, irgendwelche Erläuterungsstrategie einzusetzen. Es kann vorkommen, dass vor allem fremdsprachige Slogans nicht richtig verstanden werden. Das Institut “Endmark” forschte 2003 den Verständnisgrad der Werbesprüche mit Anglizismen. Es wurde geprüft, wie die Slogans von den 14- bis 49-Jährigen verstanden wurden. Die Ergebnisse waren überraschend. Den Werbespruch von Mitsubishi *Drive alive* verstanden korrekt 18% der Befragten. Statt *Lebendiges Leben* wurde Folgendes angegeben: *Lebend ankommen* oder *Überlebe die Fahrt*. Als Deutungen des Slogans von SAT 1 *Powerd by emotion* galten: *Von Gefühlen gepudert, Macht und Emotion, Kraft durch Freude*. Die richtige Erklärung lautet: *Von Gefühlen bewegt*. Nach diesen Testergebnissen haben viele Unternehmer ihre Werbesprüche geändert (vgl. Schneider 2008:63).

Die obigen Ausführungen lassen feststellen, dass das inhaltliche Verständnis der Textaussage in unterschiedlichem Grade von den Werbetreibenden angestrebt werden kann. Das hängt von dem Produkt, der Wahl der Lexik und des Sprachregisters ab. Einerseits werden Erklärungsstrategien eingesetzt, die die Verständlichkeit der Werbebotschaft erleichtern sollen. Übersetzungen englischer Phrasen oder Gebrauch deutscher Äquivalente von englischsprachigen Schlüsselwörtern konnten in ca. 18% der Anzeigen ermittelt werden. Diese Verfahren wurden bei den allgemeinsprachlichen Anglizismen verwendet. Andererseits gebrauchte man englischen Fachwortschatz, ohne Erläuterungen für den Konsumenten-Laien einzusetzen. Erklärungsverfahren wurden nur in einigen Fällen festgestellt. Fachwortschatz wird mit der Absicht verwendet, den Werbetext kompetenter zu gestalten, die Informationsebene glaubwürdiger zu machen und somit den Anschein der Nachprüfbarkeit von Produktmerkmalen zu erwecken. Der Werbetext mit Fachwörtern wird überzeugender, wodurch seine Wirkung verstärkt wird.

Es lässt sich schlussfolgern, dass Verständlichkeit und Wirkung des Werbetextes voneinander zu unterscheiden sind. Die Werbung soll sich als wirksam erweisen, wenn die Werbebotschaft als ein mehrdimensionales Ganzes verstanden wird. Die (Un)-Verständlichkeitsfrage von fremdsprachigen Elementen in der Werbung fasst treffend Störiko zusammen: "Fremdsprachiges in der Werbung bewegt sich ständig in der Polarität zwischen angestrebter Unverständlichkeit und Verständlichkeit. Unverständliches fördert die Konnotationen, Verständliches wirkt als Denotation. Dazwischen befindet sich immer ein Bereich des Halb- oder Teilverständlichen" (Störiko 1995:453).

Literatur

- BAUMGART M., 1992, Die Sprache der Anzeigenwerbung. Eine linguistische Analyse aktueller Werbeslogans, Heidelberg.
- DTV-Lexikon in 20 Bänden. Band 20, 1997, München.
- Duden Deutsches Universalwörterbuch, 2003, Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- GLÜCK H., 2004, Wie viel Englisch verträgt das Deutsche? Über die Anglizismen im heutigen Deutschen, in: Munske H.H. (Hg.), Deutsch im Kontakt mit germanischen Sprachen, Tübingen, S. 141-153.
- JANICH N., 2001, Werbesprache. Ein Arbeitsbuch, Tübingen.
- LIPCZUK R., 2007, Geschichte und Gegenwart des Fremdwortpurismus in Deutschland und Polen, Frankfurt am Main.
- SCHATTE Cz., 2001, Język reklamy a języki fachowe, in: Kątny A. (Hg.), Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji. Materiały z konferencji zorganizowanej przez Wydział Filologiczny Wszechnicy Mazurskiej w Olecku. Olecko, 14.-15. VI. 2000 r., Olecko, S. 71-79.
- SCHNEIDER W., 2008, Speak German! Warum Deutsch manchmal besser ist?, Reinbeck bei Hamburg.
- SOWINSKI B., 1998, Werbung, Tübingen.
- STÖRIKO U., 1995, "Wir legen Word auf gutes Deutsch". Formen und Funktionen fremdsprachiger Elemente in der deutschen Anzeigen-, Hörfunk- und Fernsehwerbung, Viernheim.
- WOLF J., 1992, Werbung und Public Relations. Kompaktwissen für das Management, München.

„... und das Wort ward weit verbreitet“ – einige
Anmerkungen zur Legitimierung der Plurizentrität
des Deutschen unter besonderer Berücksichtigung der
österreichischen Schibboleths

Das Hauptthema des vorliegenden Aufsatzes ist die Plurizentrität und die Argumentation, wodurch diese zu legitimieren ist. Beispielsweise wird das Österreichische Deutsch manchmal nur sehr einseitig betrachtet. So schreibt Leerkamp (2003), seine Arbeit „untersucht die **schriftlichen** Erscheinungsformen des Wortschatzes und der Grammatik im Vergleich zum Binnendeutschen und setzt sich mit der Frage der Gültigkeit dieser Ausdrücke auseinander. Sie hinterfragt folglich, ob diese Erscheinungsformen als **fehlerhaft** anzusehen sind oder ob die Gesamtheit der in Österreich gebräuchlichen Erscheinungsformen, die vom Binnendeutschen abweichen, als Varietät der deutschen Sprache zu bezeichnen ist“ (Fettdruck R.U.). Hier wird die gesprochene Sprache (wie in vielen anderen Arbeiten) ausgeklammert – somit wird nur ein kleiner Teil der sprachlichen Produkte berücksichtigt – und die (typisch) österreichischen Ausdrücke werden sogar als vielleicht fehlerhaft bezeichnet!

Es sollte ausdrücklich betont werden – denn dies ist vielen Muttersprachlern wie auch DaF-Didaktikern nicht bewusst – dass das Österreichische Deutsch nicht nur eine Liste von Austriazismen ist, obwohl diese natürlich in gesamtdeutschen Wörterbüchern auch nicht fehlen sollten. Die „Besonderheiten“¹ des Österreichischen Deutsch entstanden meist durch Sprachkontakt mit (gegenwärtigen) Nachbarländern. Oft kommen diese Wörter aus den Sprachen derjenigen Länder, die früher in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie waren, bzw. etliche auch aus dem Jiddischen; im Folgenden einige Beispiele (vgl. Kaunzner 2008, Jontes 2007, Utri 2012):

¹ Ich setze hier Besonderheiten in Anführungszeichen, da ich dieses Wort insofern zu vermeiden versuche, als dass es dem Leser nahelegt, dass die bundesdeutsche Form eines Wortes die Standardform sei, das österreichische Pendant, das jedoch in Österreich Standard ist, weil eben nur dieses verwendet wird, eine Abart, etwas Besonderes im Sinne von regional o.ä. wäre. Eine solche Betrachtungsweise muss ich auf das Schärfste zurückweisen.

Österreichisch	Herkunft	Bundesdeutsch
<i>Ĉepavčici</i>	kroat. <i>ĉepavčić</i> , ursprüngl. aus dem Türkischen	‚Hackfleischröllchen‘
<i>Faschirtes</i> (n.)	franz. <i>farce</i>	‚Hackfleisch‘
<i>Frittaten</i> (f./pl.)	ital. <i>frittata</i>	‚in Streifen geschnittene Pfannkuchen‘
<i>Golatsche</i> (f.)	slawisch: tsch. <i>kolac</i> , kroat. <i>kolač</i> , ‚der Kuchen‘	‚Teigtasche‘ (süß)
<i>Karfiol</i> (m.)	ital. <i>cavolfiore</i>	‚Blumenkohl‘
<i>Marille</i> (f.)	kroat. <i>marelica</i> , poln. <i>morela</i>	‚Aprikose‘
<i>Melange</i> (f.)	franz.	‚Milchkaffee‘
<i>Powidl</i> (m./n.)	slawisch: tsch. <i>povidle</i> , poln. <i>powidła</i>	‚Pflaumenmus‘
<i>Ribisel</i> (f.)	ital. <i>ribes</i>	‚Johannisbeere‘
<i>schachern</i>	hebr. <i>sahar</i> ‚Handel treiben‘	‚handeln‘
<i>Alzerl/Alzal</i> (n.)	ital. <i>alzo</i> ‚Lederstück‘	‚ein (ganz klein) wenig‘

Kaunzer (2008:178) weist darauf hin, dass Österreicher, obwohl immer wieder auch Sprachpuristen in der Presse auftreten, häufiger Anglizismen verwenden als Deutsche. Das sieht man an Internetseiten für Sportartikel, an der McDonalds-Werbung (in D: *Ich liebe es*, in Ö: *I´m lovin´it!*) oder auch an der Aussprache des Getränkes „Sunkist“, das in Ö englisch, also *sankist* ausgesprochen wird. Ich gebe Kaunzner recht, wenn sie meint, dass dies zum Teil von den Emanzipationsbewegungen Österreichs nach dem Zweiten Weltkrieg bewirkt wurde (die Abgrenzung zum Nazi-Deutschland; ein Ergebnis war ja auch das Österreichische Wörterbuch), dass es in Österreich eine größere Tendenz zur Umgangssprachlichkeit gebe (aufgrund der Kulturstandards, die einen indirekten Kommunikationsstil, eine größere Gelassenheit gegenüber Regeln sowie eine personenorientierte soziale Orientiertheit umfassen, vgl. Kaunzner 2008:186 sowie Muhr 1995a) und da es aus historischen Gründen (denken wir an die K.u.K.-Monarchie, die ein Vielvölkerstaat war und dessen Sprachen auch im Parlament benutzt werden durften, vgl. Hamann 1996:173) zu einer Fremdwortfreundlichkeit in Österreich gekommen ist, die für viele bis heute eine Selbstverständlichkeit darstellt.

Minderheitensprachen von Einwanderern wurden in Ö auch nicht so wie in Deutschland per Gesetz eingeschränkt (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006:58) und viele Familiennamen, vor allem im Wiener Telefonbuch, wie *Zwrtek*, *Dworak*, *Czerny*, *Horvath*, oder *Nowak* zeugen von einer regen Einwanderung zur Zeit der Donaumonarchie (vgl. Muhr 1998a:150). Die Häufigkeit für Entlehnungen im Österreichischen Deutsch ist also das Ergebnis von historischen und sozialen Bedingtheiten (unter anderem die intensiven Sprachkontakte mit den Nachbarn und anderen Nationen), ist die sichtbare Ausdrucksform der im Gegensatz zu Deutschland in Österreich geltenden Kulturstandards und der damit verbundenen psychologischen bzw. pragmatischen Eigenheiten. Umgekehrt werden auch in den Ländern der früheren Monarchie österreichische Ausdrücke bis

heute in deren Sprachen verwendet. In Kroatien konnte ich in einer kleinen Untersuchung nachprüfen, dass die Zahl der Austriazismen über 200 beträgt – im Folgenden einige Beispiele: *kava sa šlagom* (,Kaffee mit Schlagobers‘), *buftla* (,Buchtel‘), *escajg* (,Esszeug, Besteck‘), *faširati* (A ,faschieren, durch den Fleischwolf drehen‘), *fušeriti* (,pfuschen‘), *gemišt* (,gemischt‘ = Weißwein mit Wasser, wird manchmal auch *Spritzer*, kroat. *špricer*, genannt), *germitajg* (A ,Germteig, Hefeteig‘), *jauzna* (A ,Jause, zweites Frühstück, Imbiss‘), *kifla* (,Kipfel, Kipferl, Hörnchen‘), *krumpiri* (A ,Krumbeere, Kartoffel‘), *ladica* (,Schublade‘), *rajndla* (A ,Reindl = Pfanne‘), *šank* (A ,Ausschank = Theke, Tresen‘), *špajz* (A ,Speis = Speisekammer‘), *tregeri* (,Hosenträger‘), *viršla* (,Würstchl, Würstchen‘) usw. Viele Germanismen finden wir auch im Ungarischen, Slowakischen und Tschechischen, manche auch im Polnischen (z.B. *kajzerka*).

Das Österreichische Deutsch unterscheidet sich nicht nur bei den Nomen, sondern auch bei den Verben oder der Phraseologie, z.B.: *zwei Farben schlagen sich*, *sich ausrasten* (,sich ausruhen‘), *etwas händisch machen* (von Hand) u.a. (vgl. Muhr 1995b:218-220), *etwas in Evidenz halten* (dt./schweiz. ,registrieren‘), *in aller Früh* (,früh am Morgen‘), *keinen Tau von etwas haben* (,keinen Schimmer von etwas haben‘) u.a. (vgl. Ammon 1995:172f.) Im Folgenden präsentiere ich einige Unterschiede bei den Nomen, wobei ich anschließend auch zeigen werde, dass sogar dies viel komplexer ist, als es zuerst den Anschein hat.

Österreich	Deutschland
<i>Marillenfleck</i>	,Aprikosen-Blechkuchen‘
<i>Topfenpalatschinke</i>	,Pfannkuchen mit Quark gefüllt‘
<i>Mehlspeise</i>	,süßes Backwerk‘
<i>Schlagobers / Schlag</i>	,Schlagsahne / Sahne‘
<i>Paradeis / Tomate</i>	,Tomate‘
<i>Rauchfangkehrer</i>	,Schornsteinfeger‘
<i>maturieren</i>	,das Abitur machen‘
<i>Jänner</i>	,Januar‘
<i>Glaserl</i>	,Gläschen‘
<i>Bub</i>	,Junge‘
<i>heuer</i>	,dieses Jahr‘
<i>Schuhband(l)</i>	,Schnürsenkel, Schnürriemen‘

Paradeiser wird in Österreich für Tomate verwendet, jedoch wird *Tomate* auch verwendet, der Gebrauch des Wortes *Tomate* hat sich in den letzten Jahrzehnten verstärkt. Dasselbe gilt auch für *Erdäpfel/Kartoffel*. Muhr (2006:71) stellt fest: „Austrian German words like „Paradeiser“ [tomato], „Zippverschluss“ [zip] and „Nachtmahl“ [dinner] are about to disappear or become relict forms by the fact that the youngest generation (< 25) hardly use them anymore. [...] Other AG expressions like „Wimmerl“ [pimple], „Hauptelsalat“ [head of lettuce] and „Häferl“ [mug/cup] seem to be in a state of transition as they are used in parallel with the loan word from GG“.

Zum Wort *Rauchfangkehrer*: in großen Teilen von Österreich (außer im Westen) gilt die Bezeichnung *Rauchfangkehrer*, in weiten Teilen Bayerns mit dem östlichen Schwaben und im Bregenzer Vorderwald *Kaminkehrer*, im restlichen Vorarlberg wie auch in den anderen alemannischen Gebieten *Kaminfeger*. Im Nordtiroler Wipp- und Stubaital gilt die Bezeichnung *Rußkehrer*, im Nordtiroler Ötztal *Rußler*, im Vintschgau in Südtirol existieren Bezeichnungen wie *Kaminscharrer* und *Kaminfeger* und im Gebiet Bozen das aus dem Italienischen entlehnte *Kaminspatz*. – Im Österreichischen Wörterbuch (²³1965) steht bei *Kaminfeger* und bei *Schornsteinfeger* lediglich das Symbol für ein in Österreich selten gebrauchtes Wort, der *Rauchfangkehrer* wird nicht weiter erklärt.

Dass die Umgangssprache in Österreich häufiger als in (Nord-)Deutschland verwendet wird, ist auch der Anlass dafür, dass diese Ausdrücke als dialektal/regional (und damit nicht Standard) abgewertet werden. Damit werden sie in vielen Untersuchungen oder Wörterbüchern nicht oder nicht als österreichische Standardform berücksichtigt, z.B.:

Ö – „ umgangssprachlich “	Deutschland
<i>matschkern</i> (nicht im Duden)	,nörgeln, sich beklagen'
<i>schiach/schiech</i> (im Duden als österr., bayr., sonst landsch. markiert)	,hässlich'
(<i>Wiener</i>) <i>Schmäh</i> (im Duden als österr. Umgangssprache markiert)	,Sprüche machen'
<i>Schmankerl</i> (im Duden als bayr., österr. markiert)	,Leckerbissen'
<i>wacheln</i> (im Duden als bayr., österr. ugs. markiert)	,winken, fächeln'
<i>Waserl, Hascher(l)</i> (letzteres im Duden als südd., österr. ugs. markiert)	,Schüchti, Weichei, Warmduscher'

Das ist auch der Grund, warum Muhr (1987:1ff.) beginnt, den „Standard nach außen“ und den „Standard nach innen“ zu unterscheiden. Der Standard nach innen sei die unter Österreicherinnen und Österreichern in Alltagssituationen verwendete Sprachform als vertraute „Norm des Eigentlichseins“, die ungezwungen und entspannt, also als das Normale, verwendet wird. Zeman (2009: 89) folgert daraus: „Damit wird das gängige Gliederungsmodell von gesprochener Sprache, Standardsprache, Umgangssprache und Dialekt aufgegeben. Stattdessen werden die Sprachebenen der Umgangssprache und des Dialekts, also der sogenannten Substandards, zum Standard und damit zur Standardsprache in Österreich erklärt und entsprechend als Österreichisch benannt“. Das dies keineswegs an den Haaren herbeigezogen ist, bekräftigt auch die anthropozentrische Sprachentheorie von F. Grucza (vgl. 1983:293 sowie 1994), der davon ausgeht, dass die Sprache zuerst einmal eine Eigenschaft bzw. Fähigkeit des menschlichen Gehirns darstellt. So ist es ja Realität, dass ein Mensch von der sog. Standard- oder Hochsprache schnell in die Umgangssprache hinüberwechseln kann. Dies passiert ja täglich, meistens abhängig davon, mit wem man es zu tun hat. Übrigens passiert das auch in gleichen Situationen mit ein- und derselben Person: so spricht z.B. ein Lehrer zur ganzen Klasse Hochdeutsch, mit einem einzelnen Schüler, wenn er ihm etwas persönlich erklären will, jedoch in der Umgangssprache.

Unterschiede im Österreichischen Deutsch existieren auch bei der Grammatik: bei Verben wie *stehen*, *sitzen*, *liegen* wird das Perfekt mit *sein* gebildet: also *ich bin gestanden* usw. (vgl. Sedlaczek 2004:379); man kennt das doppelte Perfekt (ebda.:286), das in Deutschland nicht existiert: *Er hat es vergessen gehabt*. Auch gibt es die nicht in der Duden-Grammatik, jedoch in slawischen Sprachen übliche doppelte oder gar dreifache Verneinung: *I hãb no nia kan Rausch ned k'hãbt!* („Ich habe noch nie keinen Rausch nicht gehabt“).

Österreichisches Amtsdeutsch: gerade bei administrativen/politischen Begriffen herrschen deutliche Unterschiede: *Landeshauptmann/-frau* („Ministerpräsident“), *Landesobmann/-frau*, *Erlagscheine*, *Maut-Pickerl*, *Verlassenschaft* („Hinterlassenschaft, Nachlass“), *Bahnhofsvorstand* („Bahnhofsvorsteher“), *außer Obligo* („ohne Obligo, unter Ausschluss der Haftung“), *Parteienraum* (für Kunden vorgesehener Raum bei Behörden), *Partezettel* („Todesanzeige“), *Patronanz* („Patronat, Ehrenschatz“), *Schranken* („Schlagbaum bei einem Bahnübergang“). Auch Titel (*Magister*, *Doktor*, *Hofrat*, *Direktor* usw.) werden in Österreich häufiger gebraucht, nicht nur im akademischen, sondern insbesondere auch im alltäglichen Bereich. Dies fällt unter den unterschiedlichen pragmatischen Gebrauch der Sprache (Anrede- und Höflichkeitsformen), der in keinem Wörterbuch zu finden ist.

Eine Eigenart einer Sprache, nicht nur des Österreichischen, die für Ausländer meist zu schwierig zu erlernen/auszusprechen ist, stellt das Schibboleth dar. Es gibt Aufschluss über die Zugehörigkeit zu einem Sprachraum. Ein Schibboleth vereinigt verschiedene Aspekte der lokalen Mundart so, dass das Wort für einen Außenstehenden nicht korrekt auszusprechen ist. Oder anders formuliert: es ist eine sprachliche Besonderheit, durch die sich ein Sprecher einer sozialen Gruppe oder einer Region zuordnen lässt. Es handelt sich bei Schibboleths um vermeintlich leicht auszusprechende Wörter, die jedoch die Herkunft des Sprechers erkennen lassen. Ein Beispiel aus Bayern: *Is heid Koaprob? Naa, heid is kōa Prob* („Ist heute Chorprobe? Nein, heute ist keine Probe“). Ein Beispiel aus Kärnten: Der Satz *Wenn's an Tabak hätt'n, schnupfatn's'n?* („Wenn Sie Tabak hätten, würden Sie ihn schnupfen?“) gilt in Kärnten als Test der Kenntnisse der lokalen Mundart. Steiermark: *Höllböllkernöl* – man lässt sich dieses (hergeleitet von *Kürbiskernöl*, einer steirischen Spezialität) vortragen, um das „Bellen“, eine Eigenheit des (west)steirischen Dialektes, auszutesten. Bairisch/Österreichisch: *Oachkatzlschwoaf*, *Oachkatzl* ‚Eichhörnchen‘ („Eichkätzchen“); *Schwoaf* ‚Schweif‘ ist ein Schibboleth zur Erkennung von Muttersprachlern einer bairisch-österreichischen Mundart. Dieses Schibboleth war vor allem während der Besatzungszeit nach dem Zweiten Weltkrieg bei der Kommunikation mit US-Soldaten sehr beliebt.

Plurizentrität der deutschen Sprache bedeutet, dass es mehrere (nationale) Zentren gibt, in denen das Deutsche in einer jeweils etwas anderen Form (wie wir oben gesehen haben, bezüglich Lexik, Phraseologie, Aussprache) besteht. Diese Zentren sind gleichberechtigt; oft geschieht es jedoch, dass eine Sprache dominiert (v.a. auch in

den Medien) und ihre Lexik usw. dem anderen Zentrum aufoktroziert; so z.B. werden gewisse Deutschlandismen schon häufig in Österreich auch von Österreichern verwendet. Wie sieht mit der Gleichberechtigung des Österreichischen Deutsch bei den Übersetzerdiensten in der Europäischen Union aus? Die EU spricht sich für eine „Großzügigkeit in der Gleichbehandlung der verschiedenen Kulturen und Sprachen“ (Wiesinger 2008:134) aus, „wenngleich als Arbeitssprachen Französisch und Englisch dominieren“. Wiesinger stellt weiter fest, dass Österreich bereits vor dem Beitritt in der Terminologiekommission vertreten war und von dieser ein Verzeichnis angelegt wurde, das ca. 1500 Austriazismen, die vom Bundesdeutschen abweichen, als Übersetzungshilfe enthielt. Somit arbeiten die Dolmetscher und Übersetzer sehr wohl mit dem Österreichischen Deutsch (weil sie dies ja müssen), jedoch sind 1995 im sogenannten Protokoll 10² nur 23 Austriazismen offiziell aufgenommen worden (übrigens ausnahmslos aus der Gastronomie stammend!) – und dies aufgrund der Tatsache, dass die Gleichberechtigung von Austriazismen und andere sprachliche Fragen als peripher galten. So wurden die 23 Austriazismen erst in den Nachverhandlungen eingebracht und bis heute (17 Jahre später!) nicht mehr ergänzt. In der Literatur (z.B. Ammon 1995) wird häufig von nationalen Varietäten des Deutschen gesprochen. Der Begriff Varietät oder Variante bedeutet hingegen: eine Abart, eine abweichende Art, eine veränderte Form; wenn es jedoch eine Abweichung gibt, dann muss es einen Standard geben, und dieser gibt das deutschländische Deutsch, also der Duden, vor. Im Duden wird der österreichische Wortschatz meist nur unter „süddeutsch“ oder „österr. ugs.“ abgelegt, andere Unterschiede werden nicht erwähnt. Schrodt (1995:50) stellt folgendes fest: „Die Frage nach der Eigenständigkeit des österreichischen Deutsch kann auf mehreren Ebenen gestellt werden, und demnach wird auch der begriffliche Wert dieses Ausdrucks kontrovers beurteilt: Ist das österreichische Deutsch eine eigenständige Varietät einer Gesamtsprache, die womöglich sogar den Eigennamen ‚Österreichisch‘ verdient, oder ist es ‚nur‘ eine (regionale) ‚Abart‘ einer Gesamtsprache ‚Deutsch‘, die allein als eine eigenständige Sprache verstanden werden darf? Das Wort ‚Abart‘ kann in der konkreten Diskussion dabei durchaus eine wertende Komponente enthalten ...“.

In Österreich gibt es seit 1951, nachdem einige Germanisten einige Jahre nach dem 2. Weltkrieg intensiv gearbeitet hatten, das „Österreichische Wörterbuch“ (ÖWB), das in immer neueren Auflagen bis heute in den österreichischen Schulen verwendet wird. Dort werden die in Österreich nicht/kaum gebräuchlichen Ausdrücke und Wörter mit einem Sternchen (*) gekennzeichnet. Aber auch beim Österreichischen Wörterbuch gab/gibt es verschiedene Schwachstellen, die dann zu neueren Auflagen führ(t)en, z.B.: in der 23. Auflage (ca. 1965) wird das bundesdeutsche Wort *Tüte* als *gerolltes Pa-*

²Die Kernaussage des Protokolls lautet: „Die in der österreichischen Rechtsordnung enthaltenen und im Antrag zu diesem Protokoll aufgelisteten spezifisch österreichischen Ausdrücke der deutschen Sprache haben den gleichen Status und dürfen mit der gleichen Rechtswirkung verwendet werden wie die in Deutschland verwendeten Ausdrücke, die im Anhang aufgeführt sind“.

papersäckchen (U.: *Stanitzel*) bezeichnet. Den österreichischen Ausdruck dafür, *Sackerl* oder *Papiersackerl*, existiert in diesem Wörterbuch gar nicht. Das österreichische Wort *Marille* wird als „eine Steinfrucht“ (,Aprikose‘, dazu markiert als selten verwendet oder ungebräuchlich) definiert. Wiesinger, der vorerst der Konzeption der **pluriarealen** deutschen Sprache zugeneigt war, schreibt (1995:59) dazu: „Zugleich zeigt sich anhand der darin festgehaltenen Austriazismen und der Markierung von in Österreich ungebräuchlichen Ausdrücken der Standardsprache in Deutschland besonders mittel- und norddeutscher Herkunft, daß die deutsche Sprache in Österreich eine eigene Varietät bildet“. Dass das Österreichische Deutsch im ÖWB eine Sprachplanung ist (Clyne 1995:19), ein deutlicher Akt einer Sprachpolitik, ist offensichtlich, jedoch bleiben gewisse Aspekte des Österreichischen Deutsch dabei unberührt, wie z.B. die Grammatik oder die Aussprache. Nicht nur in der umgangssprachlichen oder dialektalen Form ist die Aussprache gewisser Wörter in Österreich abweichend (vgl. Sedlaczek 2004): *Balkon*, *Beton*, *Pension*, *Chance* (in D nasaliert ausgesprochen), *Kaffee* (in Ö Betonung auf der Endsilbe), *Chemie*, *zwanzig* (in Ö mit [k] im An- bzw. Auslaut ausgesprochen). Sedlaczek, der nur die Unterschiede zum Bundesdeutschen herausarbeitet, beschreibt also sehr genau, worin diese liegen, er unterscheidet also auch Aussprache, Betonung eines Wortes sowie dessen Hochsprach- und Umgangssprachlichkeit, Artikel usw.

Das Konzept „Plurizentrische Sprache Österreichisches Deutsch“, wie es Muhr versteht, wird auf die Identität ausgeweitet, da diese ja oft stark mit der Sprache verbunden wird – wenn man deutsch spricht, ist man ein Deutscher usw. Für Österreicher gilt dies eben nicht und deshalb beziehen sie ihr Gemeinschaftsgefühl/ihre Identität weniger von der gemeinsamen Sprache als vom Nationalstolz, einem starken Österreichbewusstsein³, wobei natürlich die Inhalte des Österreichbewusstseins weder eindeutig noch homogen definiert sind (Näheres vgl. Muhr 1998b:40). Die Identität, das Selbstverständnis des „sozialen Ortes eines Menschen“ (ebda.:36) ist nicht statisch, ist auch Veränderungen unterworfen. Somit wäre es sicherlich eine Untersuchung wert, inwieweit der EU-Beitritt im Jahre 1995 auf die Identität der Österreicher einen Einfluss hatte (Ähnliches könnte man nach dem Mauerfall in Deutschland tun). Wenn das Österreichische Deutsch als plurizentrische Sprache allgemein Anerkennung findet, müsste dies auch gewisse Auswirkungen auf zwei Bereiche haben: einerseits auf die Didaktik (und zwar sowohl in den deutschsprachigen Ländern als auch im DaF-Unterricht in den deutschsprachigen Ländern und auch im Ausland), und andererseits auf die Translatorik bzw.

³ Vielleicht ist es deswegen möglich, dass manche hochsprachliche Werke in einen Dialekt übertragen werden; so tat dies Teuschl (2006) auf geniale Weise: er „übersetzte“ einen Teil der Bibel, nämlich Teile des Neuen Testaments (Texte von unterschiedlichen Evangelisten) in den Wiener Dialekt. Hier eine Kostprobe (Teuschl 2006:10): „Wia da Jesus jez d oeso doda woa (des gaunze is in Betlehem drunt in Judäa bassiad, zu dera Zeit, wo da Herodes senioa grod Kenich gwesn is), san a boa Gschdudiade aus Tschuuschien driim audaunzd.“ (Als nun Jesus geboren war, zu Bethlehem im Lande Juda in den Tagen des Königs Herodes, da kamen Weise aus dem Morgenlande nach Jerusalem.)

die Translationsdidaktik; dies würde hier jedoch zu weit führen und wird von mir in einer gesonderten Arbeit besprochen werden. Der plurizentrische Ansatz hatte schon zur Folge (verzeichnet also schon einen gewissen Erfolg), dass verschiedene Projekte durchgeführt und als Ergebnis entsprechende Werke herausgegeben wurden: 2004 kam das „Variantenwörterbuch des Deutschen“ auf den Markt, 2008 das „Aussprachewörterbuch“, später auch das „Wörterbuch der österreichischen Rechtsterminologie“ sowie das „Wörterbuch der politischen Sprache in Österreich“ (siehe die Arbeiten in Muhr/Sellner 2006). Aber bis erreicht wird, dass das Österreichische Deutsch durch zahlreiche Außenstellen, also angesehenen Sprachinstitute im Ausland (die das mittlerweile erarbeitete und fertig gestellte österreichische Sprachdiplom anbieten), durch eine viel höhere Anzahl an Auslandslektoren, durch eine eigenständige und sichtbare Kulturpolitik im Ausland, also eine klare Selbstdarstellung mit definierten sprachlichen und kulturellen Eigenmerkmalen (vgl. Muhr 1995c:84), und durch ein allgemeines Bewusstsein bei den Österreichern selbst, aber vor allem auch bei DaF-Lektoren im In- und Ausland, in den bundesdeutschen und in den österreichischen Schulen wirklich als plurizentrisch betrachtet und akzeptiert wird, wird noch einige Zeit vergehen. Dies ist sicherlich (auch in der Wissenschaft) ein recht steiniger Weg, zu dem ich mit dem vorliegenden Aufsatz einen bescheidenen Beitrag liefern möchte.

Literatur

- AMMON U., 1995, Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten, Berlin, New York.
- CLYNE M., 1995, Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache: Überlegungen zu einer österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht, in: Muhr R./ Schrodt R./ Wiesinger P. (Hg.), Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen, Wien, S. 7-16.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 62007, Mannheim.
- GOGOLIN I. / KRÜGER-POTRATZ M., 2006, Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Opladen.
- GRUCZA F., 1983, Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana, Warszawa.
- GRUCZA F., 1994, O wieloznaczności wyrazu „język”, heterogeniczności związanych z nim desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich, in: Przegląd Glottodydaktyczny 13, Warszawa, S. 7-37.
- HAMANN B., 1996, Hitlers Wien. Lehrjahre eines Diktators, München.
- JONTES G., 2007, Am liebsten steirisch g' redt. Steirisch für Anfänger und Fortgeschrittene, Graz.
- KAUNZNER U., 2008, Anglizismen in der Sport-Werbung. Deutschland und Österreich im Vergleich, in: Moraldo S.M. (Hg.), Sprachkontakt und Mehrsprachigkeit. Zur Anglizismendiskussion in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Italien, Heidelberg, S. 177-191.
- LEERKAMP J.-H., 2003, Die österreichische Varietät der deutschen Sprache, Linguistik-Server Essen, http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/oesterr_varietaet.pdf (18.09.2012).
- MUHR R., 1987, Deutsch in Österreich – Zur Begriffsbestimmung und Normfestlegung der Standardsprache in Österreich, in: Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache 1, S. 1-23.
- MUHR R., 1995a, Kulturstandards in Österreich, Deutschland und der Schweiz im Vergleich

- Sprache und Kultur in plurizentrischen Sprachen, in: Wodak R./de Cillia R. (Hg.), Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa, Wien, S. 743-757.
- MUHR R., 1995b, Grammatische und pragmatische Merkmale des österreichischen Deutsch, in: Muhr R./Schrodt R./Wiesinger P. (Hg.), Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen, Wien, S. 208-234.
- MUHR R., 1998a, Sprache und Land. Die soziale und kulturelle Wirklichkeit Österreichs im Spiegel seiner Sprache, in: Bauer W./Scheuringer H. (Hg.), Beharrsamkeit und Wandel, Wien, S. 143-155.
- MUHR R., 1998b, Die Wiederkehr der Stämme – Gemeinschaftlichkeitsentwürfe via Sprache im Europa der neuen sozialen Ungleichheit – dargestellt am Beispiel des Österreichischen Deutsch, in: Kettemann B./de Cillia R./Landsiedler I. (Hg.), Sprache und Politik. Verbal-Werkstattgespräche, Frankfurt am Main, S. 30-55.
- MUHR R., 2006, Asymmetry in action. The sociolinguistic of lexical change in Austrian German, in: Muhr R. (Hg.), Innovation und Kontinuität in Sprache und Kommunikation verschiedener Sprachkulturen, Wien u.a., S. 57-72.
- MUHR R. / SELLNER M. B., 2006, Zehn Jahre Forschung zum Österreichischen Deutsch: 1995-2005. Eine Bilanz, Frankfurt am Main.
- Österreichisches Wörterbuch, ²³1965, Wien.
- SCHRODT R., 1995, Der Sprachbegriff zwischen Grammatik und Pragmatik: Was ist das österreichische Deutsch, in: Muhr R./Schrodt R./Wiesinger P. (Hg.), Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen, Wien, S. 50-60.
- SEDLACZEK R., 2004, Das österreichische Deutsch. Wie wir uns von unserem großen Nachbarn unterscheiden. Ein illustriertes Handbuch, Wien.
- TEUSCHL W., 2006, Da Jesus & seine Hawara. Das Neue Testament im Wiener Dialekt, Salzburg.
- UTRI R., 2012, Die regionale Vielfalt des Deutschen als Kulturrealität – am Beispiel des österreichischen Deutsch, in: Grucza F. (Hg.), Człowiek – język – kultura / Mensch – Sprache – Kultur. Konferenzband der Internationalen Konferenz des Verbandes Polnischer Germanisten, Warszawa, 25. – 27. Mai 2012, [in Druck].
- WIESINGER P., 1995, Das österreichische Deutsch in der Diskussion, in: Muhr R./Schrodt R./Wiesinger P. (Hg.), Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen, Wien, S. 59-76.
- WIESINGER P., 2008, Austriazismen als Politikum. Zur Sprachpolitik in Österreich, in: Wiesinger P., Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte, Münster/Wien, S. 133-143.
- ZEMAN D., 2009, Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich. Linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät, Hamburg.

Abstracts

JAROSŁAW APTACY

The position of the lexicon in generative grammar

The word is considered to be the basic unit of the lexical component of the generative models. The aim of the presented paper is to provide an overview of the evolution in the perception of the lexicon in Chomsky's generative grammar. The growing role of this component in the development of generative grammar is pointed out. In the first models the lexicon played only the role of an annex to the syntax whereas in the Minimalist program the lexical material is selected already at the first step of the derivation in form of a lexical collection. Thus the "career" of the lexicon is presented from the beginning of Generativism up to minimalism.

Keywords: lexicon, generative grammar, derivation.

PAWEŁ BĄK

Concealment and Disguising as Relative Categories

The article discusses the relative nature of euphemisms, the material for the survey comes from economic discourse. Euphemism itself as well as its functions of concealment and disguising are not treated as absolute categories, they are even hard to be distinguished interchangeably. According to the Author, the euphemism in a narrower sense is actually only a product of subjective interpretation, conditioned by individual speech habits of the Speaker. It denotes a specific usage of a lexeme in a specific context. The lexicalisation of an euphemism is achieved by the means of internalisation, approval for the euphemism or its lack decides about future of this lexical item. The article is based on the anthropocentric linguistics assumptions.

Keywords: Euphemism, Concealment, Disguising.

JACEK BARAŃSKI

Supplements, actants, circumstances. About their valence-status from a contrastive point of view German-Polish

The purpose of this article is to present some differences between the elements are called in the title. The most important thing is that supplements/actants and circumstances present different syntactic tendencies in German grammars. The first ones depend on the main verb, the second ones do not depend on the main verb, but the demarcation about the dependence is not quite simple to clear. This problem is not only connected with the syntactic status of this elements, but with some terminological aspects too. This question should be demonstrated in the article in comparison to the Polish language.

Keywords: syntax, dependence, valence, syntactic elements.

INGE BILY

German Loanwords in the “Ortyle ossolińskie”

Methodical starting point of our work within the project “Saxon-magdeburg law as cultural connecting link between the lawsystems of Eastern and Middle Europe” is a connection of law- and languagehistorical research. Word comparison is the main emphasis of the linguistic research, where the overtaking of Early High German terms of law into the language of the region of reception of this law is researched, in case of the present article this is Oldpolish.

Keywords: historical vocabulary of law, German loanwords in Oldpolish, Saxon-magdeburg law.

EDYTA BŁACHUT / ADAM GOŁĘBOWSKI

In the beginning there was no verbative complement. Discrepancies when interpreting verbative complements. Implications for didactics

Dealing with the German syntax from a didactic perspective we will give special attention to the verbative complement. After demonstrating definitions and descriptions hitherto existing in grammar books we will discuss frequent problems arising hence for students. It is mainly a lecturing article, yet along with the modest attempt of yielding our didactical experience in order to get things a bit straighter with regard to the interpretation of verbative complements.

Keywords: German syntax, didactic perspective, verbative complement.

ZOFIA CHŁOPEK

The phenomenon of lexical reverse transfer in the multilingual mind during the spoken production of the mother tongue

Numerous psycho- and neurolinguistic studies show that the languages present in the mind interact with each other. However, the influences of the later acquired languages on the previously acquired ones have hardly been investigated. The present case study deals with the lexical transfer from three non-native languages to the mother tongue. The qualitative analysis of the transfer occurrences indicates that high non-target language proficiency, recency of use and authentic contexts of acquisition contribute to semantic reverse transfer and probably influence the development of non-target conceptual representations.

Keywords: lexical reverse transfer, multilingualism, third or additional languages (L3+).

ANNA DARGIEWICZ

“It’s the Straightforwardness That Counts”. On Some Popular Word Forming Models in Contemporary German Language

In the present article I draw attention to the ways in which language users construct new words in the German language by means of word forming rules. More specifically, I explore the ways in which they avoid complications, insert foreign components in the word forming processes and “automate” word forming processes. I also analyze the reasons why they use hyphens in multi-word compounds and I touch upon several other aspects of contemporary German language which aim at achieving the most straightforward word forming effect.

Keywords: word formation, contemporary German language, trends in the development of the language.

JUSTYNA DUCH-ADAMCZYK

Functional equivalence of German modal particles in Polish dialogues

German modal particles are an example of words which German native speakers use very often and rather unconsciously. They are an important part of German language and typical for spoken language, especially for dialogues. The aim of this paper is to formulate the main questions and problems of translation of modal particles into Polish which, as the paper shows, can be a great challenge for translators.

Keywords: modal particles, translation of German modal particles.

JOANNA GOLONKA

Small words with great power – the function words in interpersonal communication

Function words acquire the meaning from the context, which creates for them the environment to develop the power of influence and their persuasive potential. Expressing the speaker's attitude towards the content, which he or she conveys, they reveal the speaker's intentions, purposes and his or her disposition towards the recipient of the communicate etc. They influence the recipient's understanding and evaluation of the partner's message. Thus the proper choice and the usage of the function words are significant in the communication between people. The article presented here introduces the potential effectiveness of the chosen function words: particles and negators.

Keywords: function words, communication, particles, negators.

ANNA GONDEK / JOANNA SZCZEK

„Der Worte sind genug gewechselt, lasst mich auch endlich Taten sehen“ – about the strength of a word in German phraseology

The word is the basic element of the communication process. Very often it is also a core of fixed phrases, which make it possible to communicate different meanings. The object of the analysis in the paper are the phraseological collocations including the lexeme 'Wort'. And the aim of the analysis is to indicate these spheres which are described by means of the cited collocations. The starting point is the thesis concerning the close relations of the analysed word collocations with the process of communication.

Keywords: word, phraseology, communication.

SAMBOR GRUCZA

In the beginning was the word: from specialized word to specialized knowledge

When it comes to answering the question of what was the real object of interest in particular stages of scientific treatment of specialized languages, it appears that the history has come full circle. Professional studies on specialized languages began from practical „putting terminology in order”, i.e. „ordering” termini expression forms and scopes of specialized knowledge that are expressed by their means. Although linguistic approach to specialized languages arises from this trend, linguistics of specialized languages has

not taken interest in issues concerning specialized knowledge over the decades. Not until recently have linguists included ontic and epistemic questions concerning specialized knowledge in their scope of interests.

Keywords: specialized language, specialized knowledge, terminology, history.

ERNEST W.B. HESS-LÜTTICH

HimmelHerrgottSakrament! Gopfridstutz! and Sacklzement! Maledictology – on swearing and reviling

This paper is on **Swearing** – with special reference to swearing in the German speaking part of Switzerland as a to date barely examined way of expression of a very special Swiss sense of humour. It allows spontaneous anger to turn into laughter, which is both relaxing and face keeping. The medium is the dialect. While swearing in standard language may be potentially face threatening, the dialect may ease emotional stress and lead into verbal play. This diminishes the verbal aggression and leaves room for communicative repair strategies. Among the questions dealt with are: Which forms and functions of swearing can be differentiated? Are there class- and gender-specific ways of swearing? Which are the lexical repertoires and phraseological traditions made use of by someone who is swearing? What is the difference between swearing, reviling, and insult? How can the meanest effects be achieved? But before these questions are answered, philological examination proper asks for some terminological clarification and historical background to be filled. Therefore, the paper follows the outline given above: (i) maledictology – on swearing and reviling, (ii) from the history of swearing, (iii) the setting of swearing, (iv) linguistics of swearing, (v) Swiss German ways of swearing.

Keywords: Swearing, Swiss German.

VĚRA HÖPPNEROVÁ

English Interference when Studying German

The article deals with the mistakes of students of German at the University of Economics, which are caused under the influence of English. The mistakes are classified in mistakes in the sphere of morphology, syntax, lexicology, phraseology and orthography. It is recommended to use positive transfer when learning German.

Keywords: studying German, English interference, mistakes in different spheres of language.

ALINA JURASZ

In the beginning was the word, ... at the end the punchline

(Linguistic) jokes are short, compact texts with a narrative structure. They are characterised by the clearly structured beginning (exposition) and the end (punch-line). The effect of a comical punch-line, so characteristic to these „little forms” (Jolles 1974), is attributed not only to the release of a built-up tension in the text and to the interpretation of the unexpected and unpredictable context. Rather, it is suggested that reasons for such an effect lie with the dynamic development of the two-tier structure of linguistic jokes as well as in the mutual functioning of textual features in the exposition and in the punch-line.

Keywords: punch-line, linguistic joke, narrative structure of the text, wordplay.

HANNA KACZMAREK

Functional lexemes in pedagogical dictionaries. The possibilities and limitations of their lexicographic description.

The paper concerns lexicographic conventions of codifying conjunctions and particles, as used in the contemporary pedagogical dictionaries. The Author of the paper attempts to adjust entry descriptions to the needs of a foreign language speaker by grouping only the essential elements of lexicographic descriptions so as to create a unified model.

Keywords: lexicography, functional lexemes.

LJUBICA KORDIĆ

Metaphor and Metonymy in German and Croatian Flower Names

From historical and sociological point of view, the influence of German language on Croatian was proved in many different areas of life (gastronomy, craftwork, legal system and administration). Influences in the same fields have been discussed in some papers from the linguistic (socio-linguistic) point of view, too. As in Croatian language there are many names of plants and flowers with the elements of metaphor and metonymy, the author of this paper assumed that there must be some correlation between metaphoric und metonymic names of flowers in Croatian and in German as well. Thus, the aim of this paper is to analyse and to compare metaphor and metonymy in the names of flowers in these two languages. The corpus of examples was gathered in one Croatian and one German journal on gardening and flowers and was analysed and compared from the point of view of word formation and semantics.

Keywords: metaphor, metonymy, flower names, German, Croatian.

MARTIN LACHOUT

In the beginning was the brain

The article describes the localization of speech in the human brain, dealing with the localization of the mother tongue as well as the localization of languages learnt later on. Current neuroscientific data are used to draw conclusions pertinent to foreign language instruction.

Keywords: brain, tongue, foreign languages.

ALEKSANDRA ŁYP-BIELECKA

The role of international words in the promotion of learners' multilingualism

According to the European Union educational policy, each member of the European community should be given an opportunity to learn at least two foreign languages. The purpose of the article is to show how the application of international words in the process of teaching/learning a native language and foreign languages can affect the development of learners' linguistic awareness and their multilingualism.

Keywords: internationalisms, foreign language learning, multilingualism, language transfer.

MARIOLA MAJNUSZ-STADNIK

In the beginning was the word, and then ... there were winged words. Some remarks on winged words in Polish and German press advertisements

The paper presents the use of winged words in Polish and German press advertisements. Its main objective is the presentation of the sources of winged words used in advertisements and their quantitative analysis, as well as the presentation of differences and similarities in their use in the neighbouring languages of advertisement. The paper also aims at providing an answer to the question concerning the part of press advertisements in which winged words are most frequently positioned. The main body of the paper consists altogether of 700 press advertisements (350 Polish and 350 German ones) in 142 of which winged words have been documented (88 winged words used in German advertisements, and 54 winged words used in Polish advertisements).

Keywords: winged words, press advertisements, contrastive analysis.

MIECZYŚŁAWA MATERNIAK-BEHRENS

Reconstruction of the information conditioned by verbal aspect during interpreting

The article is based on the presumption that verbal aspect can represent a relevant difficulty during interpreting from Polish to German. It especially concerns the utterances that contain an aspect pair constituting the main information. The author presents some examples of such utterances, suggests their interpreting versions and puts forward the procedures supporting the students (future interpreters) to overcome aspect conditioned problems during interpreting.

Keywords: verbal aspect, interpreting from Polish to German.

LARISSA MOSKALYUK / GALINA MOSKALYUK

Lexical features in cooking recipes of the Russian Germans

The article describes the processes of the German insular dialects preservation in the Altai region, more specifically – the research of recipe vocabulary of the Russian Germans. The modern recipes are analyzed, which were recorded in the villages of the German national district in the Altai region. According to the results of the linguistic situation research, the mother tongue of their inhabitants, along with Russian, is Upper and Low German dialects featured with the promiscuity. Their features are specified by the prevailing oral form of those dialects existence, isolation from the basic linguistic community and deep integration into the Russian-speaking society.

Keywords: German insular dialects, vocabulary.

RENATA NADOBNIK

The lexicography-workshop in German-Polish learner dictionaries from the beginning until today. Part 2 – Microstructure

The article presents the second part of the research about lexicography-workshop in German-Polish and Polish-German learner dictionaries. It includes in the course of time the characteristic of words in the micro scale, which means description of entries.

Keywords: lexicography-workshop, Polish-German and German-Polish learner dictionaries, microstructure, description of entries.

MAŁGORZATA NIEMIEC-KNAŚ

From word to specialized word – German teaching as specialized German in polish schools. Possibilities and limitations

The purpose of this essay is to define the concept of specialized German in polish schools. For this, it provides answers to the following questions: How to learn specialized language?; Which specialized language elements can be or should be taught in polish schools, for example in high school?

Keywords: specialized word, German teaching.

AGNIESZKA NYENHUIS

Do Polish scientists write differently than their German colleagues? Which criteria does a scientific text in Poland have to fulfill, and which in Germany? When and how do German and Polish students develop their scientific text authority? Of the benefits of such questions and the search for their answers

According to the current state of research on cultural ligation of scientific texts there are some essential differences in the organization of the science texts in the respective language communities. In this connection, the question arises on: Differences and common aspects in the German and Polish science discourse, their role with scientific text production and on the acquisition process of the text organization and formulation routines by Polish and German students. The article addresses the three central questions in the context of a project “Interdiskurs” which is in the pilot phase.

Keywords: organization of the science texts, formulation routines.

ROMAN OPIŁOWSKI

Text Type and Its Modification in Mass Media Lingual and Pictorial Acts

Mass communication pursues a defined goal which in case of press advertising is constituted by an appeal and persuasion through words and pictures. For that reason an advertising deconstructs standard text types and creates unusual advertising mes-

sages which could be called modifications of text type. This paper aims to analyze and classify text type modifications according to textuality criteria in advertising samples. Therefore every textual feature is examined according to its lingual and pictorial aspect.

Keywords: multimodal communication, textuality, relations of language and picture, advertising.

JANUSZ POCIASK

In the beginning there were at least two words - some notes about (not only) polylexicality of phraseological expressions

The aim of the considerations is a discussion over one of the primary features of idioms, namely polylexicality. The article contains an analysis of the status of polylexicality with regards to other criteria used for determining the fixed idiomatic expressions. Moreover, status and potential of polylexicality of idioms is being examined. Idiomatic expressions are polilexical language units characterized by a relative formal and semantic stability, idiomaticity (their meaning does not derive from the meaning of their constituents), lexicalization and reproducibility. The primary feature distinguishing idioms from monolexical units is their formal structure based on wordiness. Further significant properties of polilexical structure of idiomatic expressions revealed on a text level are the constitutive features of idioms. They play a considerable role in the production of a text for they participate in the process of its creation and structuralization as well as increase its coherence.

Keywords: polylexicality, phraseological expressions.

AGNIESZKA POŻLEWICZ

German intensifying particles and their Polish counterparts

The paper deals with one of the subclasses of German particle-operators ('Operator-partikeln'), i.e. particles such as *weitaus* ('by far'), *allzu* ('too') and *ganz* ('entirely'), which help modify, that is gradate the features named by their operand. The aim is to investigate their syntactic, semantic and pragmatic properties as well as the morphological, syntactic and semantic typology of their relevant operands. The resulting characteristics of intensifying particles eventually allow to juxtapose them with their Polish counterparts.

Keywords: intensifying particles, focus-sensitive operators, syntax, semantics.

MARTA ROGOZIŃSKA

Repairs in spoken texts of non-native speakers of German

The paper is corpus-based analysis of repairs made by speakers in order to reformulate their utterances. The main aim of this article is to describe several types of repairs made by Polish (L1) students of German (L2) language during the oral exams. It will be also pointed out that there are some major terminological differences between the terms “repair” and “correction”.

Keywords: repair, correction, spoken texts.

BEATA RUSEK

Getting out of a writing rut – a new perspective developing on writing skills

The findings of cognitive psychology have proven beyond any doubt that writing is supportive to learning. True as this is, foreign language writing tasks tend to be neglected and reduced to conventional and potentially uninteresting forms of writing a letter, story or an essay. The assumption at the core of this text is that such conventional writing instructions block students’ creativity because they neither require nor allow one to express ideas freely. The aim of this text is, therefore, to suggest creative writing tasks and in such a way break from the routine of conventional assignments. As it will be argued, such tasks stimulate students’ imagination, make them abandon their thinking routines, and lead to the production of unique texts.

Keywords: foreign language writing, creative writing.

GEORG SCHUPPENER

In the beginning was the numeral

The paper focuses on the elementary role of number words for the history of ideas and the development of human history. First, it is pointed out that already the early civilizations assigned numbers a symbolic meaning. Then the fundamental importance of counting, numbers and number words for the phylogenetic and ontogenetic development of man is explained. Finally it is emphasized that the ability to count is generally regarded as a constitutive property of man.

Keywords: Numerals, Cultural History, Anthropology, Cognitive Development.

KATARZYNA SIEWERT

(German) Phraseology as a legal cultural heritage

Phraseological units are cultural phenomenon which reflects old traditions, beliefs, values and historical events and other phenomena of the social life. This paper aims to show certain aspects of legal cultural heritage, which will be presented on the basis of selected examples of phraseological units with their origin in legal life. The meaning, the legal historical background and the particular areas of legal life as a source of images for phraseological units will be considered in the course of this paper.

Keywords: German phraseology, phraseological unit, legal culture.

MICHAŁ SMUŁCZYŃSKI

The danish directional adverb *ud* and its equivalents in German

The following article is about linguistic constructions, which correspond in German to danish directional adverb *ud*. The group of the directional adverbs contains 12 words: *ud, ind, ned, op, frem, tilbage, hjem, bort, over, om, af* and *hen*. Directional adverbs are typical for the Danish and play a big role in this language. They not only state the direction of the movement more precisely, but also express the relationship between the subject and movement/place. As it'll be too extensive to describe the equivalents of all danish directional adverbs, the author decided to concentrate on one of the most frequent of them, namely on *ud*.

Keywords: directional adverbs, Danish, German, motion verbs.

PRZEMYSŁAW STANIEWSKI

Semantic parallels in German and Polish olfactory vocabulary – an etymological investigation based on lexicographical material

The aim of this paper is to show the similarities in semantic-shift processes of selected lexemes describing olfactory sensations, such as: *opary vs dunsten/Dunst, swąd vs riechen/Geruch* and *trącić (czym) vs stinken/Gestank*. The research, drawing on etymological, as well as historical dictionaries, suggests that given vocabulary, despite different stems, developed its olfactory meaning by means of the same or very similar mechanisms, and should be considered as providing synchronic and/or diachronic semantic parallels (Zalizniak 2008).

Keywords: etymology, semantic parallel, olfactory vocabulary.

HANNA STYPA

On (in)comprehensibility of Anglicisms in German press advertisements

Not always do the advertising executives aim for complete comprehensibility in their slogans. This can be observed by the example of borrowings from foreign languages appearing in advertisements, in the above article the English language. They exist both in the general language and specialist forms. On the one hand, advertising executives in their campaigns, apply strategies which make the reception of the content of an advertisement more comprehensible for non-English users or people who do not know the language well enough. On the other hand however, specialist vocabulary is deprived of the necessary explanation for the message receiver who is frequently not accustomed with specialist vocabulary. Applying these lexemes is aimed at creating the impression of great expertise and at the same time, guaranteeing high quality of the product or services. This technique is used to enhance the persuasive function of advertising.

Keywords: advertising language, Anglicisms, specialist vocabulary.

REINHOLD UTRI

„... and the word was wide spread” – comments to the legitimacy of the German language, in special consideration of the Austrian shibboleths

The acceptance of different language varieties in German speaking countries is basic for the pluricentric character of Standard German. On the example of the Austrian German it is shown why and up to what extent it is legitimate. The recognition of the Standard Austrian German should bear the consequences in didactics as well as in translation studies. However this would need not only more knowledge, but also more understanding for the realization of the (theoretically already accepted) pluricentric Austrian German.

Keywords: Austrian German, pluricentric language, didactics, translation studies.

ISSN 2084-3062

ISBN 978-83-7432-884-5



97883741328845 >

ISBN 978-3-86276-084-8



9783862760848 >