



VIENNA ENGLISH WORKING PAPERS

VOLUME 19

NUMBER 4 – SPECIAL ISSUE

OCTOBER, 2010

INTERNET EDITION AVAILABLE AT:

[HTTP://ANGLISTIK.UNIVIE.AC.AT/VIEWS/](http://anglistik.univie.ac.at/views/)

**HISTORICAL LINGUISTICS IN THE MODERN
PHILOGOGIES/HISTORISCHE LINGUISTIK IN DEN MODERNEN
PHILOGOGIEN**

EDITED BY

**NIKOLAUS RITT, URSULA LUTZKY, THERESA-SUSANNA ILLÉS, KAMIL
KAŹMIERSKI & LOTTE SOMMERER**

LETTER FROM THE EDITORS	2
ANDREA FRUHWIRTH	
Historiolinguistik und Latinistik. Metasprachliche Transferkompetenz im Kontext sprachhistorischer Didaktik.....	4
JOHANNA LAAKSO	
Not just the history of our language: interdepartmental cooperation in historical linguistics	26
STEFAN MICHAEL NEWERKLA	
Über die Wichtigkeit historiologischer Zugänge für die Sprachkontaktforschung	36
NIKOLAUS RITT, URSULA LUTZKY, THERESA ILLÉS, LOTTE SOMMERER,	
Historical linguistics in modern English Studies curricula: the Viennese approach.....	52

VIKTOR SCHMETTERER

Was die Sprachgeschichte and den Universitäten vom Lateinunterricht an den Schulen lernen kann 66

WILFRIED WIEDEN

Historical linguistics as source and target of explanation: some notes on the bivalence of the discipline 76

ERIKA WINDBERGER-HEIDENKUMMER

Historiolinguistik und Didaktik: Kompetenzen und Konzeptionen im Bachelorstudium Germanistik 94

Impressum 116

LETTER FROM THE EDITORS

Dear Readers,

Diachronic approaches to language studies have increased during recent years and their relevance is increasingly discussed, which is reflected in the frequent use of buzzwords like diachronic corpus linguistics, socio-historical variation, language contact, grammaticalization or evolutionary linguistics. At the same time, a greater interest in historical linguistic questions has been noticed among students. But what exactly is the status of historical linguistics in higher education teaching of the modern philologies in Austria? This question was addressed at a workshop held at the 37th Austrian Linguistics Conference in 2009 in Salzburg. The focus of this workshop was on the exchange of ideas and insights between colleagues from different modern philologies about the teaching of historical linguistics, the establishment of a network for future co-operations in teaching and research, and the strengthening of the discipline as such. The contributions to the current issue, which have evolved from presentations given at this workshop and related discussions, all share the aim of showing how the teaching of historical linguistics may be embedded in Bachelor and Master programmes in an Austrian university context.

Two contributions address the position of historical linguistics in the area of German studies. Dr. Erika Windberger-Heidenkummer (Germanistik, Graz) critically discusses possibilities of a didactic integration of historical linguistics in the Bachelor programme of German studies at the Karl-Franzens-Universität Graz. Dr. Andrea Fruhwirth's (Germanistik, Graz) contribution deals with the consequences of increasing student numbers beginning and often also finishing a Bachelor degree in German studies

without a (prior) knowledge of Latin. Dr. Viktor Schmetterer (Headmaster, Neulandschule Laaerberg) equally refers to the Latin language in his article by pointing out similarities between a recent revival of the study of Latin at Austrian secondary schools and the teaching of historical linguistics at university.

While Prof. Nikolaus Ritt, Mag. Theresa Illes, Mag. Lotte Sommerer (all Anglistik, Wien) and Dr. Ursula Lutzky (School of English, Birmingham City University) discuss the state of the art of English historical linguistics at the English department of Vienna university, Prof. Johanna Laakso (Finno-Ugristik, Wien) addresses the idea of inter-departmental co-operations in the field of historical linguistics, with particular reference to the 'minor' philologies. Prof. Wilfried Wieden (Anglistik, Salzburg) treats both internally motivated changes in English as well as change in knowledge as an external motivation of language change and its implications for language learning and Prof. Stefan Newerkla (Slawistik, Wien) focuses on the importance of historical linguistics for research in and the teaching of language contact.

Although the workshop covered several philologies, the current issue of Views is 'only' bilingual, with articles written in both German and English. We hope that you will enjoy reading about historical linguistics and be inspired to further engage in the discussion of its importance in higher education.

THE EDITORS

Historiolinguistik und Latinistik. Metasprachliche Transferkompetenz im Kontext sprachhistorischer Didaktik

*Dr. Andrea Fruhwirth, Graz**

Das Heilsamste, was die jetzige Institution des Gymnasiums in sich birgt, liegt jedenfalls in dem Ernst, mit dem die lateinische und griechische Sprache durch eine ganze Reihe von Jahren hindurch behandelt wird: Hier lernt man den Respekt vor einer regelrecht fixierten Sprache, vor Grammatik und Lexikon, hier weiß man noch, was ein Fehler ist. (Friedrich Nietzsche, 1872)

1. Einleitung

In meinem Beitrag möchte ich ausführen, inwiefern die universitäre Lehre in der germanistischen Historiolinguistik von der Tatsache betroffen ist, dass ein stetig wachsender Anteil an Studierenden das Germanistikstudium ohne Lateinkenntnisse beginnt – und häufig auch gänzlich ohne Lateinkenntnisse „über die Runden bringt“, da die vorgeschriebene Ergänzungsprüfung Latein ja erst vor der letzten Prüfung des Bachelorstudiums zu absolvieren ist.

Um die damit einhergehenden Einschränkungen im Bereich der sprachhistorischen Wissensvermittlung nachvollziehbar zu machen, wird der Aufweis der Nützlichkeit des Lateinischen bei der Erschließung historiolinguistischer Inhalte im Zentrum dieser Abhandlung stehen. Erleichtert doch die kontrastive Bezugnahme auf das Lateinische Studierenden sowohl den Zugang zu den Universalien des Indogermanischen als auch zu den historischen Sprachstufen des Deutschen, insbesondere zu der des Althochdeutschen. Voraussetzung dafür ist freilich, dass Studierende über eine ausreichende Lateinkompetenz verfügen, was, wie bereits angesprochen, immer seltener der Fall ist.

Mögliche Folgen sowie sich bereits abzeichnende Konsequenzen dieses nicht nur linguistischen, sondern allgemein-kulturellen Erosionsprozesses

* The author's e-mail for correspondence: andrea.fruhwirth@uni-graz.at.

sollen sodann im abschließenden Teil meiner Ausführungen beleuchtet werden.

2. Die historische Linguistik in den germanistischen Studienplänen an der KFU Graz

Zunächst sei die Position der historischen Sprachwissenschaft innerhalb der aktuellen, seit Wintersemester 2008/09 geltenden Studienpläne für das Bachelorstudium Germanistik und das Lehramtsstudium im Unterrichtsfach Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz kurz umrissen.

Die sprachhistorischen Pflichtlehrveranstaltungen des Bachelorstudiums setzen sich aus den beiden zweistündigen Proseminaren *Historiolinguistik I* und *Historiolinguistik II* zusammen, welche – gemäß Mustercurriculum – im dritten bzw. vierten Studiensemester zu belegen sind, wobei der Besuch von *Historiolinguistik II* den positiven Abschluss von *Historiolinguistik I* voraussetzt. Voraussetzung ist auch die Absolvierung der drei linguistischen Vorlesungen des ersten Studienjahres: *Einführung in die germanistische Sprachwissenschaft*, *Grammatik I* sowie *Phonologie und Orthographie*. Insbesondere in der Vorlesung *Phonologie und Orthographie* soll den Studierenden ein phonetisch-phonologisches Grundlagenwissen (inklusive Aneignung der IPA-Notation) vermittelt werden, auf das dann in den historiologischen Proseminaren zurückgegriffen werden kann.

Dieselben Vorgaben gelten ebenso für das Deutsch-Lehramtsstudium, in dessen Mustercurriculum die Proseminare *Historiolinguistik I* und *Historiolinguistik II* im vierten bzw. fünften Semester positioniert sind. Doch stellt *Historiolinguistik II* für Lehramtsstudierende keine unumgängliche Pflichtlehrveranstaltung mehr dar, sondern kann nunmehr „abgewählt“ und durch ein mediävistisches Proseminar ersetzt werden. Für welche Alternative sich die Studierenden mehrheitlich entscheiden, wird erst die Zukunft weisen. Doch allein die Tatsache, dass Sprachgeschichte und Mediävistik hier gegeneinander ausgespielt werden, bedeutet insgesamt eine Schwächung der historischen Dimension der germanistischen Philologie. Darüber hinaus wird eine „Negativspirale“ in Gang gesetzt: Die Universität entlässt bald eine neue Generation von LehrerInnen, die von den historischen Ausformungen der deutschen Sprache und Literatur weniger „mitbekommen hat“ und daher auch weniger an ihre SchülerInnen weitergeben kann. Aus diesen SchülerInnen rekrutiert sich wiederum eine neue Generation von Germanistikstudierenden, der man dann wegen fehlender Voraussetzungen noch weniger Einblick in historische Zusammenhänge vermitteln kann als der vorangegangenen Generation.

Was die inhaltliche Ausrichtung der Proseminare *Historiolinguistik I* und *Historiolinguistik II* betrifft, so umfasst der behandelte Zeithorizont prinzipiell die gesamte Sprachgeschichte von der rekonstruierten indogermanischen Ursprache (Proto-Indoeuropean) bis zur deutschen Gegenwartssprache. Der Fokus liegt – nachvollziehbarerweise – vornehmlich auf den (diatopisch jeweils ausdifferenzierten) Chronolekten des Hochdeutschen. Als essenziell zu werten ist dabei der stete Bezug zur Gegenwartssprache, sollen die Studierenden doch befähigt werden, rezente Sprachphänomene als Produkte diachroner Prozesse zu begreifen und zu erklären.

Das Proseminar *Historiolinguistik I* betrachtet zunächst allgemein das Phänomen des Sprachwandels in seinen unterschiedlichen Facetten. Weiters behandelt es die mit Blick auf das Hochdeutsche wesentlichen historischen Lautwandelprozesse in ihrer phonetischen und phonologischen Dimension. Dazu zählen vor allem die „Klassiker“ dieses Feldes: die Erste und die Zweite Lautverschiebung, Verners Gesetz und der Grammatische Wechsel sowie die Mechanismen der Umlautbildung.

Darauf aufbauend wendet sich das Proseminar *Historiolinguistik II* den Ebenen der Morphologie und der Syntax zu. Wiederum gilt es, die sprachtypologischen Charakteristika des Hochdeutschen herauszustellen, indem etwa die Entwicklungslinien der grammatischen Kategorien flektierender Wortarten bis zu ihrem rekonstruierten „Urzustand“ zurückverfolgt werden. Neben den Rekonstrukten kommt freilich den ältesten Belegen auf dem Zweig des Hochdeutschen – und somit den althochdeutschen Schriftzeugnissen – besondere Bedeutung zu. Um die Erschießung althochdeutscher Texte zu ermöglichen, müssen die Studierenden zunächst mit den Deklinations- und Konjugationsparadigmen dieser Sprachepoche vertraut gemacht werden. Wesentlich ist hierbei, dass es nicht bei der jeweils isolierten Wissensvermittlung zu sprachhistorischen Einzelphänomenen bleibt, sondern dass diese Wissensinhalte vernetzt zur Anwendung gebracht werden, da sie nur vernetzt ein Erfassen der althochdeutschen (und in weiterer Folge: der mittelhochdeutschen und frühneuhochdeutschen) Originaltexte ermöglichen.

Auch die Texte werden nicht jeweils isoliert analysiert, sondern einer historisch-vergleichenden Betrachtung unterzogen. Um die typologischen Unterschiede von Dialekten und Chronolekten deutlicher herausarbeiten zu können, werden inhaltsgleiche Texte, die den einzelnen Dialekten bzw. Chronolekten zugehören, einander gegenübergestellt, was einen unmittelbaren „Wort-für-Wort-Vergleich“ ermöglicht. Solche „inhaltsgleichen Texte“, die in unterschiedlichen Dialekträumen und Sprachepochen des Hochdeutschen entstanden sind, finden sich vornehmlich im Kanon der christlichen

Sakralliteratur. Gegenstand der genannten historisch-vergleichenden Untersuchungen sind im Rahmen des Proseminars *Historiolinguistik II* demnach in erster Linie das Vaterunser, das Credo und Passagen aus der Bibel.¹

3. Vom Lateinischen ausgehende Transferleistungen in der germanistischen Historiolinguistik

Laut Studienplan gelten Lateinkenntnisse auf Maturaniveau immer noch als Voraussetzung für die germanistischen Universitätsstudien. Dass de facto immer weniger Studierende über diese Kenntnisse verfügen, stellt insbesondere die historische Sprachwissenschaft vor schwerwiegende methodische und didaktische Probleme.

Seit der Etablierung der Altgermanistik an den Universitäten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts konnten Lehrende unbesehen davon ausgehen, dass ihre Studierenden im Lateinischen (und bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein auch im Altgriechischen) „firm“ waren, in diesen Sprachen also mit profunder, nicht bloß rudimentärer Kompetenz ausgestattet waren. Zahlreiche für die diachrone Betrachtung des Deutschen relevante linguistische Phänomene waren den Studierenden somit bereits aus dem altsprachlichen Gymnasialunterricht bekannt oder konnten durch Analogiebildung leicht erschlossen werden.

Die Transferleistungen² vom Lateinischen (und Altgriechischen) wurden in der universitären Lehre als selbstverständlich vorausgesetzt; dass diesbezüglich in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten ein schleichender Kompetenzverlust auf Seiten der Studierenden Platz gegriffen hat, wurde lange genug ignoriert, lässt sich aber mittlerweile nicht mehr verleugnen. Sicherlich kann man germanistische Lehrinhalte prinzipiell auch ohne Rückgriff auf andere Sprachen vermitteln, doch spielt hier der Zeitfaktor eine entscheidende Rolle: Das für die historische Sprachwissenschaft anberaumte

¹ Als Quelle für entsprechend aufbereitete Bibelstellen dient vor allem: Tschirch (1969). Im Titel seines Buches sind mit *synoptisch* nicht die synoptischen Evangelien (Matthäus, Markus, Lukas) gemeint, sondern die synoptische, d.h. Vers für Vers gegenüberstellende, Anordnung der Vergleichstexte.

² In der Lernpsychologie versteht man unter Transfer den verstärkenden oder hemmenden Einfluss von bereits Erlerntem auf neu zu Erlernendes. Somit wird auch die Kenntnis linguistischer Phänomene von bereits erlernten Sprachen auf neu zu erlernende Sprachen übertragen, was sich bei übereinstimmenden Phänomenen positiv, bei divergierenden Phänomenen negativ auf den Lernprozess auswirkt; vgl. Bußmann (2002: 709); Homberger (2000: 587). – In meinen Ausführungen liegt der Fokus auf dem positiven Transfer von der bekannten Sprache Latein auf die (den Studierenden) noch unbekannteren Sprachen Indogermanisch bzw. Althochdeutsch.

Kontingent von vier Semesterwochenstunden reicht nicht aus, wenn man alles *ab ovo* erklären muss und nicht auf schon Bekanntes verweisen kann.

Im Folgenden möchte ich zeigen, auf welchen Feldern der germanistischen Historiolinguistik sich das „Anzapfen“ von Lateinkenntnissen als didaktisch besonders fruchtbar erweist (sofern Studierende noch über solche Kenntnisse verfügen). Gestützt werden diese Transfers durch die Tatsache, dass das Lateinische zwar nicht „genetisch“, jedoch sprachtypologisch eine „Mittelstellung“ einnimmt zwischen dem rekonstruierten Indogermanischen und dem Althochdeutschen. So bietet sich das Lateinische als Angelpunkt für linguistische Vergleiche in alle Richtungen an.

3.1 Transfers vom Lateinischen aufs Indogermanische

3.1.1 *Transfers im Bereich der Phonologie*

Eine wesentliche Transferleistung im Bereich der Phonologie besteht in dem „Schluss“ vom lateinischen Phoneminventar auf das rekonstruierte Phoneminventar des Indogermanischen. Lateinische Belege dienen dabei der „stellvertretenden“ Repräsentation indogermanischer Phonem-Rekonstrukte, was im Weiteren exemplarisch anhand des Konsonantenbestandes vor bzw. nach der Ersten Lautverschiebung (Grimm's Law) dargestellt werden soll.

Allgemein gilt: Lautwandelprozesse in nicht belegten Sprachstufen können genetisch, d.h. durch Rekonstrukte, oder vergleichend, d.h. durch „Stellvertreterbeispiele“ aus belegten Sprachen, dargestellt werden. Didaktisch einprägsamer sind „Stellvertreterbeispiele“, sofern diese einer den Lernenden bekannten Sprache entstammen. Wesentliche Voraussetzung ist freilich, dass zumindest hinsichtlich des Phonems, das im gegenständlichen Beispiel betrachtet werden soll (bzw. hinsichtlich der Phoneme, die im gegenständlichen Beispiel betrachtet werden sollen), die „Stellvertretersprache“ den Zustand der rekonstruierten Sprachstufe unverändert beibehalten hat. Das folgende Beispiel zeigt, dass das Lateinische die indogermanischen *Tenuis* (Fortisplosive) und *Mediae* (Lenisplosive) unverändert bewahrt hat und somit aus seinem Lexikon „Stellvertreterbeispiele“ zur Illustration dieses Segments des indogermanischen Konsonantenbestandes entsenden kann. Lateinische Lexeme, die Fortis- bzw. Lenisplosive enthalten (wie *pes* ‚Fuß‘, Gen. *ped-is*), können also in einer Darstellung der Ersten Lautverschiebung den „Part“ des rekonstruierten Indogermanischen übernehmen. Analog dazu können englische Lexeme (wie *foot*), die den gemeingermanischen Konsonantenstand, d.h. den Konsonantenstand nach der Ersten Lautverschiebung,

unverändert bewahrt haben, den „Part“ des rekonstruierten Gemeingermanischen übernehmen.

Beispiel 1: Verschiebung der *idg. Tenuis und Mediae im Zuge der 1. Lautverschiebung

Tenuis:	idg. */p/ >	germ. */f/
Media:	idg. */d/ >	germ. */t/
Exemplifikation durch den Ausdruck für ‚Fuß‘:		
genetische Exemplifikation:	idg. */pe(:)d-, po(:)d-/ >	germ. */fo:t-/
vergleichende Exemplifikation:	lat. <i>ped-is</i>	– nengl. <i>foot</i>

Nicht bewahrt hat das Lateinische – wie auch das Altgriechische – die indogermanischen Mediae aspiratae (aspirierten Lenisplosive) */b^h, d^h, g^h, g^{wh}/. Für geeignete „Stellvertreterbeispiele“ muss folglich auf das Altindische zurückgegriffen werden, wo diese Phoneme erhalten geblieben sind. In Beispiel 2 sind lat. *fer-re* und griech. *phér-ein* als Platzhalter für das rekonstruierte indogermanische Morphem */b^her-/ ungeeignet, da sie im Anlaut die Media aspirata /b^h/ nicht (mehr) aufweisen.

Beispiel 2: Verschiebung der *idg. Mediae aspiratae im Zuge der 1. Lautverschiebung

Media aspirata:	idg. */b ^h / >	germ. */b/
Exemplifikation durch den Ausdruck für ‚tragen‘:		
genetische Exemplifikation:	idg. */b ^h er-/	> germ. */ber-/
vergleichende Exemplifikation:	ai. <i>bhar-ati</i>	– nengl. <i>bear</i>
„als Stellvertreter ungeeignet“:	lat. <i>fer-re</i> ; griech. <i>phér-ein</i>	

3.1.2 Transfers im Bereich der Morphologie

Die Studierenden sollen – zumindest in Grundzügen – Einblick gewinnen in das flexionsmorphologische System des Indogermanischen als den Ausgangspunkt sich verzweigender Entwicklungslinien, auf denen die morphologischen Systeme der indogermanischen Einzelsprachen (und somit auch der Sprachstufen des Hochdeutschen) anzusiedeln sind.

Dabei können zahlreiche morphologische Charakteristika, in denen sich das Indogermanische von der deutschen Gegenwartssprache und den gängigen „Schulsprachen“ wie Englisch oder Französisch unterscheidet, durch einen Verweis aufs Lateinische anschaulich gemacht werden. Studierende mit Lateinkenntnissen wissen nicht nur, dass es „so etwas überhaupt geben kann“, sondern auch, wie eine Sprache „funktioniert“, die bestimmte – vom Deutschen abweichende – indogermanische Grammatikphänomene aufweist. Insbesondere haben sie die Erfahrung gemacht, dass eine stark flektierende Sprache weder den Artikelgebrauch noch die obligatorische Verwendung des Subjektspronomens „nötig hat“ und daher ohne diese syntaktischen Elemente auskommt; ja dass diese überhaupt

Sekundärbildungen sind, um die im Flexivbereich verloren gegangene grammatische Information wieder greifbar zu machen und gleichsam „in den Satz zurückzuholen“.³

Im Folgenden seien einige morphologische Kategorien genannt, hinsichtlich derer die „lateinischen Verhältnisse“ Rückschlüsse auf den indogermanischen „Urzustand“ zulassen:

Kategorie Kasus: Der lateinische Ablativ gibt in seinen Verwendungen als „echter“ Ablativ, als Ablativus instrumenti sowie als Ablativus loci und Ablativus temporis einen Einblick in das Funktionsspektrum der indogermanischen Kasus Ablativ, Instrumental und Lokativ. Das Phänomen des Kasussyntaktismus und der Ersetzung verlorener Kasusqualitäten durch Präpositionalphrasen lässt sich auf diese Weise gut nachvollziehen.

Kategorie Numerus: Die „Fortsetzung“ des indogermanischen Duals beschränkt sich im Lateinischen auf die Numeralia *duo* („zwei“) und *ambo* („beide“). Die von allen Paradigmen der lateinischen Pluraldeklinations abweichende Deklination von *duo* und *ambo* macht dennoch anschaulich, dass es im Indogermanischen neben Singular und Plural noch eine dritte Numeruskategorie zum Ausdruck der Zweizahl gegeben hat.

Kategorie Tempus: Das komplexe Zusammenspiel der Kategorien Tempus, Aspekt und Aktionsart, wie es für das Indogermanische zu rekonstruieren ist, kann durch Verweis auf den lateinischen Tempusgebrauch zumindest erahnbar gemacht werden. Das „durative“ Imperfekt des Indogermanischen hat das Lateinische unverändert übernommen. Der „punktuell“ Aorist lebt formal in den lateinischen s-Perfekten (z.B. *misi*, *pressi*, *dixi*) weiter und funktional in den lateinischen Verboten im Konjunktiv Perfekt (ohne Vergangenheitsbedeutung, vielmehr mit der punktuell-ingressiven Botschaft: „Tu das nicht – fang gar nicht an damit!“).

Kategorie Genus verbi: Die Deponentia als „sonderbare Blüten des lateinischen Verbalsystems“ vermitteln, richtig erklärt, einen Eindruck von der indogermanischen Genuskategorie des Mediums. Der gängige Merksatz im Lateinunterricht lautet: Deponentia haben passive Form und aktive Bedeutung. Sprachhistorisch korrekter wäre allerdings die Formulierung: Deponentia haben eigentlich mediale Form und – dementsprechend auch – mediale Bedeutung. Der reflexive Charakter des Mediums ist bei zahlreichen

³ Moderne Grammatiktheorien (Valenzgrammatik, Generative Grammatik) erachten in ihrer streng synchronen Ausrichtung die Verwendung des Subjektspronomens als „primär“ bzw. „regulär“, seine Auslassung hingegen als „sekundär“ bzw. „abweichend“ (Pro-Drop-Charakter). Zur Schwierigkeit der Einordnung von Pro-Drop-Sprachen in moderne Grammatiktheoreme vgl. Dürscheid (2005: 124-128).

lateinischen Deponentia ja tatsächlich erhalten, z.B. bei *miror* (,ich wundere mich‘), *laetor* (,ich freue mich‘).

Gewiss wäre es noch vorteilhafter, zur Veranschaulichung der indogermanischen Morphologie auf Kenntnisse des Altgriechischen zurückgreifen zu können, zumal im Altgriechischen die angesprochenen Kategorien des Duals, des Aorists und des Mediums nicht bloß – wie im Lateinischen – rudimentär ausgebildet sind, sondern „in voller Funktion“ beobachtet werden können. Überdies verfügt das Altgriechische wie das Indogermanische über ein „echtes“ Perfekt (mit Gegenwartsbedeutung unter perfektivem Aspekt) und über den Optativ als vierte Moduskategorie (neben Indikativ, Konjunktiv und Imperativ).

3.2 Transfers vom Lateinischen aufs Althochdeutsche

Zur Erläuterung, inwiefern Lateinkenntnisse für ein tieferes Verständnis des Althochdeutschen hilfreich sind, soll hier vornehmlich auf folgende Aspekte hingewiesen werden:

Erstens ist das Althochdeutsche als stark flektierende indogermanische Sprache dem Lateinischen morphologisch ähnlicher als der hochdeutschen Gegenwartssprache, sodass es mit Hilfe der im schulischen Lateinunterricht erworbenen Grammatikkompetenz müheloser erschlossen werden kann als ohne diese Kompetenz.

Zweitens steht die den althochdeutschen Texten zugrunde liegende frühmittelalterliche Lebenswelt materiell und mental der römischen Antike näher als unserer „westlichen“ Gegenwartskultur. LateinschülerInnen fällt somit der Zugang zu althochdeutschen Texten nicht nur grammatisch, sondern auch kulturhistorisch leichter, da ihnen durch jahrelange Lektüre vertraut ist, wie Menschen eines vorindustriellen, vormodernen Zeitalters gelebt und gedacht haben.

Drittens bestehen zwischen dem Lateinischen und dem Althochdeutschen strukturelle Ähnlichkeiten, die nicht primär auf das gemeinsame indogermanische Erbe zurückgehen, sondern darauf, dass zahlreiche althochdeutsche Texte, insbesondere christliche Sakraltexte, Übersetzungen aus dem Lateinischen darstellen. Die große linguistische und kulturelle Leistung der althochdeutschen Übersetzer bestand darin, die ihnen „vorliegende“ deutsche Sprache so umzugestalten, dass sie das in lateinischer Sprache formulierte christliche Gedankengut aufnehmen und wiedergeben konnte. In dieses Spannungsfeld zwischen „eigenständig deutscher“ Ausdrucksform und Nachgestaltung lateinischer Lexik und Syntax lässt sich ohne latinistische Vorbildung kein Einblick gewinnen.

3.2.1 Transfers im Bereich der Morphologie

Vom Standpunkt des Neuhochdeutschen aus ist das Althochdeutsche⁴ als „Fremdsprache“ zu erachten, die strukturell den stark flektierenden indogermanischen Sprachen des Altertums näher steht als der deutschen Gegenwartssprache. Folglich kann es dem Erlernen dieser „Fremdsprache“ nur förderlich sein, auf morphologische Gemeinsamkeiten mit dem Lateinischen zu rekurrieren. Gemeint sind damit in erster Linie flexionsmorphologische Charakteristika, die im Laufe der späteren hochdeutschen Sprachentwicklung verloren gegangen sind, die das Althochdeutsche also mit dem Lateinischen, nicht mehr aber mit der deutschen Gegenwartssprache teilt.

Doch selbst bei rezent noch „aktiven“ morphologischen Phänomenen des Deutschen (wie beispielsweise der Tempusbildung durch Ablaut) lohnt ein Blick auf die entsprechenden Phänomene des Lateinischen, um diese umso deutlicher als gemeinsames indogermanisches Erbe begreifen – und von germanischen Sonderentwicklungen unterscheiden – zu können.

Drei derartige „Erbstücke aus dem Indogermanischen“ möchte ich im Weiteren beispielhaft herausgreifen:

Ablaut: Der Ablaut ist eines der typologischen Hauptmerkmale der indogermanischen Sprachfamilie. Die morphologische Funktion dieses „regelmäßigen Vokalwechsels innerhalb des Basismorphems“ liegt in den Bereichen der Flexion und der Wortbildung. Zum einen markieren im Rahmen der Verbalflexion die unterschiedlichen Ablautstufen unterschiedliche (nach Tempus, Aspekt oder Aktionsart differenzierte) „Stammformen“ des finiten bzw. infiniten Verbums. Zum anderen können innerhalb von Lexemverbänden („Wortfamilien“) die einzelnen Lexeme – auch zur Markierung unterschiedlicher Wortarten – nach ablautenden Vokalqualitäten und -quantitäten divergieren. Beide Funktionen des Ablauts lassen sich sowohl anhand von Beispielen aus der deutschen Gegenwartssprache (*gebären – gebar – geboren; Geburt*) erläutern als auch anhand von lateinischen Beispielen (*tego – tēxi – tēctum* ‚bedecken‘; *tēgula* ‚Dachziegel‘ = ‚Dachbedeckung‘; *toga* ‚Toga‘ = ‚Körperbedeckung‘). Der Verweis aufs Lateinische stellt, wie schon angesprochen, das Phänomen Ablaut in einen umfassenderen historiolinguistischen Rahmen, der sich dann auch für weitere sprachtypologische Differenzierungen nutzbar machen lässt. So wird etwa für die Studierenden nachvollziehbar, dass die starken Verben des Althochdeutschen mit ihrer

⁴ Es sei hier festgehalten, dass ich mir dessen bewusst bin, dass es „das Althochdeutsche“ nicht gibt, sondern nur die unterschiedlichen diatopischen (dialektalen) Ausprägungen innerhalb der althochdeutschen Sprachperiode (8.-11. Jh.).

Stammformenbildung vermittelt Ablaut auf aus dem Indogermanischen ererbte Verbalwurzeln zurückgehen. Die schwachen Verben (mit Stammformenbildung vermittelt t-Suffix) hingegen offenbaren sich als sprachhistorisch jünger, als Sekundärbildungen durch Derivation und somit als „germanische Neuerungen“.

Substantivdeklinaton: Die althochdeutsche (und allgemeiner: germanische) Substantivflexion weist Deklinationsklassen auf, die den lateinischen Deklinationsklassen exakt entsprechen und demnach auf gemeinindogermanische Deklinationsparadigmen zurückgehen. Diese Klassen sind nach ihrem jeweiligen Stammbildungssuffix benannt, z.B. als o-Stämme, ā-Stämme, und so fort. Phonemverschiebungen veränderten den Lautbestand (generell und somit auch in den Stammbildungssuffixen), sodass sich die Bezeichnungen der lateinischen und der germanischen Deklinationsklassen diesbezüglich unterscheiden: Den lateinischen o-Stämmen (Maskulina und Neutra) entsprechen etwa die germanischen a-Stämme, den lateinischen ā-Stämmen (Feminina) die germanischen õ-Stämme, und so fort. Die „Genusverteilung“, d.h. in welcher Klasse jeweils Maskulina, Neutra oder Feminina auftreten, ist im Lateinischen und im Germanischen ebenfalls gleich gelagert; scheinen diese Vorstellungen von Genuszugehörigkeit doch überhaupt Ausdruck der allgemeinen „indogermanischen Weltauffassung“ zu sein.

Im Laufe der hochdeutschen Sprachgeschichte haben die im Althochdeutschen noch deutlich erkennbaren gemeinindogermanischen Deklinationsklassen durch Paradigmenwechsel und Paradigmenzusammenfall vielfältige Modifikationen und „Deformationen“ erfahren, sodass sie im rezenten Deutsch nicht mehr augenfällig sind.⁵

Instrumental: Das Althochdeutsche verfügt – wenn auch nur mehr eingeschränkt – über einen fünften Kasus, den Instrumental. Sein Funktionsfeld deckt sich zu einem Gutteil mit dem des lateinischen Ablativs, und zwar in seinen lokativischen, temporalen und, wie der Name schon sagt, instrumentalischen Gebrauchsoptionen. Bei vorliegenden Lateinkenntnissen muss der althochdeutsche Instrumental also nicht „des Langen und Breiten“ erklärt werden, da das Phänomen, dass „Umstandsbestimmungen“ des Ortes, der Zeit und des Handlungsmittels durch einen „bloßen“ Kasus (ohne Präposition) ausgedrückt werden, als bekannt vorausgesetzt werden kann.

⁵ Seit althochdeutscher Zeit haben sich Singularflexion und Pluralflexion der Substantive zunehmend unabhängig voneinander entwickelt. Rezent unterscheidet man drei Singular- und fünf Pluralparadigmen. Aus deren Kombinationsmöglichkeiten ergeben sich elf Hauptklassen der Substantivdeklinaton; vgl. Kürschner (2003: 122-124); Eisenberg (2004: 158-169).

3.2.2 Transfers im Bereich der historischen Textkompetenz

Wie bereits ausgeführt, ist das Althochdeutsche als stark flektierende indogermanische „Fremdsprache“ zu betrachten, woraus erhellt, dass zur Erschließung eines althochdeutschen Textes auch dieselbe Methode des „Konstruierens“ heranzuziehen ist, derer man sich traditionellerweise im Gymnasialunterricht bei der Übersetzung altsprachlicher Texte bedient.

Hierbei wird jeder einzelne Satz, ausgehend von den semantisch bekannten und grammatisch eindeutig bestimmbar Elementen, dadurch erschlossen, dass man die verbleibenden syntaktischen „Leerstellen“ schrittweise und nach dem Ausschließungsverfahren aufzufüllen sucht. So erweist sich die uralte Technik des „Konstruierens“ als etwas eigentlich Modernes, nämlich als valenz- bzw. dependenzgrammatische Vorgangsweise *avant la lettre*. Doch egal, ob man das „Konstruieren“ als modern oder antiquiert bezeichnen möchte, Studierende, die nicht in jahrelangem Lateinunterricht darauf „getrimmt“ wurden, entbehren allemal dieser Fertigkeit, was sich augenscheinlich nachteilig auf ihre Erfolgsquote bei der „Decodierung“ von althochdeutschen Texten auswirkt.

Dabei möchte ich gar nicht behaupten, dass die erforderliche Grammatikkompetenz nur durch den Lateinunterricht vermittelt werden kann, aber offensichtlich wird sie durch den Unterricht in Deutsch und den lebenden Fremdsprachen auch nicht (mehr) vermittelt, sonst wäre sie ja in den universitären Linguistiklehrveranstaltungen jederzeit abrufbar. Durch die Gleichsetzung von Grammatik mit „Zwang und Drill“⁶ hat man sich in den letzten Jahrzehnten in allen Schultypen mehr und mehr vom Grammatikunterricht verabschiedet, d.h. von der Vermittlung metasprachlichen Wissens und seiner Anwendung. Früher stand ein ganzes Jahrzehnt, von der letzten Volksschulklasse bis zur Matura, im Dienste der Aneignung grammatischer Fähigkeiten. Heute müssen wir uns damit arrangieren, dass das Fehlen von zehn Jahren täglicher Übung nicht durch ein paar Semesterwochenstunden an der Universität ausgeglichen werden kann.

⁶ Diese Gleichsetzung hat lange Tradition. In mittelalterlichen Tableaus der Artes liberales wird die Grammatica zumeist mit der Rute als Attribut (gelegentlich auch mit einem anderen „Schlaginstrument“ wie Rohrstab oder Peitsche) dargestellt. Daraus ist ersichtlich, dass der „Funfaktor“ des Grammatikunterrichts von jeher als relativ gering eingeschätzt wurde. Doch offenbar wurde diese „Sperrigkeit der Materie“ gemäß dem Grundsatz *per aspera ad astra* akzeptiert. Mittlerweile ist das Privileg, sich durch Anstrengung zu veredeln, vom Geist auf den Körper übergegangen. Allein der Sport darf noch den Anspruch erheben, dass nur jahrelanges, tägliches Training zu Spitzenleistungen führt und dieses Training der Mühe wert ist, auch wenn es nicht immer „Spaß macht“.

Abgesehen von Grammatikkenntnissen ist für die fruchtbare Auseinandersetzung mit alten Texten auch eine allgemeine kulturhistorisch-hermeneutische Vorbildung vonnöten. Auf diesem Feld leistet(e) der Lateinunterricht ebenfalls unschätzbare Dienste – durch die kontinuierlich geübte Anforderung, sich bei der Textlektüre in die materiellen und sozialen Lebensbedingungen weit zurückliegender Epochen hineinzusetzen. Mittlerweile ist auch diese Fähigkeit bei vielen Studierenden kaum mehr ausgebildet, benötigt sie zu ihrem Wachstum doch gleichfalls jahrelange Praxis. Die Gedanken- und Gefühlswelten antiker und mittelalterlicher AutorInnen erschließen sich eben nicht „auf Knopfdruck“, wenn überdies noch grundlegendes Realienwissen fehlt.

Angesichts dessen, dass in sprachhistorischen Lehrveranstaltungen – aus den bereits erläuterten Gründen – vornehmlich christliche Sakraltexte einer vergleichenden Betrachtung unterzogen werden, wirkt die mangelnde Erfahrung vieler Studierender mit diesem „Genre“ als ein zusätzlicher Hemmschuh der Wissensvermittlung. Alles Neue, vom Inhalt der biblischen Geschichten bis zur Diktion der religiösen Metaphorik, beansprucht „Kontingente“ an Zeit, Energie und Aufmerksamkeit, welche somit zur Erreichung der eigentlichen – historiologischen – Lernziele nicht mehr zur Verfügung stehen.

So zeigen Studierende zunehmend auf mehreren Ebenen eine „Unbeholfenheit“ im Umgang mit dem historischen Textmaterial, die nicht allein auf die „sprachliche Fremdheit“ des Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen zurückzuführen ist.

3.2.3 *Transfers im Bereich von Wortbildung und Syntax*

In diesem Abschnitt soll das Lateinische nicht als „Stellvertreter“ oder „Veranschaulichungshilfe“ für das Indogermanische fungieren, sondern *für sich allein* betrachtet werden – als Spendersprache, der das Hochdeutsche von Anfang an eine Fülle von lexikalischen und syntaktischen „Importgütern“ zu verdanken hat.

Dazu möchte ich zunächst etwas weiter ausholen: In der christlichen Theologie vereinigten sich Jahrhunderte jüdischer Gelehrsamkeit mit Jahrhunderten griechisch-römischen Philosophierens. Das bedeutet, Sprachen wie Hebräisch, Griechisch und Latein hatten gleichsam jahrhundertlang Zeit, lexikalische und morphosyntaktische Ausdrucksformen für abstrakte theologisch-philosophische Inhalte zu entwickeln. Im Westen setzte sich das Lateinische als Sakralsprache des Christentums durch, sodass hier spätestens seit der – nachmals als *Vulgata* bekannten – Bibelübersetzung des Hierony-

mus (347-420) theologisches Denken in den vom Lateinischen vorgegebenen grammatischen Bahnen verlief.

Wenn also christliche Geistliche in „neu missionierten“ Gebieten vor der Herausforderung standen, die Bibel oder andere religiöse Texte in die jeweilige Volkssprache zu übersetzen, so hatten sie es durchwegs mit Sprachen zu tun, die weder über das Vokabular noch über die morpho-syntaktischen Strukturen verfügten, um die formal vom Lateinischen vorgeprägten sakralen Inhalte zum Ausdruck zu bringen. Die Heiligkeit der Texte erlaubte allerdings nicht, durch ungenaue Wiedergabe über diese „Unzulänglichkeiten“ der Volkssprache einfach hinwegzugehen. Vor diesem Hintergrund – und nur vor diesem Hintergrund – wird die ungeheure sprach- und kulturschöpferische Leistung der althochdeutschen Übersetzer und Autoren nachvollziehbar, die gleichsam aus ungestaltetem Rohmaterial eine „einheimische“ Sprache zu erschaffen hatten, die an religiöser Ausdruckskraft und philosophischer Präzision dem Lateinischen gleichkommen sollte.

Angesichts des Bestrebens, die lateinischen Sakraltexte möglichst ohne Bedeutungsverlust in die Volkssprache „umzugießen“, kann man eigentlich gar nicht davon sprechen, dass vom Lateinischen „ins Althochdeutsche“ übersetzt wurde – als wäre dieses Althochdeutsche bereits vorhanden und verfügbar gewesen. Vielmehr ist der Übersetzungsvorgang so aufzufassen, dass die jeweilige althochdeutsche Formulierung ihrem lateinischen Vorbild Segment für Segment „nachgebaut“ wurde. Der Informationstransfer vollzog sich demnach bevorzugt durch Lehnbildungen, d.h. durch „Imitation“ der lateinischen Strukturen. Die augenfälligsten Entsprechungen sind dabei die Beibehaltung der lateinischen Wortstellung im deutschen Satz, die Nachbildung typisch lateinischer Syntaxkonstruktionen (z.B. Partizipialkonstruktionen, AcI) sowie Lehnübersetzungen im Bereich der Wortbildung, d.h. die Schaffung althochdeutscher Komposita und Derivate nach lateinischen „Bauplänen“.

Dennoch sind die Produkte althochdeutscher Übersetzertätigkeit weit davon entfernt, bloß sklavisches Wort-für-Wort-Translationen (bzw. unterhalb der Wortebene: Morphem-für-Morphem-Translationen) darzustellen. Das Bemühen, auch dem zeitgenössischen deutschen Sprachgebrauch Genüge zu tun, zeigt sich in zahlreichen Abweichungen von der lateinischen Vorlage. Derartige „Eigenmächtigkeiten“ manifestieren sich vor allem im Gebrauch des bestimmten Artikels und des Subjektspronomens.

Im Rahmen dieses Beitrags können die sprachlichen und kulturellen Transferleistungen der althochdeutschen Übersetzer freilich nicht in ihrer gesamten Bandbreite gewürdigt, sondern nur in einigen Punkten exemplarisch aufgewiesen werden. Zu diesem Zwecke werden im Folgenden einander

entsprechende Passagen aus der *Vulgata* und dem *Althochdeutschen Tatian* gegenübergestellt. Beim *Althochdeutschen Tatian* handelt es sich um eine Evangelienharmonie, d.h. um eine „Verschmelzung“ der vier Evangelien zu einer fortlaufenden Geschichte, die um 830 im Kloster Fulda entstanden ist und somit diatopisch dem Ostfränkischen zuzuordnen ist. Die lateinische Übersetzungsvorlage der Fuldaer Mönche muss eine aus *Vulgata*-Versen zusammengestellte Evangelienharmonie gewesen sein, wie sich aus der exakten Übereinstimmung von *Vulgata* und *Althochdeutschem Tatian* erkennen lässt:⁷

Vulgata: Et peperit filium suum primogenitum [...]. Et pastores erant in regione eadem vigilantes et custodientes vigilias noctis super gregem suum. Et ecce angelus Domini stetit iuxta illos, et claritas Dei circumfulsit illos [...]. Et dixit illis angelus: Nolite timere!

Ahd. Tatian: Inti gibar ira sun ēristboranon [...]. Uuārun thō hirta in thero lantskeffi uuahhante inti bihaltante nahtuuahtha ubar ero euuit. Quam thara gotes engil inti gistuont nāh in, inti gotes berahtnessī bischein sie [...]. Inti quad im thie engil: Ni curet iu forhten!

Wörtliche Wiedergabe der Tatian-Passage: Und gebar ihren Sohn erstgeborenen [...]. Waren da Hirten in der Landschaft, wachende und haltende Nachtwache über ihre Herde. Kam dann Gottes Engel und trat nahe ihnen, und Gottes Helligkeit beschien sie [...]. Und sagte ihnen der Engel: Nicht wähltet euch zu fürchten!

Beispiel 3: Wortbildung nach lateinischem Vorbild: Komposition

<i>Vulgata:</i>	peperit filium suum primo-genit-um
<i>Tatian:</i>	gibar ira sun ērist-boran-on

Hier wird anschaulich, wie nach lateinischer „Bauanleitung“ ein Kompositum geschaffen wurde, das vor der Rezeption christlichen Gedankengutes in den germanischen Sprachen wohl nicht existiert hat.

Beispiel 4: Wortbildung nach lateinischem Vorbild: Derivation

<i>Vulgata:</i>	clar-i-tas Dei circumfulsit illos
<i>Tatian:</i>	gotes beraht-nessī bischein sie

Beide Derivate basieren auf dem Adjektiv ‚hell‘ (lat. *clar-us*; ahd. *beraht*). Nach dem Muster von *clar-i-tas* wählte der Übersetzer ein Derivationsuffix zur Bildung femininer Substantive: *-nessī* (nhd. *-nis*), also gleichsam: ‚Gottes Hell-nis beschien sie‘.

⁷ In der Wiedergabe beider Texte, der *Vulgata* und des *Althochdeutschen Tatian*, folge ich Tschirch (1969: 26). Bei der zitierten Stelle handelt es sich um Lk 2, 7-10.

Beispiel 5: Wiedergabe des lateinischen Participium coniunctum

<i>Vulgata:</i>	Et pastores erant [...] vigilant-es et custodient-es vigiliis noctis
<i>Tatian:</i>	Uuārun thō hirta [...] uuahhant-e inti bihaltant-e nahtuuahhta

Die lateinische Partizipialkonstruktion wurde im *Althochdeutschen Tatian* exakt nachgebildet, auch die flektierte Form der Präsenspartizipien (Nom.pl.).

Wo sich in der Übersetzungsvorlage als Partizipialkonstruktion ein Ablativus absolutus befunden hat, wurde auch dieser ins Deutsche übertragen, und zwar – in Ermangelung des Ablativs – als Dativus absolutus.

Beispiel 6: Wiedergabe des lateinischen Verbotes vom Typ *noli/nolite* + Infinitiv

<i>Vulgata:</i>	Nolite timere!
<i>Tatian:</i>	Ni curet iu forhten!

Das Verbot ‚Fürchtet euch nicht!‘ wird im Lateinischen wörtlich als ‚Wollt nicht euch fürchten!‘ ausgedrückt. Dieses ‚wollt nicht‘ muss der althochdeutsche Übersetzer als dem Sprachgebrauch seiner Zeit allzu fremd verworfen haben. Anstelle dessen formulierte er einen Wunschsatz mit dem Konjunktiv des Präteritums, wie er auch in der deutschen Gegenwartssprache noch verbreitet ist (z.B. ‚Käme sie doch nicht immer in letzter Minute!‘). Die Konstruktion Modalverb + Infinitiv behielt er aber bei, ersetzte darin lediglich ‚wollen‘ durch ‚wählen‘ (ahd. *ciosan*; 2.P.pl.Konj.Prät.: *curet*): ‚Wähltet ihr [doch] nicht, euch zu fürchten!‘

Wie diese wenigen Beispiele zeigen, lässt sich die kreative „Feinmechanik“ althochdeutscher Translationsprozesse, dieses „Ringens mit dem Lateinischen“ um eine eigene Position zwischen Imitation und Emanzipation, nur mit Hilfe profunder Lateinkenntnisse nachvollziehen. Kann diese Kompetenz bei den Studierenden nicht mehr allgemein vorausgesetzt werden, bleibt die sprachschöpferische Leistung der frühesten deutschen Schriftsteller und Übersetzer auch im Rahmen historiolinguistischer Lehrveranstaltungen unvermittelbar. Unvermittelbar und unverstanden bleibt demnach nicht nur die althochdeutsche Übersetzungstechnik, sondern die Genese der hochdeutschen Schriftsprache überhaupt: mit ihren lexikalischen und morphosyntaktischen Strukturen, die sich lateinischen Mustern verdanken und vielfach bis in die Gegenwartssprache fortleben.

4. Germanistikstudium ohne Lateinkenntnisse

Meiner subjektiven Einschätzung nach hat in den letzten fünf bis zehn Jahren die Anzahl der Studierenden, die ein Germanistikstudium (Bachelor oder Lehramt) ohne Lateinkenntnisse beginnen, deutlich zugenommen. Leider ist

es mir bislang nicht gelungen, diesen Eindruck durch objektive Zahlen zu erhärten. Weder an der Studien- und Prüfungsabteilung der Karl-Franzens-Universität Graz noch beim Landesschulrat für Steiermark führt man Statistiken, die diese Fragestellung erfassen. In Erfahrung bringen konnte ich lediglich, dass in der Steiermark derzeit pro Jahr ungefähr gleich viele AHS- wie BHS-MaturantInnen von den Schulen abgehen.⁸ Da auch in einigen Zweigen der AHS Latein durch eine lebende Fremdsprache ersetzt werden kann, ergibt sich, dass unter den (steirischen) MaturantInnen die LateinerInnen bereits in der Minderzahl sind. Dazu kommt noch die steigende Anzahl derer, die durch Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung den Hochschulzugang erwerben – freilich ohne je mit Latein in Berührung gekommen zu sein.

Ohne entsprechendes Zahlenmaterial lässt sich nur schwerlich aussagen, wie sich die „MaturantInnenströme“ auf die einzelnen Studienrichtungen der Universitäten und Hochschulen verteilen. Allerdings orte ich eine gewisse Tendenz, sich nach der (verhassten?) Schule erst einmal „umzuorientieren“ und ein der eigenen schulischen Vorbildung „diametral entgegengesetztes“ Studienfach (oder gleich mehrere, denn Bescheidenheit zählt auch zu den aussterbenden Tugenden) zu belegen. Demzufolge drängen nunmehr verstärkt BHS-AbsolventInnen in die geisteswissenschaftlichen Disziplinen, wobei Latein wohl vielfach nicht die einzige Voraussetzung ist, die ihnen dazu fehlt. Wie nicht anders zu erwarten, weisen BHS-AbgängerInnen durch die berufsorientierte Schwerpunktsetzung ihres Schultyps oft merkliche Defizite im Bereich der musischen, historischen und philologischen (mit einem Wort: „schöngestigen“) Allgemeinbildung auf. Das herrschende Dogma von der Gleichwertigkeit aller Maturaabschlüsse zwingt jedoch dazu, diese Defizite nicht offen zu benennen – ihnen stillschweigend aber das Anforderungsniveau der universitären Lehre anzupassen.⁹

Unter den derart herausgeforderten Geistes- und Kulturwissenschaften zeichnet sich die Germanistik überdies durch einen hohen Anteil an Incoming-Studierenden aus, d.h. an fremdsprachigen Studierenden, die ihr

⁸ Beim Landesschulrat für Steiermark nannte man mir auf meine Anfrage im November 2009 zwei nicht ganz vergleichbare Zahlen: 2.724 BHS-SchülerInnen für den Maturajahrgang 2008/09 (Erhebungsdatum: 01.12.2008) sowie 2.831 AHS-MaturantInnen für den Haupttermin 2009.

⁹ An dieser Stelle könnte man über die Sinnhaftigkeit des allgemeinen Hochschulzuges diskutieren, der ja voraussetzt, dass „Ungleiches für gleich erklärt“ wird. Die Vielzahl von Schultypen und -zweigen forciert eine Differenzierung nach Begabungen und Interessen, sie stellt somit eine Abkehr vom humboldtschen Ideal der *einen* enzyklopädischen Bildung dar. Zur Wahrung der Illusion, dieses Ideal wäre noch intakt, ist man am Eingang zur Universität allerdings bereit, über die unterschiedlichen Qualifikationsprofile von MaturantInnen jedweder Provenienz großzügig hinwegzusehen.

heimatliches Germanistik-Curriculum durch den Studienaufenthalt in einem deutschsprachigen Land zu bereichern suchen. In den meisten Fällen verfügen auch diese GasthörerInnen über keinerlei Lateinkenntnisse. Selbst wenn sie im Rahmen von Austauschprogrammen nur ein oder zwei Semester in Österreich studieren, verstärken sie in den Lehrveranstaltungen, die sie besuchen, jeweils die Fraktion derer, die mit Verweisen aufs Lateinische nichts anfangen können. Dies erscheint mir nicht unerheblich, zumal es Lehrende ab einer bestimmten „kritischen Masse“ an Verständnislosigkeit im Auditorium ja aufgeben, Inhalte, die auf allzu viele taube Ohren stoßen, überhaupt noch zur Sprache zu bringen (unabhängig davon, wie relevant diese Inhalte wären).¹⁰

Nun könnte man einwenden, die regulären Studierenden, wenn schon nicht die Incoming-Studierenden, seien ja verpflichtet, fehlende Lateinkenntnisse „nachzuholen“ und dies auch durch eine maturawertige Zusatzprüfung unter Beweis zu stellen. Das Absurde daran ist nur, dass Bachelorstudierende sich damit bis zum Ende ihres Studiums Zeit lassen können (Lehramtsstudierende immerhin noch bis zum Ende des ersten Studienabschnittes). Auf diese Weise kann nicht plausibel gemacht werden, dass das Latinum zur Bewältigung der Anforderungen eines Germanistikstudiums tatsächlich einen unverzichtbaren Beitrag leistet. Vielmehr muss eine solche „Voraussetzung“, die realiter erst „im Nachhinein“ zu erbringen ist, von den Betroffenen als reine Schikane ohne jede inhaltliche Berechtigung empfunden werden.

Lehrende im Bachelorstudium können also nicht mehr davon ausgehen, dass ab einem bestimmten Studiensemester alle LehrveranstaltungsteilnehmerInnen zumindest mit einem Basiswissen über die lateinische Sprache ausgestattet sind. Die herrschende Gesetzeslage nimmt ihnen, genau genommen, sogar das Recht, überhaupt Bezüge zum Lateinischen herzustellen: Darf man denn Studierende mit etwas konfrontieren, das sie laut Studienplan noch gar nicht können müssen?

Selbst wenn die Studierenden sämtlich dazu gebracht werden könnten, die geforderte Ergänzungsprüfung schon zu Studienbeginn abzulegen, bliebe dennoch die Frage nach der Qualität und Nachhaltigkeit der abgeprüften Kenntnisse bestehen. Es versteht sich doch von selbst, dass vier bis sechs Jahre gymnasialer Lateinunterricht nicht durch einen einjährigen Kursus an der Universität und schon gar nicht durch ein einmonatiges Intensivprogramm

¹⁰ Dies gilt meines Erachtens nicht nur für Bezugnahmen aufs Lateinische, sondern für jegliches Feld der Wissensvermittlung. Was die Mehrheit nicht „kapiert“, verschwindet *de facto* aus der Unterrichtspraxis, auch wenn es *de lege* in Lehr- und Studienplänen noch festgeschrieben bleibt.

an einem Lerninstitut ersetzt werden können, auch wenn diese Lehrgänge (mit mehr oder weniger seriösen Methoden) formal zum „Erfolg“ führen. Das in kurzer Zeit akkumulierte Wissen entschwindet ebenso schnell wieder dem Gedächtnis, sodass die meisten KandidatInnen dieses „Schmalspur-Latinums“ von den vielfältigen unter Punkt 3 ausgeführten Transferleistungen zwischen Latinistik und germanistischer Historiolinguistik überfordert bleiben.

Wie ich bereits angedeutet habe, betrachte ich die Wahrung bzw. den Verlust von Qualität in hohem Maße als eine Frage der Quantität. So kreierte die Tatsache, dass immer weniger Studierende über eine gefestigte Lateinkompetenz verfügen, eine „neue Realität“, der sich die Lehrenden – unabhängig von den Erfordernissen der zu vermittelnden Materie – zu beugen haben, da sie ja nicht „an ihrem Publikum vorbei“ unterrichten können.

Demnach werden in Lehrveranstaltungen zur germanistischen Historiolinguistik früher selbstverständliche Hinweise auf lateinische Parallelen und Analogien umso häufiger unterbleiben, je mehr HörerInnen diesen Hinweisen nicht mehr zu folgen imstande sind. Freilich führt das dazu, dass schließlich „die Unwissenheit triumphiert“: Scheint doch die Nutzlosigkeit der toten Sprache zweifelsfrei erwiesen, zumal die trotz fehlender Lateinkenntnisse erfolgreichen AbsolventInnen durchaus behaupten können, Latein im ganzen Germanistikstudium kein einziges Mal gebraucht zu haben – nicht einmal mehr in den „alten Fächern“ der Mediävistik und der historischen Sprachwissenschaft.

Dabei übersehen sie allerdings, dass die sprach- und kulturhistorischen Inhalte eine Involvierung des Lateinischen sehr wohl indiziert hätten, dass sie vielmehr selbst durch ihre „zahlenmäßige Überlegenheit“ jene Wirklichkeit erst geschaffen haben, die im neuphilologischen Studienbetrieb jede Bezugnahme aufs Lateinische zunehmend verunmöglicht.

5. Conclusio

Es wäre nun naiv anzunehmen, man könnte die im vorangegangenen Abschnitt skizzierte Entwicklung durch vermehrte didaktische Anstrengungen in der universitären Lehre zum Stillstand bringen oder gar rückgängig machen. Wir sind hier vielmehr ZeugInnen eines tiefgreifenden Traditionsbruchs, der sich dadurch definiert, dass bestimmte kulturelle Inhalte nicht mehr an die nächste Generation weitergegeben werden (können).

Die „westliche Welt“ scheint sich ihrer kulturellen Identität und globalen Relevanz so sicher zu sein, dass die Beschäftigung mit den historischen Wurzeln der eigenen Kultur in den Hintergrund getreten ist. Die Bildungssysteme reagieren auf diese Selbstvergessenheit mit einer allgemeinen

„Ausdünnung des historischen Bewusstseins“, die alle geistes- und kulturwissenschaftlichen Disziplinen zu Orchideenfächern – schön, aber nutzlos – degradiert (mit Ausnahme der lebenden Fremdsprachen, deren Nutzen ja darin besteht, dass man sich auch im fremdsprachigen Ausland sein Wiener Schnitzel bestellen kann). Insbesondere Latein als „Gelehrtensprache“, als verbindliche und verbindende Kulturtechnik der gebildeten Klasse wurde Schritt für Schritt aufgegeben. Die Bildungsinstitutionen durchlaufen und somit zu den „Gebildeten“ zählen kann man heute auch ohne die Fußfessel, eine tote Sprache erlernen zu müssen. Diesen unproduktiven Ballast abzuwerfen, das wird doch kein Schaden sein!

Im vorliegenden Beitrag wollte ich zeigen, dass sich entgegen dieser Annahme doch „Kollateralschäden“ einstellen, wenn den (indoeuropäischen) Neuphilologien – dargestellt am Beispiel der Germanistik – das Lateinische als Fundament sprachhistorischer Erkenntnisvermittlung entzogen wird. Meine Ausführungen im Hauptteil stellen somit eine Leistungsschau der vom Lateinischen ausgehenden positiven Transfers dar, indem sie aufweisen, welche Aspekte der vom Indogermanischen zum Hochdeutschen verlaufenden Sprachgeschichte auf der Basis von Lateinkenntnissen leichter und gründlicher erfasst werden können. Gleichzeitig fungieren diese Ausführungen auch als Verlustliste, der zu entnehmen ist, welche Einsichten und Kompetenzen im Bereich der germanistischen (Historio-)Linguistik Studierenden nicht mehr vermittelt werden können, wenn diesen die „kontrastive Rückkoppelung“ an lateinisches Hintergrundwissen fehlt.

Die Negativspirale zunehmenden Kompetenzverlustes, welche ich unter Punkt 2 beschrieben habe, dreht sich selbstredend nicht nur im Bereich der Studierenden, sondern hat mittlerweile auch die Gruppe der Lehrenden bis in die ProfessorInnenschaft hinein erfasst. Illustriert sei dieser Tatbestand durch ein Zitat aus einem aktuellen Lehrbuch (!) zur Grammatiktheorie, worin auch auf die im frühen 19. Jahrhundert entwickelten Ansätze der Indogermanistik und Altgermanistik Bezug genommen wird:

Sogar den regelmäßigen Konsonantenwechsel zwischen der germanischen und der althochdeutschen Sprachstufe, später als Grimmsches Gesetz firmierend, hatte Rask bereits erkannt. [...] Heute unterscheidet man zwischen einer Ersten (Germanischen) und eine [sic!] Zweiten (Althochdeutschen) Lautverschiebung, weil die Änderung des Konsonantensystems in zwei Wellen stattgefunden hat. Die beiden Lautverschiebungen trennen die Sprachstufen Indogermanisch (exemplifiziert am Beispiel Griechisch), Germanisch (= Althochdeutsch) und Mittelhoch-

deutsch (konsonantisch dieselbe Stufe wie Neuhochdeutsch). (Jungen & Lohnstein 2006: 66-67)¹¹

Was hier den Studierenden als germanistisches „Grundlagenwissen“ offeriert wird, ist nicht nur an sich falsch (und das in mehrfacher Hinsicht), sondern überdies in sich widersprüchlich: Gilt nun „Germanisch (= Althochdeutsch)“ oder hat ein „regelmäßige[r] Konsonantenwechsel zwischen der germanischen und der althochdeutschen Sprachstufe“ stattgefunden? Das lässt sich freilich schwer entscheiden, sobald man einmal das Grimmsche Gesetz um 1000 Jahre zu spät angesetzt hat.

Dieses Beispiel macht deutlich, wie weit die Erosion sprachgeschichtlicher Expertise selbst auf akademischem Boden bereits vorangeschritten ist, zumal derartige „Schnitzer“ der wissenschaftlichen Reputation ihres Urhebers offenbar keinerlei Abbruch tun. Ein Professor für germanistische Linguistik, der nicht einen einzigen korrekten Satz über die beiden das Hochdeutsche betreffenden Lautverschiebungen formulieren kann!¹² Wodurch könnte augenfälliger zum Ausdruck kommen, wie gründlich sich eine Disziplin von ihren eigenen wissenschaftlichen Traditionen verabschiedet hat?

Gewiss wird die historische Sprachwissenschaft auch in Zukunft nicht „aussterben“ oder sich selbst abschaffen; sie wird sich neue, „bislang vernachlässigte“ Betätigungsfelder suchen, Betätigungsfelder an der „Sprachoberfläche“, für die man weder profunde Grammatikkenntnisse noch kontrastives Wissen über andere Sprachen braucht (oder zu brauchen glaubt). Man kann an historische Schriften ja auch textlinguistische und soziolinguistische Fragestellungen richten – als „weichere“ Alternative zur rigorosen phonologischen und morphologischen Präzisionsarbeit vergangener Tage. Eine weitere Option stellen die Methoden der quantitativen Linguistik und Korpuslinguistik dar: Wenn man historische Relationen, Kausalitäten und Analogien nicht mehr versteht, vermag man linguistische Phänomene immer noch abzuzählen und statistisch zu verwalten.¹³

¹¹ Derselbe Wortlaut findet sich erneut abgedruckt im grammatiktheoretischen *Opus magnum* der beiden Autoren: Jungen & Lohnstein (2007: 174-176).

¹² Von den beiden Autoren des genannten Buches ist nur Horst Lohnstein Professor für germanistische Linguistik; doch zeichnen beide für das Gesamtwerk – und somit auch für die zitierten Zeilen – verantwortlich, da es keine nach Autorschaft differenzierende Kapitelzuordnung gibt. Lohnstein war bislang Professor in Köln und wurde mit Wintersemester 2010/11 an die Bergische Universität Wuppertal berufen.

¹³ VertreterInnen der „traditionellen“ Historiolinguistik neigen – meist aus eigener Unkenntnis dieser „neumodischen“ Methoden – zu dem Vorurteil, die Anwendung quantitativer Verfahren könne die (synchrone) Oberfläche der Sprache nicht durchdringen und sei ein Zeichen von „hermeneutischer Hilflosigkeit“ – als würde sich die Interpretation eines Gemäldes in der Frage erschöpfen, wie viel rote,

Das Beste aber ist: Man kann das Rad (oder Teile davon) wieder neu erfinden! Nach vollzogenem Traditionsbruch besteht für LinguistInnen durchaus die Möglichkeit, so manches Element des Entschwundenen, des in den Schul- und Universitätscurricula nicht mehr Präsenten durch eigene Forschungsleistung wiederzuentdecken – ohne zu wissen, dass es eigentlich „altbekannt“ ist. So wird man künftig in Dissertationen und Habilitationsschriften mit „Neuerkenntnissen“ über sprachhistorische Zusammenhänge brillieren können, die vor noch gar nicht allzu langer Zeit jedem Gymnasiasten und jeder Gymnasiastin selbstverständlich waren.

blaue oder gelbe Farbe dafür verwendet wurde. Die „alte Schule“ fragt(e) nach Ursachen, nicht nach Häufigkeiten. Man muss beispielsweise nicht genau wissen, wie oft in einem althochdeutschen Text der Dativus absolutus vorkommt, wenn man sagen kann: Überall dort, wo die lateinische Vorlage einen Ablativus absolutus aufweist, hat der althochdeutsche Übersetzer einen Dativus absolutus verwendet.

Bibliographie

- Bußmann, Hadumod (Hrsg.). 2002. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3., aktualisierte und erweiterte Aufl. Stuttgart: Kröner.
- Dürscheid, Christa. 2005. *Syntax. Grundlagen und Theorien*. 3., unveränderte Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eisenberg, Peter. 2004. *Grundriß der deutschen Grammatik*. Band 1: *Das Wort*. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Homberger, Dietrich. 2000. *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Reclam.
- Jungen, Oliver; Lohnstein, Horst. 2006. *Einführung in die Grammatiktheorie*. (UTB 2676). München: Fink.
- Jungen, Oliver; Lohnstein, Horst. 2007. *Geschichte der Grammatiktheorie. Von Dionysios Thrax bis Noam Chomsky*. München: Fink.
- Kürschner, Wilfried. 2003. *Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe*. (UTB 1526). 4., ergänzte und bearbeitete Aufl. Tübingen/Basel: Francke.
- Tschirch, Fritz (Hrsg.). 1969. *1200 Jahre deutsche Sprache in synoptischen Bibeltexten. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. 2., durchgesehene Aufl. Berlin: De Gruyter.

Not Just the History of Our Language: Inter-Departmental Cooperation in Historical Linguistics

*Johanna Laakso, Vienna**

1. Linguistics – Singular or Plural?

A few years ago at a seminar on project management, in the course of the usual coffee-break small talk, a colleague from another faculty was surprised to hear that linguistics belongs to the programme of many philological departments and that, in addition to all the research and instruction in different ‘linguistics’, the University of Vienna has a department of general linguistics as well. Why do we need linguistics for all philologies separately and also independently? Actually, the question is not as naïve as it might seem.

The relationship between general and ‘non-general’ linguistics (interestingly enough, there seems to be no general term for the kind of linguistic research pursued under the labels of Germanic, Romance, Slavic, Finno-Ugric, English, Athapaskan or Japanese studies, as opposed to ‘general’ or ‘theoretical’ linguistics) is not free from tensions and frictions. In the course of the institutionalisation and emancipation of general linguistics in academia there have been cases of general linguistics and the philologically-based departments or disciplines (in particular, great and influential ones such as the national philology’ of the country in question) questioning each other’s *raison d’être* (for the Nordic countries, see Hovdhaugen et. al. 2000; for the criticism of this ‘breakthrough’ view, see e.g. Venås 2001, Laakso 2003). Further ‘battlegrounds’ of theoretical and specific linguistic studies are to be found especially in linguistic typology – here the front line goes between theoretical typologists who claim to be able, by virtue of their knowledge in general typology, just ‘to look at a language and see what is going on’ and practical linguists who claim that understanding how language works requires ‘apprenticeship’, intensive work on the description of a concrete language (for

* The author’s e-mail for correspondence: johanna.laakso@univie.ac.at.

a review of this discussion and some nice illustrative quotations, see Song 2007). But actually, theoretical linguistics in general seems to be vulnerable to criticism such as by Engh (2006), who has shown that general linguists, when working with languages which they do not speak, alarmingly often fail to check the empirical adequacy of their data.

Yet, despite all this potential for conflict, cooperation between general linguistics and linguistics within philological disciplines or departments is not rare. Most typically, perhaps, linguistically oriented students of a philological department are advised to minor in general linguistics or include courses given by the general linguistics department in their studies. At least in our times, the importance of general linguistics as the ‘theory provider’ for the empirical researchers working within philological disciplines is hardly ever explicitly questioned – despite the independent and theoretically ambitious research which is taking place all the time at numerous philological departments of numerous universities.

Compared with this natural relationship, the relations between different philological disciplines seem to receive much less attention. This is probably due to a variety of practical reasons. The metalanguages may differ. In Romance studies, for instance, publishing in French or Italian is traditionally legitimate but renders the publications inaccessible for many or most colleagues in Slavic, Baltic, Scandinavian or Finno-Ugric studies. There may be great differences in ‘national’ terminologies: a considerable part of my energy in every introduction course of Uralic phonology is spent on re-educating Hungarian students who have learnt to call front/palatal vowels ‘high’ and back/velar vowels ‘low’. There are different language-specific notation and transcription systems to be learnt (not everybody uses IPA!) and different basic sources to get acquainted with. Thus, the general opinion seems to be that any philological discipline needs its resources for empirical work within its own limits, for goals which are specifically its own and cannot be shared with neighbouring disciplines. This applies especially to historical linguistics, which belongs to the central contents of philological disciplines but often plays very different roles in different traditions and departments. In what follows, I will attempt to analyse the role(s) of historical linguistics in terms of ‘dimensions’.

2. Dimensions of Historical Linguistics

First of all, the position of historical linguistics in the curriculum largely depends on the links between linguistics and literature or culture. It might be that in philological departments with a strong ‘cultural’ profile, historical

linguistics is readily seen in an ancillary role. The students at these departments are often motivated by a vague and holistic interest in a certain country or culture as a whole, from cuisine to music or political history (see e.g. Vetter 2008 for Romance studies or Patri 1996 for Finno-Ugric studies), rather than specifically linguistic issues, and even their linguistic interest is often of a practical kind, simply wanting to understand and use the language. Making historical linguistics palatable for them may mean doing it the ‘soft’ way: linking historical linguistics with culture and cultural history, for instance by way of literature (understanding the language of classics, or even the historical or (pseudo-)mythological elements used in modern popular culture), history of cultural contacts (loanwords and etymology), onomastics (interpreting names of places and people) or even ethnography (specific cultural lexicon and its history). Actually, this means not so much teaching the methods of historical linguistics but rather explaining **why** historical linguistics should be taught at all.

On the opposite side are departments and disciplines in which historical linguistics by default plays an essential role. Comparative Indo-European Studies is, of course, the best example of this approach, but also Finno-Ugric studies or, actually, the study of any genetically definable language group may belong here. In this kind of curricula, ‘hard historical linguistics’ is the absolute point of departure: one cannot speak about Indo-European, Finno-Ugric etc. without dealing with the relatedness between these languages, that is, their (pre)history. Typically, the ‘national’ motivation is also absent: curricula of this type do not specifically deal with just one nation, country or culture.¹ In the ideal case, this means that resources do not have to be split between the basics of (historical) linguistics and the basics of a certain literature and culture – partly also because there is much less material on the latter side. In some of these traditions, ‘hard’ historical linguistics could also function as the platform for teaching the basic concepts and techniques of linguistics in general. For instance, *Lautgeschichte* can be used as an introduction to phonology (‘Now we have seen that *p*, *t* and *k* change in the same way in these languages... and this is because they form a natural class.’), and etymology helps in understanding semantics.

¹ For institutes of Finno-Ugric studies outside Finland, Hungary and Estonia, the discrepancy between motivations of these two types is a real problem: the curricula may still be based on historical-comparative linguistics, while students' expectations are typically geared towards modern philology and culture. Institutes of Finno-Ugric studies *extra muros* typically have a dual profile including both historical-comparative linguistics and modern philology (Hungarian, Finnish and/or Estonian studies).

In addition to ‘hard’ and ‘soft’ historical linguistics, we can also speak about ‘internal’ and ‘external’ historical linguistics. By this, I mean that some traditions, disciplines or departments may largely focus on the internal relationship between sister languages, which of course leads to the ‘hard’ approach, while others typically concentrate on contacts. A classic example of the latter is the prehistory of the Finnic languages, in which the questions of contacts with Baltic, Germanic or even Pre-(Baltic-) Germanic languages have had an extremely prominent position.

One further dimension is based on the presence or absence of important sources reflecting earlier levels of reconstruction. In Finno-Ugric linguistics, the earliest text material comes from the Middle Ages and for most languages, proper written sources only begin with the 16th century (at best) or later. Thus, the main focus is necessarily on dynamic reconstruction of language change between different time levels. For those language families in which there is extensive older documentation, the basic education in historical linguistics must include some training in the interpretation of these texts, including the relevant writing systems and the whole cultural background. For example, the basic training in Slavic language history may largely consist of reading Old Church Slavic texts, and Scandinavian language history will contain at least something about interpreting Runic scripts. This implies a more ‘static’ view on historical linguistics: rather synchronic descriptions of the past than diachrony proper.

Finally, there is a central practical dimension in the teaching of the (pre)history of a language: what is the level of the students’ previous knowledge? Students of a ‘national’ philology or a major European literary language (such as English, German, or French) can be expected to know quite a lot about the history of the language in question – for instance, when and under what circumstances the earliest written documents came into being, which neighbouring languages were the most important donors of loanwords, how the orthography reflects the history of the language or even how systematic similarities between related languages can be recognised. (Quite a few Europeans have not only learnt French at school but also learnt that the circumflex in French orthography denotes an earlier *s* now lost; ideally, the teacher has pointed out the corresponding Latin words with the retained *s*). In contrast, the (pre)history of a more exotic language needs more contextualisation. For example, it is not self-evident for Central European students of Finno-Ugric languages that Russian (unlike Swedish or German) never was the primary contact language for Finnish, Estonian or Hungarian, or that the stem vowel alternations in Finnish or Hungarian are not just irritating ‘irregularities’ but may have a simple historical explanation.

3. The Paradox of ‘Small Philologies’

Within the dimensions described above, ‘minor’ and ‘major’ philologies often occupy the opposite ends. In major European philologies, the non-linguistic connections with the culture in question can play a prominent role – for the recruitment and motivation of students (‘because I just love Italy, the culture, the cuisine, the mentality...’) as well as for their employability (‘our country needs experts of Russian culture’), while minor languages can be studied for more arcane reasons, including linguistic ones. (Quite a few students in Western Europe or America have found their way to Finno-Ugric studies by way of general linguistics, through a compulsory course in a non-Indo-European language.) Major philologies can afford to concentrate on the internal history of their languages (which partly explains the sad fact that in the research traditions of some major European languages there are strange gaps in the study of possible substrate or adstrate influences²), while in the study of minor European languages, contacts with the neighbouring (often better known and better documented) languages are of central importance. And, as described above, with respect to documentation (static history of a documented stage vs. dynamic history of change between levels of reconstruction) and the students’ previous knowledge (‘well-known’ vs. ‘exotic’ languages) there are also systematic differences between ‘major’ and ‘minor’ philologies.

‘Minor’ philologies are thus in a difficult position, also concerning the teaching of historical linguistics. The general pressures of all philological disciplines have hit them particularly hard. The more and more school-like curricula with fixed time-tables and restrictions on contents are especially challenging, if a great part of the resources must be used for teaching basic language skills (unlike in English or French studies, where students can be expected to have a fairly good command of the language already from the beginning). If employability is a central goal and if there is no teaching capacity available for maintaining alternative modules (for instance, special courses in historical linguistics for the linguistically interested students), anything beyond the acquisition of basic language skills may become a luxury.

² A classic example is the study of Finno-Ugric and other non-Slavic elements in Russian, which in the Soviet period was partly hampered by political taboos as well (for a state-of-the-art review, see e.g. Helimski 2006). More problematic is the case of a possible Sámi substratum in Scandinavian; at least some of the hypotheses of Kusmenko (2008) are not very firmly founded and may not hold up to closer scrutiny, but his basic tenet – that the presence of the Sámi in Scandinavia has been unduly ignored in Scandinavian historical linguistics – deserves attention.

And yet, despite these pressures, it could be stated that historical linguistics is particularly important for the ‘minor’ philologies. ‘Minor’ languages are often taught as parts of a larger whole, often a genetically and/or areally defined complex such as the Finno-Ugric language family or ‘Amerind languages’, and their individual histories and backgrounds are often fairly unknown to the average student. This means that these languages *must* be contextualised – it is vital both for the ‘political’ legitimisation of the discipline (why do we need Finno-Ugric studies?) and for the basic education of the students (anybody graduating in Hungarian or Finnish philology should know the basics about why and how the languages called *Finno-Ugric* belong together).

4. Cooperation – Why (Not)?

To my knowledge, cross-discipline or cross-departmental cooperation in the teaching of historical linguistics, or any other subfield of linguistics, is very rare. The only example of regular and institutionalised cooperation in linguistics that I know of in my own discipline is Munich, where Finno-Ugric studies together with some other ‘minor’ philologies have created a system consisting of shared Sockelvorlesungen on subfields of linguistics such as phonetics and phonology, combined with discipline-specific practical exercises. Occasional shared courses are probably less rare; a few years ago I had the pleasure of offering, together with my then colleague from the Slavic department, Professor Juliane Besters-Dilger, a series of lectures on Finno-Ugric-Slavic language contacts. But as far as obligatory and central contents of curricula are concerned, creating cooperation is probably very difficult.

The main obstacles for creating regular and institutional cross-discipline cooperation have already been dealt with in the preceding parts of this paper: different views on central dimensions of historical linguistics, the great (albeit varying!) importance of ‘national’ aspects, different terminological and technical traditions etc. Most probably, there are also great practical and institutional problems. The more rigid and school-like the curricula become, the more difficult it is to find resources and time slots for structural innovations. Even within one department, allocating teaching hours and facilities and simultaneously taking the needs of all student groups into consideration is increasingly problematic, the more so as BA studies typically include a lot of compulsory contact teaching such as language classes. Curriculum planning is in practice largely dictated by the financial concerns of the university administration: what kind of teaching hours, for how many students, can be financed under which budget. In a system like this, shared

teaching can only be dealt with in terms of ‘import’ and ‘export’ of students or contents – department X allows students from department Y to participate in its teaching and, in exchange, students of X can attend the courses of Y. Whether central linguistic contents such as historical linguistics can be taught by way of cross-departmental cooperation is, thus, a very difficult question.

However, there are, in my opinion, some important arguments for not giving up the idea of cross-departmental cooperation yet. First of all, in the history of many individual languages there are periods and central questions which can hardly be dealt with without detailed reference to the history of a neighbouring language or language family. To mention but a few: Hungarian has numerous Turkic loanwords which, if localised and dated correctly, can offer valuable insight into the – otherwise practically unrecorded – prehistory of the Hungarians before their arrival in the Carpathian Basin. However, the donor language is often difficult to identify without taking a stand on questions of the history and taxonomy of the Turkic languages, such as the so-called rhotacism. The question of the consonant gradation in Finnic has traditionally been connected with Verner’s Law in Germanic, but evaluating this debated hypothesis requires a deep knowledge of both Finnic and (Indo-) Germanic historical phonology (see, e.g., Koivulehto & Vennemann 1996). Additionally we could mention the case of the Slavic loanwords in Finnic, also connected to debates concerning the localisation and identification of the donor languages (exclusively East Slavic or West Slavic as well?) and thus also to the details of Slavic historical linguistics (for a recent review see Bjørnflaten 2006).

In all the three exemplary cases mentioned above, it would be immensely helpful for teachers and students of Finno-Ugric historical linguistics to have professional assistance from the relevant neighbouring discipline. Otherwise, the teacher, working within the limits of his/her competence, risks repeating received wisdom from handbooks which may have become obsolete since his/her student days. Joining efforts in teaching issues which are relevant for both participating departments or curricula might be profitable for both the ‘host’ (who can enrich his/her teaching with more adequate and up-to-date contents) and the ‘visitor’ (who may be confronted with completely novel issues such as the role of ‘minor’ neighbouring languages in the history of his/her language).

This is the second perspective for cooperation: all philologies, but especially major ones, in which contacts with other languages or language families are often ignored or mentioned merely in passing, could acquire new insights into the history of linguistic diversity and language contact. In concentrating on the internal (pre)history of the language, major (and/or

‘national’) philologies in particular run the risk of forgetting the historical reality of linguistic diversity, ‘othering’ or ignoring the languages outside their focus and downplaying their role.

Finally, there is a great unused opportunity in cross-departmental cooperation, that is: sharpening the profile of historical linguistics, concentrating on its theory and methods and showing that it is an integral part of linguistic theory in general. Discipline-specific language history – learning to read and interpret the canonical old texts, explaining the most important sound changes and laws named after certain distinguished gentlemen, understanding the relevance of different etymological word strata and their connections to periods of (pre)history or contacts with a certain language – is, of course, an important part of a philologist’s education. However, even after acquiring this basic education students may remain partly or completely ignorant of certain basic facts.

There are people who have had a philological education who do not realise that historical phonology is roughly as close to the exact sciences as anything in linguistics can get. These people do not understand that the relatedness of languages proven with the comparative method (that is, historical phonology in interaction with etymology) can be compared with the relatedness of species proven by DNA analyses. There are even professional linguists who do not understand that a reconstructed protolanguage is not just a theoretical construction (among many possible ones) to explain certain similarities between languages but an ontologically and methodically necessary approximation (true, a very imperfect one!) of something that has really existed. These people may feel free to produce pseudolinguistic flimflam (for examples of some sad cases, see e.g. Laakso 2003).

And, last but not least, there are many laymen, sometimes with a higher education (that is, people who have studied languages with professional philologists), who have only learnt about the results of historical linguistics in connection with their own language. These people have no idea that the methods of historical linguistics have not been devised for their language only, or applied only to its (pre)history. This makes them prone to misunderstandings and misuse of national prehistory, also in national(ist) politics.³ Thus, even seemingly harmless *humaniora* may get connected with

³ The saddest case in point are probably those Hungarian ‘Anti-Finno-Ugrists’ who firmly believe that the methods by which the relatedness between Hungarian and ‘the most primitive languages of Eurasia’ was shown were an internal affair: they were allegedly devised in the 19th century by a handful of crooks at the service of the Habsburg monarchy, in order to humiliate the proud Magyars and conceal their true, glorious past. By way of this conspiracy theory, the wide-spread ignorance about historical linguistics is

political passions – as historical linguists obviously share historians’ “responsibility to historical facts in general, and for criticizing the politico-ideological abuse of history in particular” (Hobsbawm 1997: 7).

My final point is thus that cooperation in the field of historical linguistics could essentially contribute to the general knowledge about our methods and research interests, helping us to highlight the scholarly profile of historical linguistics as an important subfield of language studies. This, in turn, means easier recruitment of talented students, more prospects for research funding and international cooperation, more PR visibility – in effect, anything an academic discipline in our days needs in order to survive.

being instrumentalised in Hungarian politics: according to the current programme of the extreme-right Jobbik party, ‘the monopoly of the Finno-Ugric theory’ is part of a greater pattern of ‘forging our prehistory’.

References

- Bjørnflaten, Jan Ivar. 2006. "Chronologies of the Slavicization of Northern Russia Mirrored by Slavic Loanwords in Finnic and Baltic". In: Nuorluoto, Juhani (ed.). *The Slavicization of the Russian North*. (Slavica Helsingiensia 27). Helsinki: Helsinki University Press, 50–77.
- Engh, Jan. 2006. *Norwegian examples in international linguistics literature: An inventory of defective documentation*. (UBO Skrifter 32). Oslo: Universitetsbiblioteket i Oslo. (<http://wo.uio.no/as/WebObjects/theses.woa/wa/these?WORKID=44146>)
- Helimski, Eugen. 2006. "The North-Western Group of Finno-Ugric Languages and its Heritage in the Place Names and Substratum Vocabulary of the Russian North". In: Nuorluoto, Juhani (ed.). *The Slavicization of the Russian North*. (Slavica Helsingiensia 27). Helsinki: Helsinki University Press, 109–127.
- Hobsbawm, Eric. 1997. *On History*. London: Abacus.
- Hovdhaugen, Even; Karlsson, Fred; Henriksen, Carol; Sigurd, Bengt. 2000. *The history of linguistics in the Nordic countries*. Helsinki: Societas Scientiarum Fennica.
- Koivulehto, Jorma; Vennemann, Theo. 1996. "Der finnische Stufenwechsel und das Vernersche Gesetz". *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache und Literatur* 118, 163–182.
- Kusmenko, Jurij. 2008. *Der samische Einfluss auf die skandinavischen Sprachen: Ein Beitrag zu einer unkonventionellen Sprachgeschichte*. (Berliner Beiträge zur Skandinavistik 10). Berlin: Humboldt-Universität.
- Laakso, Johanna. 2003. "Uralistics and linguistic theory: where does discussion begin?". In: Bakró-Nagy, Marianne; Rédei, Károly (eds). *Ünnepi kötet Honti László tiszteletére [Festschrift for László Honti]*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 268–277.
- Patri, Kai Hendrik. 1996. "Finnougristik als Studienfach: wie eng, wie weit?". In: Leskinen, Heikki; Seilenthal, Tõnu (eds.). *Congressus Octavus Internationalis Fenno-Ugristarum VIII*. Jyväskylä: Suomalais-Ugrilainen Seura/Finno-Ugric Society, 58–59.
- Song, Jae Jung. 2007. "What or where can we do better? Some personal reflections on (the tenth anniversary of) Linguistic Typology". *Linguistic Typology* 11, 5–22.
- Venås, Kjell. 2001. "Nokre merknader om det norske stoffet i The History of Linguistics in the Nordic Countries av Even Hovdhaugen, Fred Karlsson, Carol Henriksen og Bengt Sigurd" [= Some remarks on the Norwegian material in Hovdhaugen et. al. (2000)]. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 19, 229–262.
- Vetter, Eva. 2008. "'...weil ich dieses Land und die Sprache dermaßen liebe': Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Berufswahl angehender FranzösischlehrerInnen". In: Frings, Michael; Vetter, Eva (eds). *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: ibidem, 341–359.

Über die Wichtigkeit historiologischer Zugänge für die Sprachkontaktforschung

*Stefan Michael Newerkla, Vienna**

Sprachliche Kontakte zwischen den slawischen und den anderen Sprachen Europas bestehen bekanntermaßen schon seit Urzeiten. Davon zeugt unter anderem auch die bedeutende Anzahl an Entlehnungen aus den unterschiedlichen Sprachen im Wortschatz der einzelnen Slavinen, darunter insbesondere aus dem Deutschen.

Für eine sorgfältige Analyse dieser ursprünglich fremden Wörter ist es wichtig, sich intensiv mit den älteren und ältesten Epochen der entlehrenden slawischen Sprachen zu befassen und vor allem auch vor einem Quellenstudium nicht zurückzuschrecken, insbesondere wenn es so wie etwa im Falle des Alttschechischen diese Quellen in großem Umfang gibt. Auf diese Weise ist es möglich, nicht nur zu validen kontrastiven Phonologien und damit treffenden Lautsubstitutionsreihen zu gelangen, sondern auch neue und plausible Etymologien für einige Lehnwörter zu belegen.

Es stimmt zwar, dass nicht jedes Lehnwort gleich nach seiner Übernahme schriftlich fixiert wurde. Somit kann das Fehlen eines frühen schriftlichen Belegs allein auch nicht als Beweis für die Übernahme in jüngerer Zeit ins Treffen geführt werden; ein Hinweis ist es jedoch allemal. Umgekehrt legen frühe schriftliche Belege sehr wohl eine frühe Übernahme nahe, und viele davon sind lange übersehen worden. So hat sich etwa im Rahmen der Erstellung meines etymologischen Wörterbuchs der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen (Newerkla 2004) gezeigt, dass oft sehr alte Belege für Lehnwörter vorliegen, die bislang nach lautlichen und kulturhistorischen Gesichtspunkten allein für jüngere Entlehnungen gehalten wurden. Zur Illustration seien an dieser Stelle kurz einige Beispiele genannt:

Beim tschechischen und slowakischen Wort *baldrían* ‘Baldrian, Valeriana officinalis’ vermuteten etwa Holub/Lyer (1992: 88), Machek (1997: 43), Nekola (1890: 34) und Rejzek (2001: 68) unisono falsch eine jüngere Entlehnung aus nhd. *Baldrian*. Das kann aber nicht sein, da ungefähr 25 alttschechi-

*The author's e-mail for correspondence: stefan.newerkla@univie.ac.at.

sche Belege für die Formen *paldrián*, *paldriám*, *paldrán*, *valdrián*, *baldrián* vorliegen. Der Erstbeleg für *paldrián* findet sich dabei im *Glosář*, einem handschriftlichen lateinisch-tschechischen Verswörterbuch von Magister Bohemarius Bartholomeus de Solencia dictus Claretus vulgo Bartoloměj z Chlumce aus der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts: „paldrián alleramus“ (KlarGlosA 825, De herbis ignotis). Somit muss für die entlehnten Formen richtig von Vermittlung über die mittelhochdeutschen Wortformen *baldr(i)ān*, *paldr(i)ān* aus lateinisch *valeriāna* ‘Baldrian’ ausgegangen werden (Newerkla 2004: 156).

Ganz ähnlich sehen Holub/Lyer (1992: 154), Machek (1997: 141) und Rejzek (2001: 169) im Fall von tschechisch *fena* ‘Hündin, Fähe’ – im Slowakischen tritt dieses Wort nur dialektal bzw. in Varietäten vor der Kodifizierung auf) – eine zu junge Entlehnung aus der französisch-dialektalen Form *fenne* ‘Hündin’. Machek hält eine Entlehnung aus der deutsch-dialektalen Form *fenn* ‘Hündin’ für möglich, die auch Nekola (1890: 42) postuliert. Machek schreibt sogar, der Erstbeleg stamme aus 1644. Diese Behauptung übernimmt Rejzek ungeprüft und hält das Wort falsch für eine rein tschechische Übernahme des 17. Jahrhunderts. Das tschechische Lexem ist jedoch viel älter als bisher von den Etymologen angenommen. So liegen bereits drei alttschechische Belege für *fena* ‘Frau schlechter Reputation, Hure’ vor; der Erstbeleg stammt dabei aus den *Libri citationum et sententiarum seu Knihy pũhonné a nálezové* und geht somit auf das Jahr 1437 zurück: „f e n á m jsú vzali [lidé] loktuše a šlojře“ (Pũh 3, 561). Weiters sind einige Belege für das zugehörige alttschechische Diminutivum *fenka* ‘Fähe, Weibchen jedes hundeartigen Raubtiers’ vorhanden, wobei der Erstbeleg in einer Sammlung von Abhandlungen aus der Frauen- und Kinderheilkunde zu finden ist, einer teilweisen Übersetzung der lateinischen Schrift *De secretis mulierum* von Pseudo-Albertus aus der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts: „také velmi chválé mozk zajecí a mléko f e n k y , kteráž štěňata krmí, vše k témuž dobré“ (LékŽen 87b). Das Wort muss daher richtig als Übernahme aus der mittellateinischen Wortform *fenna* ‘Weibchen, Hündin (auch als Schimpfwort)’, verkürzt aus lateinisch *fēmina* ‘Frau, Weib; Weibchen’ interpretiert werden (Newerkla 2004: 588).

Ebenfalls falsch sehen beim gemeinsprachlichen tschechischen Ausdruck *pres* und beim alltagssprachlichen slowakischen Wort *preš* ‘Presse, Gedränge’ die Etymologen Holub/Lyer (1992: 362), Machek (1997: 483), Nekola (1890: 35) und Rejzek (2001: 500) eine zu junge Entlehnung aus neuhochdeutsch *Presse*. Nun finden wir jedoch bereits rund 30 alttschechische Belege für *pres*, wobei der Erstbeleg aus einer Handschriftenkopie des Olmützer Evangeliiars von 1421 stammt, das neben den Briefen und Evangelienlesungen

auch einen Karfreitagsritus des Klarissenordens enthält und selbst auf die zweite Hälfte des 14. Jahrhunderts zurückgeht: „p r e s tlačil sem sám a z lidí není muž se mnú“ (EvOl 45, Is 63,3). Selbst vier Belege für das altschechische Verb *presovati* ‘pressen’ liegen bereits vor. Somit kann für die entlehnten Lexeme richtig nur von einer Übernahme aus den mittelhochdeutschen Wortformen *prëss(e)*, *pfrëss(e)* ‘Presse, Weinpresse; gedrängte Schar, Gedränge’ ausgegangen werden, die ihrerseits auf mittellateinisch *pressa* ‘Druck, Zwang’ verweisen (Newerkla 2004: 211).

Ähnliche Falschinformationen hinsichtlich einer zu jungen Herkunft von Lehnwörtern sind in den genannten etymologischen Wörterbüchern keineswegs seltene Einzelfälle, wie auch die Auslegungen für folgende Wörter beweisen:

- tschechisch gemeinsprachlich *herka* ‘Schindmähre’ (im Slowakischen nur dialektal-expressiv in Verwendung) – bereits sieben altschechische Belege für *herka* mit Erstbeleg im *Listář a listinář Oldřicha z Rožmberka* II, 202 aus dem Jahr 1442: „[Táboři] sú Liškovi z Řebce kuoň a h e r k u vzeli“ (Newerkla 2004: 153–154);
- tschechisch *kalendář*, slowakisch *kalendár* ‘Kalender’ – bereits ein altschechischer Beleg für *kalendář* im *Hvězdářství krále Jana* 14b von der Mitte des 15. Jh.: „avšak z k a l e n d á ř e nemá vymazáno nic býti pro ustavenie papežovo“ (Newerkla 2004: 590);
- tschechisch *lák* ‘Lake, Salzbrühe zum Einlegen oder Einpökeln’ (im Slowakischen lediglich in Varietäten vor der Kodifikation) – bereits rund zehn altschechische Belege für *lák* mit Erstbeleg in einem Stadtbuch des Prager Stadtarchivs (AMP 2075,175b) aus dem Jahr 1397: „ut omnes mercatores [...] suppleant tunnas ipsorum cum consimilibus allecibus et bona licore salis dicto l á k coram iuratis fori“ (Newerkla 2004: 361);
- tschechisch *linie*, slowakisch *línia* ‘Linie’ – bereits fünf altschechische Belege für *linie* und *lína* mit Erstbeleg in der Übersetzung der lateinischen *Historia scholastica* von Comestor (= Peter de Troyes) aus der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts (ComestC 198b): „stal stien desěti l i n í v orloji“ (Newerkla 2004: 197);
- tschechisch gemeinsprachlich *špagát*, *špakát*, slowakisch *špagát* ‘Bindfaden, Spagat’ – bereits ein altschechischer Beleg im *Urbář z roku 1378 a účty kláštera Třeboňského* aus der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts (UrbTřeb 23, 1367): „pro š p a g á t [frater Benessius solvit] IIII nummos“ (Newerkla 2004: 341).

In Gestalt derartiger Belege aus alter Zeit hilft uns also die historisch ausgerichtete Sprachkontaktforschung und damit die historische Sprachwissen-

schaft durch handfeste Beweise bei der Revision dieser falschen Behauptungen und vermeintlich einleuchtenden Etymologien. Dazu sind Philologen notwendig, die diese alten Handschriften noch lesen und verstehen können.

Die unterschiedlichen lautlichen Varianten der Erstbelege von Lehnwörtern zeigen aber auch, dass im Falle von Übernahmen aus dem Deutschen diese oft parallel aus verschiedenen deutschen Nachbarmundarten beziehungsweise regional unterschiedlich gefärbten Stadtsprachen bairisch-österreichischer und mitteldeutscher Prägung erfolgten und sich erst im Laufe der historischen Entwicklung des Tschechischen und Slowakischen die eine oder andere Form des Lehnworts als überregionaler Standard durchsetzte. Ein Extrembeispiel für die Vielfalt an lautlichen Varianten sind etwa die rund 200 altschechischen Belege für tschechisch *hejtman* ‘Hauptmann’, das wir im Altschechischen unter den belegten Wortformen *hajp(t)-/hajt(p)-/haj-/hant-/hat-/haup(t)-/houpt-/haut-/hejt-/hét-/heupt-/hút-/hýtman* und im Slowakischen als *hajtman*, historisch auch *haj(p)t-/hau(p)t-* und *he(j)tman* kennen (Newerkla 2004: 272–273). Für die etymologische Forschung sind jedenfalls das Quellenstudium und die Auswertung der ältesten vorliegenden Texte von unmittelbarer Bedeutung.

Betrachten wir unter diesem Gesichtspunkt die bislang von den maßgebenden Etymologen vorgeschlagene Etymologie für tschechisch *cimbuří*, slowakisch *cimburie* ‘Zinne, Mauerzacke’. Diese Lexeme interpretierten Eisner (1992: 394, 1996: 39), Janko (1916: 411), Holub/Kopečný (1952: 85), Holub/Lyer (1992: 107), Machek (1997: 86), Rudolf (1991: 16), Rejzek (2001: 106) und Schneeweis (1912: 24) einhellig als Entlehnung und Metathese des mittelhochdeutschen *burc-zinne* bzw. neuhochdeutschen *Burgzinne*. Wirkt diese Herleitung schon auf den ersten Blick eher konstruiert, so widerlegen die altschechischen Formen des Lexems und ihre Bedeutungen zweifellos diese Auslegung. Als tschechischer Erstbeleg für das Wort liegt nämlich altschechisch *cibořie* (später dann *cimbořie*, *cimbuřie*) in der ursprünglichen Bedeutung ‘baldachinartige Krönung, Epistylidium’ vor. Die Erstbelege für *cibořie* und *cimbořie* finden sich dabei in der Übersetzung der lateinischen *Historia scholastica* von Comestor (= Peter de Troyes) aus der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts: „vnesú kněžie archu boží v své místo [...], pod křídla cherubín, jimižto se přikrýváše jako cibořem [sic!]“ (ComestC 174b) bzw. „c i m b o ř i e m“ (ComestK 174b), „c i m b o ř e m“ (ComestŠ 174b). Der Erstbeleg für *cimbuřie* stammt aus der *Husitská kronika*, einer Übersetzung aus dem Lateinischen aus der zweiten Hälfte des 15. Jahrhunderts mit Beleg aus einer Handschriftenkopie des Jahres 1619: „obraz Kristův na oslíku sedící vystavili [Pražané] na c i m b u ř í kostelní a obrátili jej tváří k Míšni“ (BřezKron 484). Angesichts der lautlichen und semantischen Entsprechung

von mittelhochdeutsch *zibōrje* ‘Säulenhäuschen, baldachinartige Krönung, Hostiengefäß’ aus lateinisch *cibōrium* ‘Hostiengefäß, Altarbaldachin’ und weiter aus griechisch *κιβώριον* ‘Fruchtgehäuse der ägyptischen Bohne’ kann somit eine Entlehnung aus der mittelhochdeutschen Wortform *burc-zinne* als sicher ausgeschlossen werden. Auch zeigt die weitere Entwicklung des entlehnten Lexems, dass weder lautlich noch semantisch von einer nachträglichen Kontamination mit mittelhochdeutsch *burc-zinne* bzw. deutsch *Burg-zinne* ausgegangen werden muss (Newerkla 2004: 164).

Ähnlich abwegig leiteten Eisner (1992: 400, 1996: 215), Holub/Lyer (1992: 361, 370), Machek (1997: 483) und Rejzek (2001: 499) die Herkunft von tschechisch *prejt* ‘Füllung von Leber- und Blutwürsten, Brät’ und dem tschechischen bzw. slowakischen fachsprachlichen Ausdruck *prát* ‘Brat, Wurstfülle, Wurstmasse’ her. Sie gingen für tschechisch *prejt* von einer Übernahme aus neuhochdeutsch *Brei* unter Anfügung von *-t* wie im gemeinsprachlichen tschechischen Ausdruck *policajt* ‘Polizist’ aus. Dieses konstruierende „Passendmachen“ durch die Anfügung eines in diesem Fall unmotivierten *-t* allein wäre schon Grund genug, einer solchen Etymologie mit Skepsis zu begegnen. In tschechisch *prát* sah Machek (1997: 483) überhaupt „zcela nové umělé přetvoření“ [eine gänzlich neue künstliche Umbildung]. Angesichts der mit den tschechischen Ausdrücken gleichbedeutenden Wörter im österreichischen Standard des Deutschen *Brat*, neuhochdeutsch auch *Brät*, bzw. entsprechender bairisch-dialektaler Wortformen wie *prāt*, *prejt* u. a. besteht auch in diesem Fall kein Zweifel an der tatsächlichen Etymologie (Newerkla 2004: 334–335).

Aber nicht nur in lautlicher, sondern auch in semantischer Hinsicht helfen die Belege aus ältester und alter Zeit bei der Klärung der tatsächlichen Übernahmeprozesse. So gingen etwa Holub/Kopečný (1952: 85), Holub/Lyer (1992: 107), Machek (1997: 92), Rejzek (2001: 106) sowie auch SSJČ (I: 211) und SSČ (1994: 42) noch von einer direkten Entlehnung von tschechisch *cimbál*, slowakisch *cimbal* ‘Zimbal; Zimbel, Glockenspiel’ aus lateinisch *cymbalum* bzw. griechisch *κύμβαλον* ‘Zimbel, Metallbecken’ aus. Diese Herleitung entspricht jedoch nicht dem tatsächlichen Übernahmeweg. Die Brüner Etymologin Helena Karlíková (1999: 20–21) hat schließlich nachgewiesen, dass die altschechischen Wortformen *cymbala*, *cymbal* ‘Zimbal; Zimbel’ auf althochdeutsch *cymbala* ‘Tongerät mit Glöckchen, Glockenspiel’ aus mittellateinisch *cymbala* ‘Glocke’ zurückgehen.

Auf ähnliche Weise beweisen wir mithilfe semantischer Vergleiche die deutsche Vermittlung für die tschechischen Ausdrücke *pukla*, *pukle*, für die historische slowakische Wortform *pukla* ‘Metallbeschlag, erhabene Metallverzierung (am Schild, Buch, Pferdegeschirr)’ sowie die mährisch-schlesisch-

dialektale Wortvariante *pukel* ‘Buckel auf dem Rücken; Beule’, bei denen zuletzt Rejzek (2001: 483) in Anlehnung an Holub/Kopečný (1952: 284, 305) wieder die mögliche autochthone Herkunft des Wortes aus Verbalformen wie tschechisch *pukat*, slowakisch *pukat’* ‘bis zum Platzen anschwellen, bersten etc.’ zur Diskussion stellte. Angesichts der Übereinstimmung der alttschechischen, historisch slowakischen und mittelhochdeutschen Belege – sieben Belege für alttschechisch *pukla* ‘Metallbeschlag, erhabene Metallverzierung’ mit Erstbeleg im *Glosář*, dem bereits oberhalb erwähnten handschriftlichen lateinischen-tschechischen Verswörterbuch von Klaret aus der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts: „umbo p u k l a“ (KlarGlosA 2157, De armis); historisch slowakisch erstmals belegt als *pukla* im Jahr 1685 (HSSJ IV/1995: 564–565); mittelhochdeutsch *buckel* ‘halbrund erhabener Metallbeschlag (in der Schildmitte)’ (ursprünglich sowohl männlichen oder weiblichen Geschlechts) – und der verwandten Formen wie mittelenglisch *bokel* ‘Metallbeschlag am Schild, Spange, Schnalle’, englisch *buckle* ‘Schnalle, Spange’, mittellateinisch *buccula* ‘Schildbuckel’, eigentlich ‘Backe, Backenstück am Helm’, altfranzösisch *boucle* ‘halbrund erhabener Metallbeschlag in der Mitte des Schildes’, französisch *boucle* ‘Schnalle, Spange, Schlaufe, Öse’ ist jedoch die eindeutige Identifikation als Wanderwort gegeben (Newerkla 2004: 212).

Rejzek (2001: 87) ist hingegen zugute zu halten, dass er nicht dem Irrtum von Holub/Kopečný (1952: 80), Holub/Lyer (1992: 98), Machek (1997: 61–62) und SSČ (1994: 35) aufsaß, die etwa im Falle von mittelhochdeutsch *buode* eine Entlehnung aus alttschechisch *búda*, altpolnisch *buda* ‘Hütte, Bude’ annahmen. Die Mär von der tschechischen oder polnischen Herkunft des mittelhochdeutschen Wortes rührt von Machek her, der schrieb, dass „Němci mají nyní z dobrých důvodů za to, že jejich slova *Bude* a *Baude* jsou převzata od Slovanů“ [die Deutschen glauben nun aus guten Gründen daran, dass ihre Wörter *Bude* und *Baude* von den Slawen übernommen seien] (Machek 1997: 61). Weiters hielt er die westslawischen Substantiva fälschlicherweise für Nomina postverbalia aus Verbalformen wie tschechisch *budovat*, slowakisch *budovat’*, polnisch *budować* ‘bauen, errichten’, deren Ursprung er durch eine abstruse Etymologie zu erklären sucht. Falsch ist im Übrigen auch der Eintrag im Tschechischen Sprachatlas (ČJA 2/1997: 114) zu tschechisch *budka*, das als Diminutivum zu urslawisch **buda* gedeutet wird.

Eine Beeinflussung durch tschechisch *bouda* ‘Hütte, Bude’ ist in Wirklichkeit einzig beim deutsch-schlesischen Ausdruck *Baude* ‘Bude, Bauernhof im Riesengebirge; Berggasthof’ wahrscheinlich. Die westslawischen Wörter sind hingegen vielmehr Entlehnungen aus mittelhochdeutsch *buode*, und das wahrscheinlich aus mitteldeutschen Dialekten, in denen zu diesem Zeitpunkt die Monophthongierung von mittelhochdeutsch *-uo-* bereits

eingetreten war (schon seit 1100 im Ostmitteldeutschen, nie im Oberdeutschen!). Diese Entlehnrichtung beweisen:

1.) die Beleglage: mittelhochdeutsch *buode*, vgl. auch die mittelhochdeutschen Ableitungen *gebuode*, *gebūde* ‘Gebäude’ aus althochdeutsch *gebūeda*, *gebiuweda* ‘Wohnung, Wohnplatz’ zu den althochdeutschen Verbalformen *bū(w)an*, *bū(w)en*, *buiwan*, *būin* ‘wohnen, bewohnen, leben, Landwirtschaft betreiben’ im Gegensatz zu rund 25 Belegen für altschechisch *búda* stets in derselben (!) Form und Bedeutung mit Erstbelegen aus der Übersetzung der lateinischen *Historia scholastica* von Comestor (= Peter de Troyes) aus der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts: „[židé] b ú d y své tu rozstavěli“ (ComestC 65a) bzw. „i vedechu ji [Judit] do b ú d y Olofernovy“ (ComestC 242a) sowie sechs Belegen für das altschechische Diminutiv *budka* ‘Hüttchen’ entsprechend den lateinischen Formen *casula*, *castilla*, jedoch stets mit dem Zusatz *vulgariter* und dem Erstbeleg in einem Stadtbuch des Prager Stadtarchivs aus dem Jahr 1457: „Johannes K. [...] emit [...] vineam [...] cum gazula ubi solent habere refugium vulgariter b u d k a“ (ArchPraž 2003,20a);

2.) die Verbreitung des Wortes: altisländisch *būð* ‘(Verkaufs-)Bude’, schwedisch und dänisch *bod* ‘(Verkaufs-)Bude’, niederländisch *bode* ‘(Verkaufs-)Bude’, mittellenglisch *bothe* und englisch *booth* ‘Marktbude, Messestand’, gälisch *buth* ‘Hütte’, irisch *both*, *boith* ‘Hütte’, kymrisch (walisisch) *bwth* ‘Hütte’ im Gegensatz zu den westslawischen Formen;

3.) die rein westslawische Verbreitung der Verben: tschechisch *budovat*, slowakisch *budovať*, polnisch *budować* ‘bauen, errichten’;

4.) das altschechische Verb *budovati (sě)* ‘ein Lager aufschlagen, zelten’, bei dem es sich offenbar um ein Denominativum von altschechisch *búda* handelt und nicht umgekehrt – neun altschechische Belege liegen vor (davon fünf in reflexiver Form) und stets entsprechend lateinisch (*castra*) *metari* mit Erstbelegen in der Übersetzung der lateinischen *Historia scholastica* von Comestor (= Peter de Troyes) aus der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts: „i b u d o v á c h u s ě [Židé] v Galgalis“ (ComestC 118a) bzw. in einem lateinisch-tschechischen alphabetischen Wörterbuch von der Mitte des 15. Jahrhunderts: „castrametari b u d o v a t i vel stavovati“ (SlovOstřS 125);

5.) die aus der Luft gegriffene Falschzuordnung der westslawischen Verben zu russisch *оборýдовать* ‘ausrüsten, ausstatten, einrichten’, die Machek (1997: 62) zur Stützung seiner These vom heimischen Ursprung der Verba vornimmt (Newerkla 2004: 159).

Wir haben also schon anhand einiger weniger Beispiele deutlich machen können, wie wichtig nach wie vor die Arbeit mit den ältesten historischen Texten und Belegquellen für die Sprachwissenschaft und insbesondere die Sprachkontaktforschung ist, um bei näherer Betrachtung unhaltbare Aussagen von Etymologen widerlegen zu können.

Die Bedeutung der historischen Linguistik für die universitäre Lehre wird aber nicht zuletzt auch anhand arealer Gemeinsamkeiten in Sprache und Kultur sichtbar, wie sie sich durch die Geschichte in Mitteleuropa entwickelt haben (Newerkla 2007). Österreichische Lerner verfügen somit über Wissen, das es nur noch aufzudecken und freizulegen gilt. Der intensive Sprach- und Kulturkontakt, diese nach wie vor lebendigen Gemeinsamkeiten und geteilten Erfahrungen bergen bis dato die Möglichkeit, durch die kontrastive sprachliche Analyse österreichischer Varietäten des Deutschen und ihrer Nachbarsprachen sowie durch die gezielte Beachtung ihrer sprachlichen und kulturellen Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten, österreichische Studierende mit noch größerer Effizienz und rascheren Erfolgsaussichten an das Fach heranzuführen und sie für historisch-linguistische Fragestellungen zu begeistern.

Eine zentrale Gruppe von gemeinsamen Ausdrücken unterschiedlicher Herkunft im Wortschatz der genannten Sprachen stellen dabei jene Wörter dar, deren Vorkommen sich großteils mit dem damaligen Staatsgebiet deckt. Es handelt sich dabei einerseits um Wörter, für deren Verbreitung die staatliche Organisation maßgeblich war, also staatsräumliche Austriazismen aus dem Bereich der Ämter und der Verwaltung, der Politik, des Rechts und des Schulwesens, aber auch um Konversationismen aus dem Gebiet der Alltagskultur, die bisweilen nie in den Standardwortschatz der einzelnen Sprachen eingingen, in deren Substandard jedoch weiterhin Verwendung finden (gelegentlich aber in von Sprache zu Sprache von einander abweichenden Bedeutungen). Einige Beispiele (Newerkla 2007: 277–278; vgl. auch Jodas 1999, 2000; Skála 1968, 1998; Thomas 1997):

Ausdruck	Bedeutung	Polnisch	Tschechisch	Slowakisch	Ungarisch	Slowenisch
<i>Adjunkt</i>	Amtsgehilfe	<i>adiunkt</i>	<i>adjunkt</i>	<i>adjunkt</i>	<i>adjunktus</i>	<i>adjunkt</i>
<i>Evidenz</i>	amtliches Register	<i>ewidencja</i>	<i>evidence</i>	<i>evidencia</i>	<i>evidencia</i>	<i>evidenca</i>
<i>Fauteuil</i>	Polstersessel	<i>fotel</i>	<i>fotel</i>	<i>fotel</i>	<i>fotel</i>	<i>fotelj</i>
<i>fesch</i>	schick	<i>feszny</i> ¹	<i>feš(ný)</i>	<i>feš(ný)</i>	<i>fess</i>	<i>feš</i>
<i>Fiaker</i>	Mietkutsche	<i>fiakier</i> ²	<i>fiakr</i>	<i>fiaker</i>	<i>fiáker</i>	<i>fiaker</i>
<i>Garçonnière</i>	Einzimmerwohnung	<i>garsoniera</i>	<i>garsoniéra</i>	<i>garsoniéra</i>	<i>garzonlakás</i>	<i>garsonjera</i>
<i>Gat(j)e-(hosen)</i>	lange Unterhose	<i>gacie</i>	<i>gatě, katě</i>	<i>gate</i>	<i>gatyá</i>	<i>gate</i>
<i>Hetz</i>	Spaß	<i>heca</i>	<i>hec</i>	<i>hec</i>	<i>hecc</i>	<i>hec</i>
<i>Kredenz</i>	Anrichte	<i>kredens</i>	<i>kredenc</i>	<i>kredenc</i>	<i>kredenc</i>	<i>kredenca</i>
<i>lizitieren</i>	versteigern	<i>licytować</i>	<i>licitovat</i>	<i>licitovat'</i>	<i>licitál(ni)</i>	<i>licitirati</i>
<i>Malter</i>	Mörtel	<i>malta</i> ³	<i>malta</i>	<i>malta</i>	<i>malter</i>	<i>malta</i>
<i>Matura</i>	Abitur	<i>matura</i>	<i>maturita</i>	<i>maturita, matúra</i>	<i>matura</i>	<i>matura</i>
<i>Plafond</i>	Zimmerdecke	<i>plafon</i>	<i>plafond</i>	<i>plafón</i>	<i>plafon</i>	<i>plafon</i>
<i>Schaff(el)</i>	Holzbottich	<i>szafel, szaflik</i>	<i>šaflik</i>	<i>šafel'</i>	<i>sáf</i>	<i>škaf</i>
<i>sekkieren</i>	belästigen, quälen	<i>sekować</i>	<i>sekýrovat</i>	<i>sekirovat'</i>	<i>szekál(ni)</i>	<i>sekirati</i>
<i>Servus!</i>	Art Gruß	<i>servus!</i>	<i>servus!</i>	<i>servus!</i>	<i>szervusz!</i>	<i>servus!</i>
<i>Sparherd</i>	holz-beheizter Zusatzherd	<i>szperok</i> ⁴	<i>sporák, špor-hert, špolhert</i>	<i>sporák, špar-hert, šporhert</i>	<i>sparhert, spór</i>	<i>šporget</i>
<i>Trafik</i>	Tabakladen	<i>trafika</i>	<i>trafika</i>	<i>trafika</i>	<i>trafik</i>	<i>trafika</i>
<i>Wichs</i>	Wichse	<i>wiks, wiksa</i> ⁵	<i>viks</i>	<i>viks</i>	<i>viksz</i>	<i>biks</i>

Gesondert ist im Rahmen des gemeinsam ererbten Monarchiewortschatzes wiederum die Domäne der Küchensprache (insbesondere Speisen) hervorzuheben, denn in dieser waren wie sonst auf keinem Gebiet fast alle Sprachen Österreich-Ungarns in gleichem Maße Geber- und Nehmersprachen. So wurde gerade über Wien viel Sprachgut aus den anderen Sprachen der österreichisch-ungarischen Monarchie in das Deutsche in Ostösterreich übernommen und wieder an die einzelnen Sprachen der Monarchie zurückvermittelt (Newerkla 2007: 278–279; für weitere Beispiele siehe auch Tölgyesi 2009: 21).

1 Nur schlesisch-dialektal für *elegancki*, insbesondere im Raum Cieszyn (Teschen).

2 Nur regional im Raum Kraków (Krakau).

3 Nur regional im Gebiet von Kraków (Krakau) und Orawa (Arwa) für *zaprawa murarska*.

4 Nur schlesisch-dialektal im Raum Cieszyn (Teschen) für *kuchenka oszczędnościowa*, im Gebiet Orawa (Arwa) *špar(h)et*.

5 Nur großpolnisch- und oberschlesisch-dialektal für *pasta do obuwia*.

Ausdruck	Bedeutung	Polnisch	Tschechisch	Slowakisch	Ungarisch	Slowenisch
<i>Biskotte</i>	Löffelbiskuit	<i>biszkopt</i>	<i>piškot(a)</i>	<i>piškóta</i>	<i>piskóta</i>	<i>piškot</i>
<i>Buchtel</i>	Dampfnudel	<i>buchta</i>	<i>buchta</i>	<i>buchta</i>	<i>bukta</i>	<i>buhtelj</i>
<i>G'spritzter</i>	Wein mit Sodawasser	<i>szprycer</i>	<i>špric</i>	<i>špricer</i>	<i>spriccer</i>	<i>špricar</i>
<i>Karfiol</i>	Blumenkohl	<i>kalafior, karafiol</i>	<i>karfiol</i>	<i>karfiol</i>	<i>karfiol</i>	<i>karfi(j)ola</i>
<i>Klobass-e/-i</i>	Art Dauerwurst	<i>kielbasa</i>	<i>klobása</i>	<i>klobása</i>	<i>kolbász</i>	<i>klobasa</i>
<i>Palatschinke</i>	gefüllter Eierkuchen	<i>palacinka</i>	<i>palačinka</i>	<i>palacinka</i>	<i>palacsinta</i>	<i>palačinka</i>
<i>paprizieren</i>	mit Paprika würzen	<i>paprykować</i>	<i>paprikovat</i>	<i>paprikovat'</i>	<i>paprikáz(ni)</i>	<i>papricirati</i>
<i>Pogatsche</i>	Eierkuchen mit Grieben	<i>pogacz</i>	<i>pagáč</i>	<i>pagáč</i>	<i>pogácsa</i>	<i>pogača</i>
<i>Pomerantsche</i>	Orange, Apfelsine	<i>pomarańcza</i>	<i>pomeranč</i>	<i>pomaranč</i>	<i>narancs</i>	<i>pomaranča</i>
<i>Ribisel</i>	Johannisbeere	<i>rybiźla, rybizla</i> ⁶	<i>rybíz</i>	<i>ríbezle</i>	<i>ribiszke</i>	<i>ribezelj</i>
<i>Schnittling</i>	Schnittlauch	<i>sznyt-loch, sznyt-lak/-lok</i> ⁷	<i>šnytlik, šnytlink</i>	<i>šnitlink, šnitling</i>	<i>snidling</i>	<i>šnitlink</i>

Im Rahmen der Syntax lassen sich ebenfalls areale Konvergenzprozesse festmachen, die zwischen dem Bairischen in Österreich und den oberhalb genannten mitteleuropäischen Sprachen noch zur Zeit der Habsburgermonarchie wirksam waren. Als Beispiel sei hier der Gebrauch einiger Vorwörter bzw. der entsprechenden Nachsilben dieser Sprachen genannt. Während man beispielsweise im österreichischen Deutschen früher genauso wie im heutigen Polnischen, Tschechischen, Slowakischen, Ungarischen und Slowenischen *eine Prüfung aus Russisch, ...* ablegte (poln. *zdawać egzamin z języka rosyjskiego, ...*; tschech. *vykonat zkoušku z ruštiny, ...*; slowak. *vykonat' skúšku z ruštiny, ...*; ungar. *oroszból, ... vizsgáz[ni]*; slowen. *opraviti izpit iz ruščine, ...* – die Bedeutung der ung. Suffixe *-ból/-ből* entspricht jener der Präpositionen *aus, z* und *iz*), ist es nun in Österreich bereits wie im übrigen Deutschen gängig, *eine Prüfung in Russisch* abzulegen (vgl. engl. *to take an examination in Russian, ...*), selbst wenn der Gegenstand gemeint ist und nicht die Sprache, in der man geprüft wird. Ähnlich war und ist es im österreichischen Deutschen wie im Polnischen, Tschechischen, Slowakischen, Ungarischen und Slowenischen die Regel, *bei Tisch zu sitzen* (poln. *siedzieć przy stole*; tschech. *sedět u stolu*; slowak. *sedieť pri stole*; ungar. *asztalnál ül[ni]*; slowen. *sedeti pri mizi* – die Bedeutung der ung. Suffixe *-nál/-nél* entspricht jener der Präpositionen von *bei, przy, u* und *pri*), doch findet man heute auch in Österreich nichts länger dabei, *am Tisch*

⁶ Nur schlesisch-dialektal für *porzeczka*, insbesondere im Raum Cieszyn (Teschen).

⁷ Großpolnisch-, kleinpolnisch- und schlesisch-dialektal für *szczypiorek*.

zu sitzen (vgl. engl. *to sit at the table*). Ein weiteres auffälliges Merkmal des gesprochenen Deutschen in Österreich ist die im Vergleich zum Standarddeutschen gehäufte Verwendung des Vorworts *auf* bei Ortsangaben: *auf der Universität, auf der Post, auf dem Hof, auf dem Konzert, auf dem Markt, ...*. Diese geht interessanterweise oft, wenn auch nicht immer, konform mit der Verwendung des entsprechenden Vorworts *na* im Polnischen (hier gilt zwar *przy uniwersytecie* ‘an der Universität’, aber *studiować/wykladać na uniwersytecie* ‘studieren/unterrichten an [auf] der Universität’; weiter analog zu den genannten Kontaktsprachen *na pocztę, na podwórzu, na koncercie, na targu, ...*), im Tschechischen (*na univerzitě, na poště, na dvoře, na koncertě, na tržišti, ...*), im Slowakischen (*na univerzite, na pošte, na dvore, na koncerte, na trhovisku, ...*) und im Slowenischen (*na univerzi, na pošti, na dvoru/dvorišču, na koncertu, na trgu/tržišču, ...*) bzw. der entsprechenden Nachsilbe *-n* (*-on, -en, -ön*) im Ungarischen (*az egyetemen, a postán, az udvaron, a koncerten, a piacon, ...*) (Newerkla 2007: 279–280).

Ohne die entsprechende sprachhistorische Zugangsweise blieben diese arealen Erscheinungen eines gerade für unseren Raum sehr wichtigen und lange andauernden Sprach- und Kulturkontakts ohne Berücksichtigung. Zwangsläufig ginge somit im Umkehrschluss bei einer rein synchronisch orientierten linguistischen Sprachkontaktforschung eine ganze Region ihrer sprachlichen und kulturellen Wurzeln verlustig und Rätsel wie die Herkunft von Begriffen wie österreichisch *Kronenzucker* (heute *Wiener Zucker*, aber weiterhin ungarisch *Koronás Cukor*, tschechisch *Korunní cukr*, slowakisch *Korunný cukor*, vgl. Abb. 1) oder auch österreichisch *Teebutter* (für deutsch *Markenbutter* und schweizerische *Vorzugsbutter*, vgl. Abb. 2) und seiner Entsprechungen in den unmittelbar benachbarten Sprachen (tschechisch *čajové máslo*, slowakisch *čajové maslo*, ungarisch *teavaj*, slowenisch *čajno maslo*, kroatisch *čajni maslac*) blieben ungeklärt (dazu näher Newerkla 2008: 240–252).



Abb. 1 – Kronenzucker (Wiener Zucker), ein Produkt der AGRANA Zucker GmbH, Josef-Reither-Straße 21–23, 3430 Tulln



Abb. 2 – Teebutterplakate aus der Sammlung von Peter Koller, Danhausergasse 6, 1040 Wien

Die wichtigste Kindersendung des österreichischen Fernsehens (ORF) hieß von 1975 bis 1993 *Am dam des* (vgl. Abb. 3) und begann mit dem Kinderreim *Am dam des, diese male press, diese male pumperness, am dam des*. Dabei handelt es sich um eine Verballhornung des Texters Leo Parthé von *Am dam des, ty jsi malý pes, ty jsi malý pumprnes, am dam des*, einer Wiener tschechischen Variante des ursprünglichen Kinderreims *Uno duo tres, ty jsi malý pes, ty jsi malá veveřice, ty si zůstaň kdes* [Eins zwei drei, du bist ein kleiner Hund, du bist ein kleines Eichhörnchen, du bleib', wo du bist].



Abb. 3 – Am dam des des ORF (Intro-Bild der ersten Sendung)

Sprachkontaktforschung und historische Linguistik sind natürlich aber auch im Zusammenwirken mit dialektologischen Forschungsfragen von immanenter Bedeutung. Dies ist keine neue Erkenntnis. Eindrücklich hat etwa der österreichische Vordenker der Mundart- und Namenforschung Johann Willibald Nagl schon im ausgehenden 19. Jahrhundert in Vorwegnahme späterer kontaktlinguistischer Betrachtungsweisen diese universell gültige Beobachtung formuliert:

Man betrachtet gerne eine Sprache für einen in sich vollkommen abgeschlossenen Organismus, man führt alle Veränderungen innerhalb derselben auf immanente Gründe zurück, und nur notgedrungen entschliesst man sich, ein in die Augen fallendes Fremdwort aus der fremden Sprache zu erklären: wir werden aber sehen, dass durch das lange Zusammenleben zweier anderssprachiger Volksstämme diese verschiedenen Idiome – besonders wenn sie in ihrer Lebensbethätigung nicht von der akademisierenden Schrift abhängig sind – die merkwürdigsten Einflüsse auf einander ausüben, dass eine Art Endosmose und Exosmose stattfindet, und dass, wie ein Sprachstamm durch locale Trennung seiner Teile sich von selbst in Zweige verschiedener Zunge auflöst, ebenso naturgemäss zwei heterogene Sprachen beim Zusammenleben zweier Stämme sich von selbst wieder gegenseitig nähern; ohne indes ihre spezifische Eigenart sobald daranzugeben (Nagl 1888, 2).

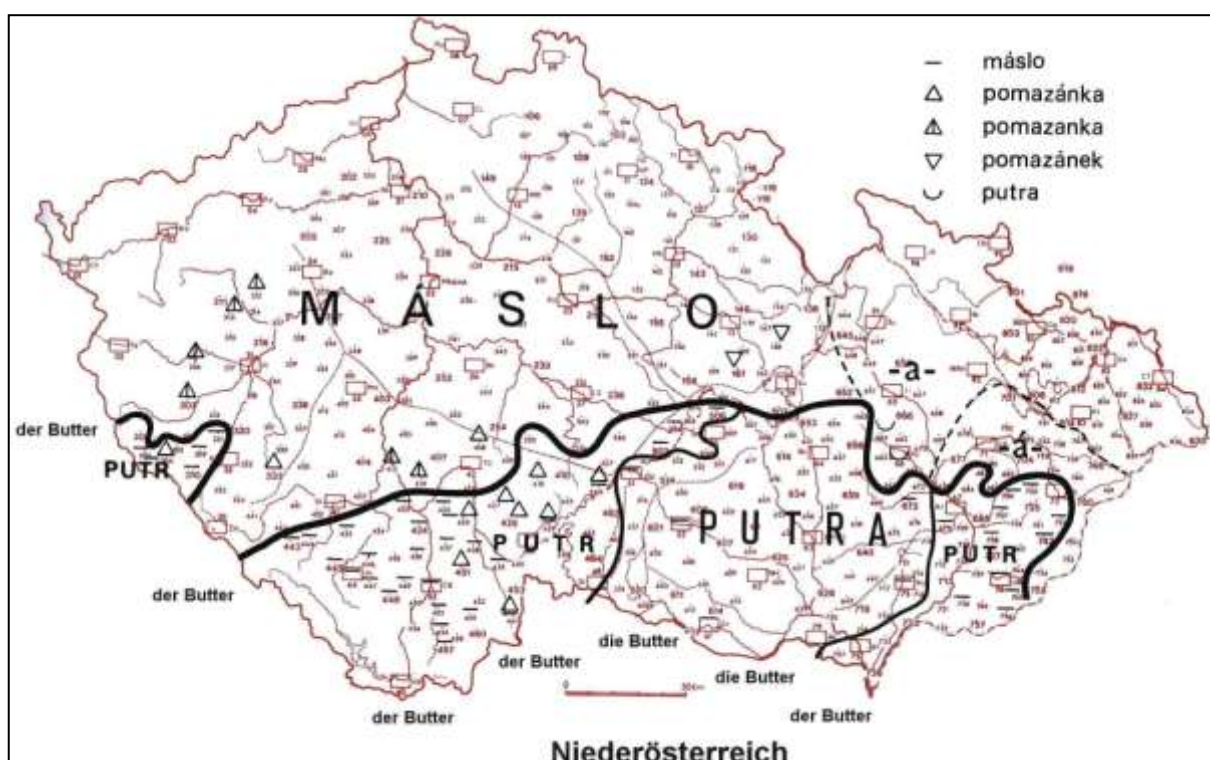


Abb. 4 – Verteilung der Genusgrenze von der/die Butter im Bairischen und tschechisch-dialektalem putr/putra (adaptierte Karte Nr. 112 aus ČJA 1/1992: 231)

So wie in der dialektologischen Forschung Isoglossenbündel bestimmte Dialektgebiete hervortreten lassen, so heben gebündelte Sprachkontakterscheinungen bestimmte Kontaktareale von einander ab. In manchen Fällen kommt es dabei zur Deckung von kleinräumigen Dialekt- und Kontaktarealen, etwa wenn bei Dublettformen die Wortgeographie der Lehnwörter in den Kontaktdialekten durch die Geschichte hindurch eine Art Ausdehnung der in den gegenüberstehenden Kontaktvarietäten bestehenden Verhältnisse ausbildet. Rudolf Šrámek (1998: 302–303) verweist diesbezüglich auf das instruktive Beispiel der Genusgrenze von deutsch *die Butter* gegenüber deutsch dialektal *der Butter* (vgl. Abb. 4) und die überraschende Fort-

setzung dieser Isoglosse auf tschechischer Seite als Kontaktentlehnungen *putra* gegenüber *putr* (ČJA 1/1992: 230–231).⁸

Ich beschließe meine Ausführungen über die Wichtigkeit historiolinguistischer Zugänge für die Sprachkontaktforschung mit allgemeinen Überlegungen zur nach wie vor ungebrochenen Bedeutung diachronischer linguistischer Betrachtungsweisen. Meines Erachtens unterscheiden sich dabei meine Hauptgedanken nicht entscheidend von jenen, wie ich sie hinsichtlich der Notwendigkeit der Beschäftigung mit Werken der ältesten und älteren Literaturen an anderer Stelle bereits einmal geäußert habe (Newerkla 2006: 240–244). Heute sind sie zumindest immer noch genauso gültig wie vor vier Jahren, gerade was die Funktion der historischen Linguistik und ihre teilweise Geringschätzung in der heutigen Zeit angeht. Im Einklang mit den Worten des in Nitra geborenen und viel zu früh verstorbenen Sprachwissenschaftlers, Literaturhistorikers sowie Professors für tschechische Literatur an der Prager Karls-Universität Alexandr Stich (1996: 6) ist auch gegenwärtig die Verwunderung darüber kaum in Worte zu fassen, dass der wissenschaftliche linguistische Nachwuchs zu seinem überwiegenden Teil sein gesamtes Interesse auf Erscheinungen konzentriert, die nicht älter als ein Jahrhundert sind. Das ist angesichts der immer seltener werdenden humanistischen Bildung mit Latein und Griechisch und der gegenwärtig vorherrschenden gesellschaftlichen Überbetonung des Aktuellen und vermeintlich Zeitgemäßen, selbst wenn sich dieses als noch so ephemere erweist, durchaus zu verstehen und war in bestimmten Schichten der Bevölkerung schon immer so. Übersteigt jedoch diese Faszination von der Gegenwart oder vom bloß Gestrigen gewisse Proportionen, droht die Gefahr, dass das allgemeine Bewusstsein für historische Zusammenhänge verloren geht. Damit münden die Erforschung und die linguistischen Versuche des Verstehens der neuen und neuesten Erscheinungen unweigerlich in ein Produzieren von Sekundärliteratur und Metatexten, die uns schlussendlich hauptsächlich etwas über deren Autoren und ihre sprachwissenschaftlichen Theorien und Methoden mitteilen. Jeder – egal ob Wissenschaftlicher, Kritiker, Lehrer oder Künstler, der kein objektivierte Bild von der Vergangenheit und den Ursprüngen einer Sache hat, sagt dann *in nuce* oft auch nicht viel Wesentliches zu gegenwärtigen Erscheinungen aus, mögen diese für sich genommen noch so bemerkenswert sein.

⁸ Vgl. auch Kloferová (1996: 49-56).

References

- ČJA (1992–2005): *Český jazykový atlas. [Tschechischer Sprachatlas]*. 5 Bde. Praha: Academia.
- Eisner, Pavel. 1992. *Chrám i tvrz. Kniha o češtině. [Kathedrale und Festung. Buch über das Tschechische]*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Eisner, Pavel. 1996. *Čeština poklepem a poslechem. [Tschechisch zum Abklopfen und Anhören]*. Praha: Pražské nakladatelství Jiřího Poláčka a nakladatelství B. Just.
- HSSJ (1991–2008): *Historický slovník slovenského jazyka. [Historisches Wörterbuch der slowakischen Sprache]*. 7 Bde. Bratislava: Veda – vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Holub, Josef; Kopečný, František. 1952. *Etymologický slovník jazyka českého. [Etymologisches Wörterbuch der tschechischen Sprache]*. Praha: Státní nakladatelství učebnic.
- Holub, Josef; Lyer, Stanislav. 1992. *Stručný etymologický slovník jazyka českého se zvláštním zřetelem k slovům kulturním a cizím. [Kurzgefasstes etymologisches Wörterbuch der tschechischen Sprache mit besonderem Hinblick auf Kultur- und Fremdwörter]*. 4. Auflage. Praha: SPN.
- Janko, Josef. 1916. "Poznámky a příspěvky k českému slovníku etymologickému." [Anmerkungen und Beiträge zum tschechischen etymologischen Wortschatz]. *Časopis pro moderní filologii* 5, 97–104, 204–209, 292–296, 407–412.
- Jodas, Josef. 1999. "O paralelách ve slovní zásobě češtiny a rakouské němčiny" [Über die Parallelen im Wortschatz des Tschechischen und österreichischen Deutschen]. *Acta Facultatis Philosophicae, Universitas Ostraviensis, Linguistica* 3, 111–116.
- Jodas, Josef. 2000. "Ještě k paralelám ve slovní zásobě češtiny a rakouské němčiny" [Über die Parallelen im Wortschatz des Tschechischen und österreichischen Deutschen]. *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis, Facultas Philosophica, Philologica* 72, 161–165.
- Karlíková, Helena. 1999. "Die Wanderung des griechischen κύμβαλον durch die slavischen Sprachen". *Münstersches Logbuch zur Linguistik* 6, 19–23.
- Kloferová, Stanislava (1996): "Deutsche Sprachreflexe in der tschechischen Lexikographie". In: Bremer, Ernst; Hildebrandt, Reiner (eds). *Stand und Aufgaben der deutschen Dialektlexikographie. II. Brüder-Grimm-Symposion zur historischen Wortforschung*. Berlin–New York: de Gruyter, 49–56.
- Machek, Václav .1997. *Etymologický slovník jazyka českého. [Etymologisches Wörterbuch der tschechischen Sprache]*. Fotoreprint der 3. Auflage. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Nagl, [Johann] Willibald. 1888. *Die wichtigsten Beziehungen zwischen dem österreichischen und dem čechischen Dialect.* (= Separat-Abdruck aus den Blättern des Vereines für Landeskunde von Niederösterreich, Neue Folge 21, 256–388 und 22, 417–434). Wien: Verein für Landeskunde von Niederösterreich.
- Nekola, František (1890): "Cizí vliv na jazyk český" [Fremder Einfluss auf die tschechische Sprache]. *Programm cis. král. státního vyššího gymnasia v Mladé Boleslavi koncem školního roku 1889/90*, 3–51.
- Newerkla, Stefan Michael. 2004. *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische*

Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen. (Schriften über Sprachen und Texte, 7). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Newerkla, Stefan Michael. 2006. "Otázka pro ... starší literatura?" [Question for ... Old Literature?]. *Slovo a smysl. Časopis pro mezioborová bohemistická studia – Word & Sense. A Journal of Interdisciplinary Theory and Criticism in Czech Studies* III/5, 240–244.

Newerkla, Stefan Michael. 2007. "Areály jazykového kontaktu ve střední Evropě a německo-český mikroareál ve východním Rakousku" [Sprachkontaktareale in Mitteleuropa und das deutsch-tschechische Mikroareal in Ostösterreich]. *Slovo a slovesnost* 68, 271–286.

Newerkla, Stefan Michael. 2008. "Teebutter, Teewurst, Thea und der Tee". *ÖGL – Österreich in Geschichte und Literatur (mit Geographie)*, 52. Jahrgang, Heft 4–5a, 240–252.

Rejzek, Jiří. 2001. *Český etymologický slovník*. Voznice: Leda.

Rudolf, Rainer. 1991. *Die deutschen Lehn- und Fremdwörter in der slowakischen Sprache*. (Beiträge zur Sprachinselforschung 9). Wien: Verband wissenschaftlicher Gesellschaften Österreichs.

Schneeweis, Edmund. 1912. "Lautlehre der deutschen Lehnwörter im Tschechischen". *XV. Jahresbericht der Landes-Oberrealschule in Zwittau über das Schuljahr 1911/12*, 3–40.

Skála, Emil. 1968. "Deutsche Lehnwörter in der heutigen tschechischen Umgangssprache". In: Havránek, Bohuslav; Fischer, Rudolf (eds). *Deutsch-tschechische Beziehungen im Bereich der Sprache und Kultur. Aufsätze und Studien II.* (Abhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Phil.-hist. Klasse 59/2). Berlin: Akademie-Verlag, 127–141.

Skála, Emil. 1998. "Tschechisch-deutsche Sprachkontakte". In: Kuklík, Jan (ed.). *Přednášky z XLI. běhu Letní školy slovanských studií*. Praha: Univerzita Karlova, 213–227.

Šrámek, Rudolf. 1998. "Zur Wortgeographie der deutschen Lehnwörter in den tschechischen Mundarten". In: Bauer, Werner; Scheuringer, Hermann (eds). *Beharrsamkeit und Wandel. Festschrift für Herbert Tatzreiter zum 60. Geburtstag*. Wien: Edition Praesens, 295–306.

SSČ (1994): *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. [Wörterbuch des schriftsprachlichen Tschechischen für die Schule und Öffentlichkeit]. 2. vydání. Praha: Academia.

SSJČ (1960–1971): *Slovník spisovného jazyka českého*. [Wörterbuch der tschechischen Schriftsprache]. 4 Bde. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.

Stich, Alexandr. 1996. *Od Karla Havlíčka k Františku Halasovi (lingvoliterární studie)*. Praha: Torst.

Thomas, George. 1997. "The Role of German Loanwords in the Slavic Languages of the Former Habsburg Empire". *Canadian Slavonic Papers/Revue Canadienne des Slavistes* 39/3–4, 333–359.

Tölgyesi, Tamás. 2009. *Lexikální germanismy v dnešní češtině. Studie kontaktovělingvistická*. [Lexikalische Germanismen im heutigen Tschechischen. Eine kontaktlinguistische Studie]. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Szlavisztika Műhely, Dissertation.

Historical Linguistics in modern English Studies curricula: the Viennese approach

*Nikolaus Ritt, Theresa-Susanna Illés, Ursula Lutzky & Lotte Sommerer, Wien & Birmingham**

1. Introduction

This paper discusses the status of historical linguistics in University teaching and the challenges it faces in Modern Philology programmes. As we see it, the discipline is confronted with the following problem: on the one hand historical linguistic research has become increasingly complex during the last decades, both in terms of theory and methodology; on the other hand the subject has come to be marginalised – in terms of dedicated teaching hours – in philological curricula. At least in typical European modern language courses, historical language studies do not occupy a central position anymore but represent just one among a diverse variety of language related subjects. This seems to make it rather difficult for students to acquire sufficient factual knowledge and methodological competence in the field for embarking on an academic career. Since the life of a discipline depends crucially on attracting young talent, the resulting situation is clearly challenging.

Looking at the rather paradigmatic case of English Studies at Vienna University, we describe the curricular embedding of historical linguistics in some detail, and argue that creative strategies are called for if one wants (a) to make the subject attractive to students and (b) to help them become sufficiently competent in tackling the questions it raises. We shall also suggest a few measures that might possibly be taken to cope with the situation.

Naturally, we take it for granted that studying language history and trying to understand languages as inherently historical systems is interesting, intellectually challenging, and worthwhile for a variety of reasons. As a field of academic enquiry, historical linguistics clearly deserves to be considered

* The authors' emails for correspondence: nikolaus.ritt@univie.ac.at; theresa.illes@univie.ac.at; ursula.lutzky@bcu.ac.uk; lotte.sommerer@univie.ac.at.

attractive and very much alive. Thus, on a theoretical level, usage based approaches to linguistic systems, in which both the synchronic and the diachronic variability of languages play a central role, are increasingly competing with the radically synchronic approaches that were in fashion during the second half of the 20th century. An obvious indication of this is the enormous interest which grammaticalisation processes have received during the last decade. Also, the historical turn in linguistics reflects a trend in the scientific community as a whole. Most scholars would agree that the paradigm science of the 21st century is likely to be biology, which is firmly rooted in neo-Darwinian evolutionary theory and represents the epitome of an inherently historical science. Its leading role is reflected in disciplines such as economics, cognitive science, psychology, mathematics, and cultural studies, to name just a few. In all of them diachronic, evolutionary approaches, models and concepts are being increasingly employed. That linguistics should also be affected by this development is not at all surprising.

At the same time, the digital revolution has changed the discipline of historical linguistics radically. The textual heritage of many languages has been digitised and made available to the research community in the shape of electronic corpora. This allows us to tackle research questions which would have been all but unaddressable only a few years ago, and keeps inspiring historical linguistic research of a very new quality.

Finally, also public interest in aspects of linguistic change is rising considerably. To a large extent, this is due to globalisation, which has fostered language contact, promoted language mixing and linguistic borrowing, and brought many languages (close) to extinction. Such issues are becoming a matter of increasing public and political concern. Also the rise of English as a lingua franca continues to generate heated public discussion. Often, language related debates employ arguments from linguistic history, although they frequently distort and exploit them for boosting nationalist pride, or for justifying ethnic discrimination. This goes to show that historical linguistics is not only a fascinating subject of academic research, but has great socio-political relevance as well.

Crucially, however, all this is not usually obvious to university students before they know what the discipline is about, and before they have acquired some competence in addressing the issues it raises. As it is often the case, the subject becomes interesting only to those who have become familiar with it. While this is a general truth and no big deal *per se*, however, lack of first-sight appeal may easily become a problem for a subject, when not enough time is provided for getting sufficiently acquainted with it to appreciate its

charm, and – as pointed out above – historical linguistics seems to be in exactly this type of situation.

In typical philological study programmes, students are offered a large variety of courses, including language competence, cultural studies, literature, and descriptive and applied linguistics: Since many of them are more easily accessible to beginning students than historical language studies, it would seem that historical linguistics would deserve some extra time for students to become sufficiently acquainted with it. However, the teaching hours dedicated to the subject seem to have been rather dwindling during the last decades. Thus, today, modern language curricula rarely require students to take more than a two-hour survey of the history of English, which has to serve at the same time as an introduction to the general and theoretical questions that language change raises. Thus, students may develop some understanding of what historical language studies are about, but they can hardly be expected to leave the introductory course as self confident historical linguists.

Of course, nobody expects a two hour introduction to produce mature scholars. It can be the first step at best, and if enough students continue on the way, then there is no problem. But will they typically do so? The structure of contemporary curricula does not make that particularly likely: thus, rather soon after being introduced to all the different subfields of English studies, students are usually given some choice regarding more specific subfields they want to focus on. Since they are rational humans, it is understandable that, other things being equal, they will tend to invest their efforts where they consider themselves most likely to succeed, and although historical linguistics may strike them as interesting, it usually strikes them also as more hermetic and difficult than other fields. Therefore, they often decide to specialise in something else instead, and since their knowledge and competence in historical linguistics cannot be expected to grow by itself as they advance in their studies, few students wind up feeling confident enough at the end of their BA courses to go for a master in historical linguistics. Thus, current curricula make it difficult to attract young talent to historical language studies at a time when the discipline is developing in such a lively and rapid way that young researchers would find enough virgin ground to till.

Clearly, the challenges which historical linguists face in the modern philologies are due to the general diversification of language studies on the one hand, and to the fact that there are limits on the content that modern language curricula can offer on the other. Since neither the inevitable constraints on curricula nor the competition of rivalling subfields are likely to vanish, however, it is obvious that special strategies are needed if modern

languages courses are to turn out aspiring historical linguists in sufficient numbers.

In the following sections, we describe the status of historical linguistics in the study programmes offered at the English department of Vienna University in some detail, pinpoint the resulting problems, and attempt to suggest a few ways of dealing with them.

2. Historical linguistics in English Studies curricula

The number of courses dealing with diachronic aspects of English offered in the curriculum has changed over the years and in the course of three curriculum changes necessitated by changes in University regulations. In the following we give a brief overview of the situation as it was and is.

2.1 Old Curriculum – UniStG (Lehramt and Diploma Courses)

Up to 2002 the *UniStg* curriculum required the following (potentially) historical courses to be attended:

1st and 2nd year courses:

History of English (HoE), 2 hours/week, compulsory. At this point, the course was held as a proseminar (i.e. no more than 24 students per group), and the interactive nature of teaching at least to some extent ensured that most participants received a certain basic knowledge of the methods, aims and purpose of historical linguistics.

Linguistic Proseminar, 2 hours/week, compulsory. Depending on the instructors teaching the proseminars, this course could also cover historical topics, but did not have to. In practice, most proseminars focused on contemporary English.

3rd and 4th year courses:

One historically-oriented course of at least 2 hours/week was compulsory for both diploma studies and the teacher training curriculum, covering a range of historical topics, such as traditionally philological ones, and/or specific problems relating to the grammar, the lexicology or the phonology of any historical stage of the language from Old English to Early Modern English. This course was abolished in the 2002 reform. Although historically-oriented interactive courses can still be offered, students are now free to choose non-historical alternatives.

Seminar, 2 hours/week. Here the 2002 reforms brought no change. Diploma students need to attend two linguistic seminars if their diploma thesis is in linguistics. In the teacher training curriculum only one seminar is compulsory. In neither case does the curriculum contain further specifications. Seminars may have a historical focus but do not need to. If historical seminars are offered, they always represent one among many options.

As this brief survey shows, the reforms of 2002 reduced the amount of compulsory historical courses, but the changes were not merely quantitative. The fact that students do not have to take a historical course in the later phase of their studies anymore has at the same time changed the status of the obligatory introduction in the first phase: Before the reform one of its obvious tasks was to prepare students for later historical courses. Students were aware of that and were thereby motivated – extrinsically but effectively – to get the most out of the introduction. Now, after the reform, the introduction to the history of English may be the only historical course they ever take. Thus, doing well in it is not essential for succeeding in later courses anymore, and therefore some students may – with some justification – regard the knowledge and competence to be acquired in it as something that they “won’t need afterwards”. In short, for some students the obligatory History of English Lecture may reduce to something they need to tick off, and many of them will want to do so as efficiently as possible. Therefore, teachers seem to face a Catch-22 situation in this introductory lecture: if they make it demanding, they will convey the impression that historical linguistics is difficult to master, and students will tend to avoid it later on. If they make it undemanding, on the other hand, students will feel ill-prepared for further work in historical linguistics and will also tend to avoid it. Clearly, this kind of situation did not exist when it was still obligatory to also take advanced courses in historical language studies, and what seems like a mere reduction in the number of compulsory teaching hours dedicated to language history has really changed the status of the subject within the curriculum radically.

2.2 BA/MA

The introduction of the BA/MA system at the English department led to some additional changes. It did not reduce the amount of historical input in the curriculum in terms of hours per week but changed the quality of the courses that could be offered to students: mainly for financial reasons, the proseminar *Introduction to the History of English*, accommodating up to 24 students, was turned into a lecture (VO). This severely limited the opportunities for students

to engage actively with historical material. In order to make up for the loss of the interactive component, the new *HoE*-lecture is accompanied by a tutorial, but, once again for financial reasons, only a single hour per week of tutorial can actually be offered to the roughly 150 students who attend the lecture every term. Therefore, tutoring has to be administered additionally via an e-learning platform, which provides audio streams of the lecture, hand outs and power point slides, a forum, and a set of online self tests.

Further historical input may be provided in the generally linguistic proseminars 1 and 2, and in the compulsory BA-seminar. Proseminar 1 is meant to focus on academic skills rather than content, and has a very strict outline. It may or may not include the odd historical example. As far as proseminar 2 and the seminar are concerned, both may offer historical content, but they do not need to. In practice, their content depends on the interests of the instructors (as was the case in the old diploma curriculum).¹

On the MA level, the situation is certainly better. The department offers an MA course in *English Language and Linguistics* which allows for specialising in historical language studies. In particular, the course offers a specific historical-descriptive module (35 ECTS points altogether), which contains a cluster (i.e. a sub-module within the historical-descriptive module) on *Language Change and Variation*. Students need to take one compulsory seminar and up to five advanced courses. All of them may be chosen from one and the same cluster. Thus, the curriculum does provide for students with historical interests quite well – at least in theory.

In practice, of course, the crucial question is whether there will be a sufficient number of students who actually do choose to specialise in historical linguistics within their master studies. At the moment it is too early to tell, since BA/MA studies were introduced only in 2008, so that the first generation of bachelor students will not finish before 2011. Only then will it be seen if enough of them find the prospect of embarking on a master with a historical focus attractive and promising enough to actually go for it. In any case, the success of the historical linguistics master seems to depend crucially on the amount of interest and expertise in historical linguistics which students

¹ Note that for students in the teacher training curriculum, the tutorial accompanying the *HoE*-lecture is not compulsory, nor do they have to take the both proseminars (they may choose either the first or the second). Thus, the introductory *HoE*-lecture is likely to be the only course in which they are confronted with historical linguistic matters at all – apart from the odd diachronic example in the first (skills-oriented) proseminar, and not even that if they opt for the content-oriented second proseminar instead.

acquire during their BA studies, and as we have pointed out, the BA curriculum does not necessarily provide a lot of opportunity for that.

2.3 Summary and practical implementation

As we have seen, the status of historical linguistics within the Viennese English Studies curricula changed rather critically during the last reform. Quantitatively not a lot seems to have happened. There still is an obligatory introduction (albeit a lecture rather than a set of parallel interactive courses), and there still are advanced courses on offer both in the BA and the MA programme. Yet, the fact that none of the advanced historical courses are obligatory, and none of the obligatory courses need to have historical content, means that present curricula contain no mechanism by which students are forced to acquire advanced skills in historical language studies. This makes a big difference, because under the old curricula there was a good chance that a sufficient number of students would find out in one of the advanced courses that they had a talent for historical linguistics and such students could be relatively easily motivated to embark on a diploma thesis in the field. Now, a good proportion of them may not even take an advanced course in historical linguistics and therefore fails to realise how talented they would have been.

Viewed against this situation, the replacement of the interactive small-group introductions by a big lecture also appears a bit more problematic than it would seem at first sight. Of course two hours are still two hours, but big lectures are by definition less suited to involve students than interactive courses taught to small groups. Also, lecturers who confront an anonymous auditorium rather than a group of identifiable faces find it hard to spot gifted individuals, whom they might want to address personally in order to encourage them to focus on historical studies. And of course, when teaching a large group of persons, one is tempted to offer a content mix that suits everyone, because catering for individual differences and interests is more or less impossible. This creates the real danger that the resulting content mix might offer too little to the potentially interested students while still being perceived as too demanding by the others. What is supposed to suit everybody often turns out to suit nobody.

Another problem that may aggravate the situation is this: while the curriculum makes it possible to offer historical content in advanced courses, it does not actually prescribe it, and this may mean that in practice it does not always happen. For instance, in the winter term 2009/10, it happened for various reasons that the only historical lecture offered at BA-level was the obligatory introduction: there was no historical second proseminar, no

seminar with historical content, no advanced historical lecture, no advanced course with historical content at all. So even students who might have been interested in historical courses were forced to choose alternatives.

All this shows that historical linguistics cannot take it for granted anymore that the curriculum will automatically guarantee that enough students get confronted with enough historical linguistic content to realize that they are both interested and good in it.

3. Historical linguistics from the students' perspective

We have already pointed out above that beginning students of English typically have only vague ideas what historical language studies are about, and find it more difficult to relate to the field than to other areas of English studies. Since the history of English is no school subject, it is understandably perceived as new, exotic, alien, difficult and potentially frightening. This is only natural. Unfortunately and somewhat ironically though, historical linguistics carries the historical burden of a bad reputation that it began to earn decades ago, when access to Austrian universities was made free and many understaffed departments thought of ways to reduce student numbers to manageable sizes. One way of doing so was to set up subjects that were inherently difficult anyway as filters for sorting the wheat from the chaff, as it were. Thus, introductory courses to historical linguistics were sometimes made even more difficult than the subject itself would have warranted, and high failure rates were often seen as a good thing. Rather unsurprisingly, this gave historical linguistics a rather bad name among both prospective and beginning students of English, and to some extent it still has that reputation today.

Thus, course evaluations and informal interviews that have been conducted at our department only recently show that historical linguistics does indeed not seem to be very popular among the majority of first and second year students. Courses in historical linguistics are generally felt to be "difficult", and the *History of English*-lecture is still considered to be an "Angstfach", which students tend to postpone as long as possible. From a synchronic point of view this is quite puzzling, because the failure rate in that lecture is not higher than in any of the other lectures offered at that level. Nevertheless, the fear seems to exist and that fact needs to be acknowledged. Although there is a small group of interested students who exit from the lecture and state that they are very fond of studying older language stages and language change, the majority remains cautious of the field. What reasons can

be found for the dislike and what opinions are voiced by the students in our department?

Most of the 1st year students at the department have not consciously taken a diachronic perspective to language before they enter the BA program. Although all of our departmental students have had to take their A-levels (Matura) in their 1st and a 2nd language (mostly English), the grammar school curriculum is primarily competence oriented (cf. *Lehrplan Lebende Fremdsprache*). Even though the grammar school curriculum for German states it as one of its goals that pupils should be familiarised with various forms of linguistic change (cf. *Lehrplan Deutsch*), there is often not enough time in practice to deal with linguistic history. The same applies to dealing with philological questions on a linguistic meta-level.

Furthermore, Latin, a subject which used to be obligatory in many high schools, has been drastically reduced in many school curricula (or is not offered at all in some school types, e.g. the BHS). But since knowledge of Latin is compulsory for students of English, those that were not taught it in school need to study it at University – and often encounter it for the first time at a very late stage of their BA studies. This is unfortunate, because as also discussed in Frühwirth (this volume), Latin as a richly inflected case-language is a great help in making learners aware of the structural characteristics of a language system other than their own. Also, as is well known, much of our grammar writing is still based on categories derived from Latin and a previous knowledge of those categories may help students when they encounter them in philological study programmes. Finally, the fact that Latin is a dead language which developed into the Romance languages creates an awareness for a diachronic perspective. In short, having had a good grammar school education in Latin would make it easier for students of English to relate to the questions being addressed in historical English linguistics. By the same rationale the disappearance of Latin from grammar school education represents part of the problem.

As a consequence, when students encounter linguistics at the beginning of their English studies, many of them feel as if they were entering a completely new and alien world. While they had expected to “read a lot of literature” and to work on improving their language competence they are often quite surprised when they find that they need to take courses in linguistics (synchronic and diachronic), and when they learn about the methods and contents of that discipline, they mostly cannot refer back to knowledge acquired in high school. What applies to linguistics in general, of course, is even more true of historical linguistics, since it requires, additionally, a certain competence in dealing with older language stages such as Middle or

Old English. In order to analyse and understand linguistic change, students need to acquire at least some competence in those older stages, because otherwise they will not be able to appreciate what kind of changes have happened. This can be compared to learning a completely new foreign language.

In short, it is not surprising that students should experience historical language studies as exotic and hermetic. Given its historical reputation as a knock-out subject, it is not surprising either that some of them should be somewhat afraid of it. Since a big lecture course clearly cannot provide the context for addressing their fears on a personal level, it follows that some students feel alone and somewhat lost when they attend the Introduction to the History of English. Since fear is not conducive to learning, some of them end up doing less well than would have been possible for them. In interviews some students pointed out that even after they had passed the lecture they did not feel confident enough to sign up for a course on historical linguistics later on, as they thought they “lacked the required competence” in older stages of English. In particular, they mentioned that they felt overwhelmed by the variety of different facts to learn; from ME pronunciation to external historical dates to theoretical issues (factors triggering change) everything “was covered”. At the same time, many students seem to regard the subject as irrelevant for their daily lives or their future careers. Cases that are often mentioned in that context are “phonological shifts (e.g. Grimm’s Law), which took place thousands of years ago”. Especially future teachers tend to think that more applied research fields are more relevant for them (e.g. 2nd language acquisition, CLIL, English as a Lingua Franca).

All in all, the situation is fairly easy to sum up. When students encounter historical linguistics at university, they are unfamiliar both with the phenomena the discipline deals with and with most of the concepts required for dealing with them. Among some students this generates a certain fear, which sometimes impedes the learning process, and may lead to failure. Given that historical linguistics has inherited a historical reputation for being difficult, students who do not do well at the exam find it easy to blame that on the subject rather than on themselves, and are naturally motivated to exaggerate its inherent difficulty. Constructing the subject as irrelevant is likewise a natural way of dealing with any difficulties they have experienced.

4. Strategies and solutions

While it is fairly easy to find reasons for some of the difficulties that historical language studies seem to be facing, addressing them is another matter. Let us

recapitulate what the core of the problem is. The biggest challenge we are currently facing is to raise BA students' interest in historical linguistics while at the same time to ensure that they will not only want but also be able to enter the historical linguistics research community at more advanced stages of their studies. Given the fact that all this needs to be basically achieved in a single introductory course, the "didactic dilemma" which we have mentioned above arises: on the one hand, students could be offered a "hard" introduction to English Historical Linguistics. That is to say that all the competencies necessary for their successful involvement in autonomous studies of historical linguistic phenomena and questions at a later stage of their studies should be transferred to them in a single course. However, in this case students are also confronted with the complexity of the field of historical linguistics at a very early stage. This may intimidate some of them, while representing vain efforts with regard to students whose primary interests fall into different areas of English studies anyway.

On the other hand, students might be offered a "soft" approach to English historical linguistics. This way students' interest in the field can be raised very easily, and also students who will not follow the historical study programme at the MA level are likely to benefit from this approach. However, it does not necessarily provide students with a feeling of confidence that they will be able to pursue the study of historical linguistic questions on their own, which is something we would actually like to encourage them to do.

The way we have tried to solve this dilemma is this: for the introductory lecture in term 2/3 of the BA programme we have unabashedly decided to take a soft approach. We focus on the more culinary aspects of the history of English, such as semantic change, historical pragmatics, or the social factors being involved in bringing change about. When it comes to more technical aspects, such as sound change, we try to highlight their more spectacular aspects, such as the fact that sound change is regular in the first place, and that its regularity allows us to reconstruct family relationships among languages. The only change that we discuss in detail and that we expect students to remember is the Great Vowel Shift, which happens to be responsible for the most obvious discrepancies between Modern English pronunciation and spelling. Where earlier stages of English are concerned, we expose students to a very small set of sample passages, and try to show them how online dictionaries can be used to try and make some sense of them. When we discuss processes such as grammaticalisation, we focus on the most prototypical examples, more or less disguising most of the theoretical complexities involved in the phenomenon. When we discuss strong verbs, we leave out most details of vowel gradation, and focus on the first three classes

only, in order to make students realise that many of the verbs which we call irregular today represent traces of a system that once was perfectly regular. In short, we have tried to reconstruct the introduction very much as a public relations event.

At the same time, we have also tried to make the lecture reasonably easy to pass, assuming, of course, that one is willing to invest an adequate amount of work in the preparation. All lecture slides are provided online, and so are audio recordings of each lecture. In order to encourage students to keep up-to-date with the lecture, the e-learning platform also provides online self tests which are published one after the other as the term progresses. Students who take them regularly and who do well on them will have their final exam result upgraded by one grade, provided they pass the exam at all.

The final exam itself comprises questions of two types. On the one hand, there are such questions that can be solved quite easily provided one has studied hard enough. On the other hand, there are some questions which require more than rote learning and which allow students to demonstrate that they have mastered crucial concepts well enough to be able to apply them to new problems. In order to help students prepare for the exam, we have designed the tutorial in such a way as to offer what might essentially be considered as a series of mock exams. We also usually make sure that the exam can be passed even if one fails to solve some or even most of the more sophisticated questions. Thus, students who do the self tests regularly (and thereby qualify for having their marks upgraded) have a fair chance of achieving a decent grade on the lecture, even if their talents do not lie specifically in historical linguistics. At the same time, the tests are still discriminating enough to allow us to identify really excellent students, and to make them aware of their own talents at the same time.

Of course we are quite aware that taking a radically soft approach as outlined above does not produce fully competent historical linguists at the end of the introduction. But recall that this is not a problem *per se*. It is only problematic when students feel that they leave the lecture ill prepared for further historical courses. If they feel that they are up to them, then they will be willing to sign up, and if they do so, there is plenty of opportunity for helping them to acquire the skills and the knowledge that they need to become competent practitioners in the field – it is really more a question of confidence rather than of actual competence. Therefore, we think that it ought to be addressed on the appropriate level, and we do so by trying to give unambiguously positive feedback to those students whom we identify as doing well on self-tests and at the final exam or, at least, as sufficiently motivated and involved.

By raising interest in historical topics and by signalling to students that they have the talent for coping with them, we attempt to attract many of them to the optional courses they may choose in later stages of their studies. Once they are on the right track, so to speak, the rest is a matter of time. The more they get involved in historical linguistics the better they will become. Although it might be too early to tell whether our strategy will pay in the long run, there are some promising signs that it might do so. For instance, a seminar on Chaucer in which students were told in advance that their tasks would involve phonological reconstruction as well as detailed morpho-syntactic analysis was overbooked by 50%, and a Medieval English reading class with 24 places attracted more than 80 registrations. Apparently, historical linguistics is becoming popular.

This brings us to further measures we are taking to attract students to historical language studies. One of them is to make sure that historically oriented courses are actually offered regularly and in sufficient numbers. Another one is that we encourage colleagues who focus on contemporary English to co-operate with us and to establish links both in research and in teaching. Thus, we have offered a proseminar in which the properties of the emerging *Lingua Franca* variety are explained in terms of processes that have also occurred in earlier stages of the evolution of English. Furthermore, we are trying to establish co-operations with historical linguists in other departments, such as Finno-Ugrian, or Romance studies, in order to organise joint activities in which historically interested students of different backgrounds can meet, learn from each others' experiences, and generally realise that the community of historical linguists is actually larger than one might think when limiting one's view to a single philological department only. Finally, we actively engage in community building and invite advanced students to participate in staff seminars, academic workshops as well as the social events that take place at such occasions.

5. Conclusion

We think the challenges which historical linguists face in Modern language courses in which they are not attributed many obligatory teaching hours require us to actively promote our discipline among beginning students, and we think that this will be done most successfully by highlighting the more spectacular, interesting and easily accessible aspects of our discipline, by backgrounding its more complex and technical aspects, and by giving students the confidence that they will manage to acquire knowledge and the skills required for addressing historical linguistic questions successfully.

Online sources

English Curricula Vienna University:

<http://anglistik.univie.ac.at/studienservice/studien/>

Grammar School curriculum German:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf

Grammar School Curriculum English

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf

Was die Sprachgeschichte an den Universitäten vom Lateinunterricht an den Schulen lernen kann.

*Viktor Schmetterer, Vienna**

Wenn man die Stellung der historischen Linguistik in den modernen Philologien – vor allem im Kontext der Curricula an den Universitäten – mit dem Lateinunterricht an Österreichs Gymnasien vergleicht, so fallen bezüglich ihres Stellenwertes und ihrer Akzeptanz über die letzten 150 Jahre eindeutige Parallelen auf.

Latein war bis ins 18. Jahrhundert die Sprache der Wissenschaft. Sir Isaac Newtons Standardwerk über die Astronomie *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* erschien in 3. Auflage 1726 noch auf Latein. Der deutsche Philosoph und Universalgelehrte Gottfried Wilhelm Leibnitz publizierte seine Quellensammlung *Scriptores Rerum Brunsvicensium* 1711 ebenfalls in Latein. Aber erst im späteren 19. Jahrhundert erlangte der Lateinunterricht gemeinsam mit dem Aufstieg des Bildungsbürgertums eine echte Breitenwirkung, indem er einer größeren Bevölkerungsschicht als zuvor den Zugang zu den Universitäten, in der Folge zu akademischen Berufen und damit den Zutritt zu höheren gesellschaftlichen Schichten ermöglichte. Entsprechend nahm der Unterricht der klassischen Sprachen in den Curricula der Gymnasien viel Zeit und Raum ein.

In ähnlicher Form erlebte auch die historische Linguistik (die als Wissenschaft wesentlich jünger als die klassische Philologie ist) im 19. Jahrhundert eine Blütezeit. Nachdem der Forscher Sir William Jones im Jahre 1798 in einer Notiz zu *the Sanskrit Language* über die Verwandtschaft des Sanskrit mit dem Lateinischen und Griechischen publiziert hatte, wurden im 19. Jahrhundert Sprachvergleich und die Erforschung älterer Sprachformen mit hohem wissenschaftlichen Anspruch betrieben, wobei die Forschung sich stark an den präzisen Naturwissenschaften orientierte und mit der Formulierung von Lautgesetzen den universal gültigen Naturgesetzen nicht

* The author's email for correspondence: ahsdirektion10@nls.at.

nachstehen wollte. Es herrschte die Ansicht, dass man eine zeitgenössische Sprache nur richtig beherrschen und verstehen könne, wenn man ihre früheren Formen und ihre historische Entwicklung studiert habe. Eine Trennung zwischen Sprach- und Literaturwissenschaft gab es noch nicht, sodass zum Beispiel beim Studium der *Canterbury Tales* sowohl die Besonderheiten des Mittelenglischen als auch die literarischen Aspekte des Textes thematisiert wurden. Das späte 19. und das frühe 20. Jahrhundert brachten Standardwerke wie Joseph Bosworths und Thomas Northcote Tollers *An Anglo-Saxon Dictionary* (1898), Alois Waldes *Lateinisches etymologisches Wörterbuch* (1906) und Alois Waldes und Julius Pokornys *Vergleichendes Wörterbuch der indogermanischen Sprachen* (1927) hervor. Mit Recht können wir diese Zeit also als eine Hochkultur historischer Sprachwissenschaft bezeichnen.

Damals wurden sowohl der Lateinunterricht als auch die Beschäftigung mit historischer Linguistik von der Gesellschaft als besonders wissenschaftlich (weil schwer) angesehen, sie hatten den Ruf des Erhabenen und waren folglich in ihrer Sinnhaftigkeit wenig hinterfragt. Nach dem 2. Weltkrieg und vor allem seit den 1970er Jahren wurden der Sinn und die Notwendigkeit des Lateinunterrichts immer stärker in Zweifel gezogen – vor allem wegen des großen Aufwandes im Vergleich zu anderen Gegenständen – was mit einer starken Reduktion der Schulstunden und einem deutlich geringeren Sozialprestige Hand in Hand ging. Gewinner dieser Entwicklung waren an den Schulen die lebenden Fremdsprachen, was sich darin manifestiert, dass an den meisten österreichischen Gymnasien – zumindest als Alternative – jetzt Französisch ab der dritten Klasse angeboten wird und der Lateinunterricht erst ab dem 9. Schuljahr beginnt.

Spätestens seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wird auch bei akademischem Lernen deutlich gefragt, weshalb etwas gelernt wird und wo der verwertbare Nutzen des Gelernten liegt. Der Nutzen der Kenntnisse des Alt- oder Mittelenglischen (ebenso wie der des Latein) für das weitere Studium der Anglistik oder das spätere Leben sind im Gegensatz zum Spracherwerb der Gegenwartssprache nicht sofort erkennbar. Was sowohl dem Latein als auch der englischen Sprachgeschichte in ihrem Umfeld sicherlich geschadet hat, ist, dass sie lange Zeit als Auslesefächer missbraucht worden sind und somit für die Lernenden der Fokus weniger auf den Inhalten der Gegenstände als auf der hoffentlich bald überwundenen Hürde, die sie darstellten, lag. Wenn das Image eines Gegenstandes von einer Kombination aus „schwer“, „unnützlich“ und „angsteinflößend“ geprägt wird, kann das für sein Ansehen nur letal enden. Die Folge war, dass, wie bereits erwähnt, an den Schulen die lebenden Fremdsprachen als Sieger hervorgingen und an den Universitäten die Alt- und Mittelenglischkurse stark gekürzt wurden und von neuen, mit aktu-

ellernen Themen erfüllten Lehrveranstaltungen in den Hintergrund gedrängt wurden.

In den letzten fünf bis zehn Jahren allerdings konnte Latein nach einer inneren Reform der Bildungsziele und des Unterrichts wieder eine gestärkte Position in den Klassen- und Konferenzzimmern erlangen. Wenn wir annehmen, dass diese Entwicklung auch für Kurse zur Sprachgeschichte möglich ist, so kann die historische Sprachwissenschaft von den keineswegs schmerzfreien, aber heilsamen Erfahrungen des Lateinunterrichts lernen. Es gilt zu untersuchen, welche Veränderungen in der Zielsetzung und in der Gestaltung des Lateinunterrichts stattgefunden haben und inwieweit sie auf die Befassung mit diachroner Linguistik im Rahmen des Studiums moderner Philologien übertragbar sind.

Der Prozess, der zur Renaissance des Lateinunterrichts geführt hat, begann damit, dass sich LateinlehrerInnen genauer und konkreter mit der Frage nach dem Ziel ihres Unterrichts (selbst-) kritisch auseinandersetzen mussten. Lapidare Hinweise, dass elementare Lateinkenntnisse eben zur Allgemeinbildung gehören, sind längst nicht mehr geeignet, die Sinnhaftigkeit des Gegenstandes im Bewusstsein der Öffentlichkeit zu verankern. Auch die Sprachgeschichte muss sich die Frage nach dem Ziel ihres Unterrichts stellen. Es kann nicht erwartet werden, dass die Gesellschaft von sich aus historische Linguistik als gut und wichtig erachtet, die Frage nach dem Sinn muss im *inner circle* beantwortet werden – und dann überzeugend nach außen getragen werden. Aus einer neuen Zielsetzung werden sich entsprechende Veränderungen in der Art, wie historische Linguistik unterrichtet wird, ergeben. Wenn Studierenden bewusst gemacht wird, warum sie sich im Rahmen eines Sprachstudiums mit diachronen Fragen beschäftigen sollen, und vor allem, wenn sie diese Beschäftigung positiv erleben, wird das in weiterer Folge zu einer gehobenen, verbesserten Stellung der diachronen Linguistik im Kanon philologischer Lehrveranstaltungen führen.

An den Schulen hat die Bedrohung von außen dazu geführt, dass LateinlehrerInnen sich zwei Fragen stellen mussten: „Warum wollen wir, dass unsere SchülerInnen Latein lernen?“ und: „Wie können wir den Lateinunterricht möglichst attraktiv machen?“ Die Arbeit an der Beantwortung dieser beiden Fragen hat zu einem von Grund auf neu konzipierten Unterricht geführt, der bewusst mit vielen alten Traditionen gebrochen hat, vieles über Bord geworfen und sich mit Mut und Offenheit neuen Inhalten und Formen zugewandt hat. Zumindest in Wien, wo an den meisten Gymnasien in den letzten Jahren in der 3. Klasse Französisch (ausschließlich oder alternativ zu Latein) angeboten wurde, ist es zu einer deutlichen Renaissance des Latein gekommen, mit steigenden Schülerzahlen und wieder mehr sechsjährigem Lateinunterricht.

Bekanntlich hat der Erfolg viele Väter. Die positive Entwicklung des Lateinunterrichts in jüngster Zeit ist nicht auf einen einzigen großen Wurf zurückzuführen, sondern auf eine Reihe von Faktoren, zu denen auch ein Generationenwechsel der Lehrpersonen beigetragen hat. Einige der Maßnahmen, die offensichtlich zu einer Wiederbelebung des Lateinunterrichts beigetragen haben, sollen hier vorgestellt und auf ihre Übertragbarkeit auf sprachhistorische Kurse untersucht werden.

1. Wie bereits erwähnt, sind die Fragen zu stellen: „Warum möchte ich, dass SchülerInnen heute noch Latein lernen“ und für die Sprachgeschichte „Warum sollen Studierende sich mit diachroner Linguistik befassen?“ Die Antwort für den Lateinunterricht wird in der Formulierung variieren, je nachdem, vor welchem Publikum sie gegeben wird, aber inhaltlich sollte versucht werden immer folgendes zu vermitteln: SchülerInnen sollen durch den Lateinunterricht eine neue sprachliche Erfahrung machen, die ihnen hilft, allgemeine sprachliche Strukturen besser zu verstehen. Sie sollen die Wurzeln ihrer Kultur kennen lernen, und vor allem das Gefühl haben, auf eine für sie interessanten Bildungsreise mitgenommen zu werden.

Eine entsprechende Antwort für die Sprachgeschichte wird nicht viel anders aussehen. Es geht auch bei sprachhistorischen Kursen auf universitärem Niveau um eine zusätzliche sprachliche Erfahrung und um ein neues Verständnis für sprachliche (und literarische) Formen und Strukturen, aber entscheidend für einen nachhaltigen Erfolg ist, dass Studierende ihren Kurs positiv und interessant erleben. Wenn das gegeben ist, spricht nichts dagegen, von Studierenden im Rahmen sprachhistorischer Kurse auch entsprechende Leistungen zu fordern und sich nicht nur auf *Infotainment* zu beschränken.

2. Die Ziele des Unterrichts müssen nicht nur neu gefunden werden, sie müssen für die Studierenden auch deutlich formuliert werden und im Verlauf des Unterrichts klar erkennbar sein. Eine etwas detailliertere Erklärung, warum Studierende sich mit Sprachgeschichte beschäftigen sollen, könnte folgende Punkte enthalten: Auseinandersetzung mit früheren Sprachformen soll ein Bewusstsein für sprachliche Veränderung schaffen und deutlich machen, dass z.B. das heutige Englisch keineswegs ein „fertiges“ Endprodukt ist, sondern genauso wie frühere Formen einem stetigen Wandel unterworfen ist; vgl. André Martinets (1993: 363) Erkenntnis: „*Une langue change, parce qu'elle fonctionne.*“ Es muss in einem sprachgeschichtlichen Kurs gezeigt werden, dass Sprache sich immer verändert hat und sich immer verändern wird, und dass es immer Ablehnung und Akzeptanz von Sprachwandel gegeben hat.

Es empfiehlt sich für einen englischen Sprachgeschichtskurs ein Generalthema wie „*change*“ zu formulieren, das dann eingengt wird zu „*language*

change“ und weiter zu „*changes within the English language*“ und schließlich in einer Unterrichtssequenz zu „*sound changes during the Middle English period*“ konkretisiert wird.

3. Neben klar erkennbaren Zielen ist es auch wichtig zu bedenken, für wen ein Kurs gestaltet wird. Studierende sind ebenso wie SchülerInnen dort abzuholen, wo sie sind, und meistens ist davon auszugehen, dass sie noch kaum Erfahrung mit sprachhistorischen Fragen gemacht haben. Im Lateinunterricht muss Bedacht darauf genommen werden, dass fünfzehnjährige SchülerInnen in den meisten Fällen eine andere Erlebniswelt als ihre LateinlehrerInnen haben. Wenn Herkules als Archetypus des muskelbepackten Mannes besprochen wird, ist es durchaus legitim und sinnvoll, Figuren und Personen wie Obelix, Rocky und Hulk Hogan zu erwähnen und zu analysieren.

Wenn in einem Sprachgeschichtskurs von *inkhorn terms* des Frühneuenglischen die Rede ist, hat es sich bewährt, Studierende zu fragen, wie ihre Großelterngeneration – oder sie selbst! – den Einfluss des Englischen auf das heutige Deutsch (vgl. Slogans wie *shopping macht happy*) beurteilen.

4. Radikales „Ausmisten“ im Bereich der lateinischen Formenlehre und Syntax hat zu veränderten Kompetenzen geführt. LateinlehrerInnen müssen mit der Tatsache leben, dass die lateinische Sprachkompetenz ihrer SchülerInnen abgenommen hat. Das sollte akzeptiert und toleriert werden, da der Lateinunterricht heute andere Ziele hat als dass SchülerInnen im Teenage-Alter einen lateinischen Text, für den sie nie die Zielgruppe waren, mühsam in schlechtes Deutsch übertragen, solange nur jede Verbalform bis ins letzte Detail analysiert und mit ihrem lateinischen Fachausdruck bezeichnet werden kann.

Ebenso ist es auf universitärem Niveau nicht mehr angebracht, von Studierenden eine lückenlose Kenntnis altenglischer Deklinationsgruppen zu erwarten oder sie „jedes“ Wort auf seine idg. Wurzeln zurückführen zu lassen. Eine möglichst umfassende Kenntnis der in Karl Luicks *Historische Grammatik der englischen Sprache* aufgeführten Lautveränderungen darf nicht mehr Ziel eines Sprachgeschichtskurses sein. Dort wo es an den Universitäten noch eigene sprachhistorische Lehrveranstaltungen gibt, schafft die Kürzung in diesen Bereichen Raum für andere, vielleicht der Zeit und dem Publikum besser angepasste Inhalte.

5. Die Auffüllung mit zusätzlichen Themen und Inhalten bei deutlich geringerer Stundenzahl ist ohne Frage ein schwieriges Unternehmen, war aber für den reformierten Lateinunterricht ein entscheidender Baustein für ein neues Selbstverständnis des Faches. Dazu gehört das verstärkte Einbeziehen mittelalterlicher und neuzeitlicher lateinischer Texte, die zumindest teilweise

leichter zu verstehen sind, aber auch eine intensive Beschäftigung mit der Rezeption antiker Themen, wo LateinlehrerInnen gut beraten sind, wirklich Aktuelles wie z.B. die lateinischen Zauberformeln in *Harry Potter* mit einzu-beziehen. Es ist sicher ein positives Zeichen, dass in einem derzeit verwendeten Elementarbuch im Zusammenhang mit dem Ödipus-Mythos auch Sigmund Freud und der Ödipuskomplex erwähnt werden. Die Diskussion mit 14-Jährigen, ob Ödipus selbst einen Ödipuskomplex hatte, kann ein sehr spannender Moment des Lateinunterrichts sein.

Auf englische Sprachgeschichte übertragen bedeutet das, dass auch hier aktuelle Bezüge herzustellen sind und – um Beispiele zu nennen – sozio-linguistische Themen einbezogen und Methoden der sprachlichen Rekonstruktion behandelt werden sollten, die den Studierenden anhand eines kurzen altenglischen Textes vorgeführt werden können. Dankbar müssen die Unterrichtenden für Beispiele kindlicher Fehlschreibungen wie *fakersunterricht* für *Verkehrsunterricht* sein, wo alle Prinzipien lautlicher Rekonstruktion gezeigt werden können (Abb. 1).

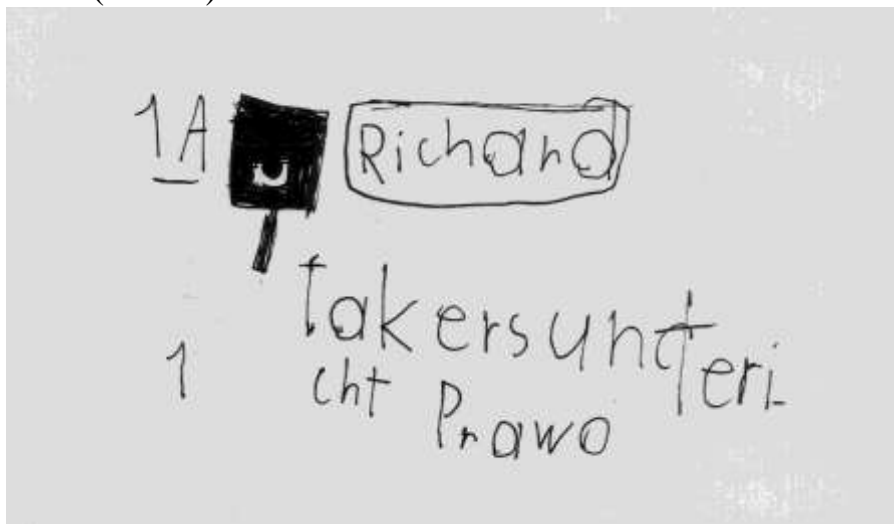


Abbildung 1

An obigem Beispiel lässt sich gut zeigen, dass eine solche Fehlschreibung nicht nach dem Chaosprinzip geschieht, sondern oftmals die Lautung besser beschreibt als die standardisierte Schreibung. Vor allem in österreichischer Aussprache kommt die Schreibung *fa-* der Lautung näher als *ver-*, tatsächlich wird das ausgelassene *h* in *fakers-* nicht gesprochen, und auch das nicht verdoppelte *r* in *-unterricht* reflektiert einen in der Aussprache nicht geminierten Laut. Dafür, dass uns die sechsjährige Verfasserin dieses „Schulzeugnisses“ für ihren kleinen Bruder noch mit einer inversen Schreibung *Prawo* für „Bravo“ beschenkt hat, müssen wir besonders dankbar sein.

Als vor einiger Zeit Tolkiens Bücher *The Lord of the Rings* und ihre Verfilmungen bei jungen Leuten sehr populär waren, war es für die LeiterInnen

von historischen englischen Lehrveranstaltungen gewissermaßen verpflichtend zu zeigen, dass Tolkien bei der Schöpfung der Sprachen von *Middle-earth* sprachliche Veränderungen und Entwicklungen bewusst inkludierte. Auch ein Kinofilm wie *Beowulf* muss, zumindest wenn er neu herauskommt, in einer Lehrveranstaltung zur englischen Sprachgeschichte Erwähnung finden, selbst wenn das Herz des/der Vortragenden angesichts einer gewissen Oberflächlichkeit des Filmes blutet.

6. Wie schon erwähnt, macht es die Kürzung der Zeit, die zur Verfügung steht, notwendig auf Inhalte zu verzichten. Anstatt ungefähr zehn Funktionen des lateinischen Ablativs mit ihren korrekten lateinischen Bezeichnungen auswendig zu lernen, ist es besser und zeitökonomischer, darauf hinzuweisen, dass im lateinischen Ablativ drei indogermanische Kasus zusammengefallen sind mit den Funktionen „Trennung, Mittel, Ortsangabe“. Jeder Ablativ eines lateinischen Textes lässt sich auf eine dieser Funktionen zurückführen.

Exemplarisches Lernen ist sinnvoller als Streben nach Vollständigkeit. Während frühere Generationen von EnglischstudentInnen noch alle Ablautreihen auswendig lernen mussten, scheint es heute besser, an einigen wenigen Beispielen die Entwicklung starker Verben vom Alt- zum Neuenglischen darzulegen. Wenn als Demonstrationsobjekte zwei starke Verben derselben Klasse verwendet werden, wie z.B. *drive* und *bite*, dann lässt sich gut zeigen, dass in *drive* – *drove* – *driven* (aus altenglisch *drifan* – *draf* – *drifon* – *drifen*) und in *bite* – *bit* – *bitten* (aus altenglisch *bitan* – *bat* – *biton* – *biten*) von den ursprünglichen vier Stämmen eines germanischen starken Verbums bei der Reduktion auf drei jeweils im Präteritum ein anderer Stamm überlebt hat, nämlich in *drove* der zweite und in *bit* der dritte, was an der unterschiedlichen Qualität des Vokals zu erkennen ist. Es empfiehlt sich auch in dem Zusammenhang darauf hinzuweisen, dass die Liste der *irregular verbs* des heutigen Englisch, wie sie in jedem Englischwörterbuch als Anhang und in jeder Englischgrammatik zu finden ist, nicht der Liste der altenglischen starken Verben entspricht, wie an den Beispielen *think* – *thought* oder *say* – *said* und vielen anderen leicht zu erkennen ist. Es gibt natürlich viele *irregular verbs*, die auf schwache Verben des Germanischen zurückgehen.

7. In Zeiten, als die Stundenzahl für das Fach Latein empfindlich gekürzt wurde, war es für LateinlehrerInnen manchmal hilfreich sich zu überlegen, was zu tun sei, wenn insgesamt nur eine einzige Stunde für eine Lateindemonstration zur Verfügung stünde und wie diese einmalige Demonstrationsstunde zu gestalten sei. Das zwang LateinlehrerInnen dazu, Unwichtiges von Wichtigem zu trennen und zu überlegen, was als Kernbotschaft oder zumindest als eindrucksvolles Beispiel vermittelt werden soll.

Das wird hier erwähnt, um Überlegungen anzustellen, wie man sprachgeschichtliche Inhalte vermitteln kann, wenn es keine eigenen Lehrveranstaltungen dazu gibt. Es empfiehlt sich Anknüpfungspunkte an andere Themen zu suchen, um die Kernbotschaften von sprachhistorischen Kursen unterzubringen.

Im Folgenden soll untersucht werden, in welchen Bereichen bzw. Kontexten sprachgeschichtliche Themen gewissermaßen mitgenommen werden können.

7.1. Bei Wortschatzarbeit wird es leicht sein auf den gemischten germanisch – romanischen Wortschatz des Englischen zu kommen. Man kann stilistische Unterschiede in Wortpaaren wie *careful – cautious, at once – immediately* oder *ask – inquire* leicht mit der äußeren Geschichte der englischen Sprache verbinden und dabei zeigen, wie immer noch, fast eintausend Jahre nach der einschneidenden normannischen Eroberung Englands im Jahr 1066, die Französisch als die Sprache der Adligen nach England importierte, die Wörter romanischen Ursprungs einer stilistisch höheren Ebene zugeordnet werden als die germanischen.

7.2. Bei der Ausbildung zukünftiger SprachlehrerInnen ist eine wissenschaftliche Beschäftigung mit der Frage nach „Richtig“ und „Falsch“ unabdingbar. Sofern man nicht von einer stur präskriptiven Grammatik ausgeht, wird es wichtig sein, über regionale, soziale und temporale Varianten zu sprechen. Nach wie vor wird in Österreichs Schulen hauptsächlich *British Standard English* als Vorbild beim Spracherwerb genommen. Dagegen ist nichts einzuwenden, aber es sollte transparent gemacht werden, dass es nicht so sein müsste. Studierende sollten sich im Klaren sein, warum man sich beim Erlernen einer Fremdsprache am Standard orientiert anstatt eine regional oder sozial eingeschränkte, vielleicht stigmatisierte Variante der zu erlernenden Sprache nachzuahmen. Es wird leicht sein, zu begründen, warum in der Schule eher *Present Day English* als Frühneuenglisch unterrichtet wird. Es wird auch klar sein, dass die Frage nach der Sprachrichtigkeit sehr stark mit der Akzeptanz einer sprachlichen Variante in einer gewissen *speech community* zu einer gewissen Zeit zusammenhängt. Es ist für jedermann einsichtig, dass manche Wendungen, die in Shakespeares Werken zu finden sind (z.B. Verneinung ohne *do* oder *does*) im heutigen Englisch nicht mehr akzeptiert sind oder nicht mehr der Norm entsprechen und daher beim Zweitspracherwerb als falsch abgelehnt werden. Auf den ersten Blick ist es für zukünftige EnglischlehrerInnen vielleicht weniger offensichtlich, dass auch in den vierzig Jahren ihres Berufslebens sich sprachliche Konventionen ändern werden und daher die sprachlichen Kompetenzen der Lehrenden nachjustiert werden müssen.

Hier kann die Auseinandersetzung mit der Geschichte einer Sprache, und sei sie auch noch so kurz, wertvolle Dienste leisten.

7.3. Es scheint wichtig die Vorstellung von Sprachverfall im Rahmen jedes sprachlichen Studiums zu erörtern, wobei auffallend ist, dass StudentInnen meist zu sehr konservativen Vorstellungen neigen und rasch mit dem Urteil einer verfallenden Sprache zur Hand sind. Interessant ist der Versuch sie zu bitten, Zeichen eines Sprachverfalls zu nennen. Sie erwähnen meistens das Fehlen eines verbindlichen Standards, den „schlampigen“ Umgang mit Flexionsendungen, das Eindringen von „zu vielen“ Fremdwörtern und insgesamt starke sprachliche Veränderungen. Ohne es zu wissen, liefern sie damit eine perfekte Charakterisierung des Mittelenglischen.

Es kann auch lohnend sein die Frage nach einem gegenwärtig erkennbaren sprachlichen Wandel in der Muttersprache zu stellen. Möglicherweise wird den Studierenden gar nicht bewusst sein, dass sich in ihrer Umgebung auch Sprachwandel vollzieht – wie von Aitchison (2005: 37) beschrieben:

A popular assumption was that language change was a continuous but very slow process. It happened so slowly and over so many decades that it was quite impossible to detect its occurrence. You could only look at it beforehand and afterwards, and realize it had happened, just as you might glance at a watch at four o'clock and then at ten past four.

Nach einiger Diskussion wird sich herausstellen, dass sprachlicher Wandel (wie z.B. im Deutschen das zunehmende „Du“ gegenüber der Höflichkeitsform „Sie“) in den meisten (vielleicht in allen) Fällen mit gesellschaftlichem Wandel zusammenhängt.

Aus dem bisher Gesagten sollte erkennbar sein, dass die Beschäftigung mit diachroner Linguistik in den modernen Philologien lohnend und interessant sein kann. Allerdings wird es notwendig sein, das Thema und seine Behandlung den zur Verfügung stehenden zeitlichen und sonstigen Rahmen anzupassen.

In meinem Aufsatz *Teaching a thousand years of English in twenty hours*, den ich meinem Mentor Herbert Schendl gewidmet habe, habe ich abschließend den Wunsch und die Hoffnung geäußert: *“May the study of the history of the English language be firmly rooted in academic curricula – and thrive!”* (Schmetterer 2007: 343). Dem habe ich auch zwei Jahre später nichts hinzuzufügen.

Bibliographie

- Aitchison, Jean. 2005. *Language change, progress or decay?* 3rd ed. Cambridge: University Press.
- Bosworth, Joseph; Toller, Thomas Northcote. 1898. *An Anglo-Saxon Dictionary, based on the manuscript collections of the late Joseph Bosworth*. Oxford: Clarendon Press.
- Jones, William. 1798. "The third anniversary discourse, delivered 2 February, 1786", in: *Asiatick Researches* 1: 415-431.
- Leibnitz, Gottfried Wilhelm. 1707-1711. *Scriptores Rerum Brunsvicensium*. Hannover: Foersterus.
- Luick, Karl. 1921-1940 [1964]. *Historische Grammatik der englischen Sprache*. Leipzig: Tauchnitz [Oxford: Blackwell].
- Martinet, André. 1993. *Mémoires d'un linguiste, vivre les langues*. Paris: Quai Voltaire.
- Newton, Isaac. 1726 [Faksimiledruck 1972]. *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*. 3rd ed. London [Cambridge: University Press].
- Schmetterer, Viktor. 2007. *Teaching a thousand years of English in twenty hours*. In Smit, U.; Dollinger, S.; Hüttner, J.; Kaltenböck, G.; Lutzky, U. (eds.). *Tracing English through time. Explorations in language variation*. Wien: Braumüller, 331-343.
- Walde, Alois. 1906. *Lateinisches etymologisches Wörterbuch*. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
- Walde, Alois; Pokorny, Julius. 1927. *Vergleichendes Wörterbuch der indogermanischen Sprachen*. Berlin: de Gruyter.

Historical Linguistics as Source and Target of Explanation: Some Notes on the Bivalence of the Discipline

*Wilfried Wieden, Salzburg**

1. Introduction

Present-Day English would be much easier to describe or to acquire, if it could be processed into a comprehensive system of conceptual units and rules for the combination of these units. But this is not the case as linguists and learners know all too well. Attempts to set up such a fully comprehensive conceptual system of language have failed or have fallen short of expectations because too many instances of evidence, often called exceptions, defy conceptualisation. While probably all natural languages, since social products, are full of exceptional instances, it is assumed that a good part of these instances are not so exceptional as they may appear at first (synchronic) sight. Reference to the historical development of these instances offers insights into why the English language is not simply idiosyncratic.

Descriptions of the historical development of English reveal a number of change processes which affected all domains of language, separately or in a systemic way. To better understand these processes and their consequences for Present-Day English it is in turn useful to know how and why these change processes were initiated and what happened to the products of these changes. Motivations for language change can be manifold: they can be language-external (e.g. where political, social or technological changes entail a change in language) and they can also, and often as a consequence of the former, be language-internal, e.g. where a change in one domain of language entails a change in another domain (for arguments of this type cf. Graddol et al. 2001: 118, McMahon 1996: 160). However, since the modular rather than the systemic approach to language change is prevalent in studies of English, internally motivated types of change are still not well understood.

* The author's email for correspondence: Wilfried.Wieden@sbg.ac.at.

In this paper both approaches will be addressed: whereas section 2 focuses on the topic of internally motivated changes in English, chapter 3 introduces an external motivation of language change which is assumed to qualify as a useful source of reference: change in knowledge. Attempts are made in this chapter at making possible contingencies between the two motivations explicit.

2. Why internally motivated exceptional instances of the English language may not be truly exceptional

Where current English is described as a product, instances like

- see – saw – seen; he runs – he can; I was – you were
- foot – feet; child – children; a ten year old kid
- 'model – ho'tel; a'greeable – 'comparable
- it hardly works, to work hard

were and are considered as complications or as 'irregular' (cf. Quirk & Greenbaum 1973; Crystal 1995: 204; Hancock 2005: 76ff.; Radford 2007: 28ff.), because in contrast to the remaining larger number of instances they do not allow grouping into coherent linguistic concepts.

To procure a better understanding of why natural languages like English are naturally heterogeneous, evidence from the historical development of the language is offered. This evidence is bound to reveal that the quoted 'irregular' instances are not random or idiosyncratic creations, but rather remnants of attempts by our ancestors either to satisfy new demands and/or to reduce the incoherence of the linguistic conceptual system. The case of the 'irregular verbs' with respect to the demand for representing 'pastness' is selected to elaborate on this assumption.

Our ancestors at some time must have come across the need to pass on experiences and thus report on something that was not directly perceptible at the time of speaking. With the available proto-forms of language they were presumably not capable of complying with this demand. Different types of responses to emergent demands have been documented (cf. Krahe 1963: 82ff.).

(a) Phoneme-based responses: Change of the base vowel (vowel gradation)

Since the inventory of vowels in ancient languages was small and since in some languages vowel quality was fairly irrelevant, the information potential of this sound type was small (since highly predictable). The idea of exploiting

this potential (rather than that of consonants) is definitely remarkable, resulting in the so-called strong verbs. For non-experts in historical linguistics it may be revealing that this way of designating 'pastness' is older than that of the 'regular' verbs, that it can be found in other languages than English (e.g. German) and that a large part of 'irregular' English verbs are of this type. However, different vowel alternation patterns emerged and presumable attempts to reduce the heterogeneity of these patterns were not successful, which is possibly one of the reasons why this type of representing 'pastness' is no longer productive in English.

(b) Morpheme-based responses: Prefix-based processes

Through this type of process a prefix is appended, which derives from the word-initial part. The result is reduplication of the word-initial syllable. This process was probably motivated by the idea that something that is expressed twice implies 'pastness' of one of the elements. This procedure did not leave explicitly discernible traces in Present-Day English, but can be documented for ancestor languages like older stages of Germanic languages or Latin.

(c) Morpheme-based responses: Suffix-based processes

Through this type of process a specific suffix is appended. This morphemic process for designating 'pastness' was commonly applied across languages, however in different form (cf. Latin). For Germanic languages a morpheme with an alveolar stop element was adduced, which in Present-Day English has surfaced in variant forms of spelling, such as *burned* or *burnt*. According to Krahe and Meid (1969: 127) this suffix was originally derived from a preterite form of *do* (presumably formed through reduplication) which was in the following appended as a particle to the invariant verb base (e.g. as 'run-did' or 'run-done'). One might therefore assume that this morphological process derives from an originally lexical process. This suffix-based process is thus clearly posterior to processes indicated under (a) and (b).¹ It turned out to be more competitive, probably because it leaves the base form invariant. Therefore, verbs which were more recently derived or imported into English follow this type and even some of the so-called strong verbs have converted to this format. Reference to 'pastness' with an invariant verb base may also be found

¹ One should note that e.g. forms like *could*, *should* were formed on top of the existing past tense forms *can*, *shall*, which is why *can*, *shall* have no third person *-s*.

- with learners of English, whether native or non-native, in intermediate stages of development who make use of this mechanism even where it is inappropriate (e.g. word forms like *singed* or *bringed*) to designate 'pastness'
- in certain varieties of English like Black English where 'pastness' is indicated with time adverbials, e.g. *the bus pass me up yesterday* (cf. Smitherman 1977)
- among people with migration background, e.g. *G ich putzen Boden gestern, heute wischen* (recorded at my office)

which all indicate a strategy of yet another type:

(d) Syntax-based responses: Formation of composed constructs

Obviously the need for a more differentiated reference to 'time' cropped up in the course of social and cultural development during and following the Middle Ages. Even though the potential of the morphological strategy was not fully exploited (as the case of Latin demonstrates), developments in Old English and following stages clearly suggest that yet another approach was adopted to fulfill a widening range of needs: representing specific concepts of 'time' by means of composing free lexical units, e.g. in forms like *have found*, *had found*. As Crystal (1995: 196) notes, it may be "a distortion" to classify such references to 'pastness' in terms of 'tenses', i.e. "grammatical expressions of time".

The potential of lexical composition for representing constructs like 'time' and others is obvious: the inventory of lexical units is a non-finite resource which can be adduced to fulfill more complex representational needs, like different types of time relationships and modality. Commonly used language patterns like *may have found* or *should have done* indicate some of the possibilities of how lexical composition may work. The consequences of such forms of change for the English language are familiar: the emergence of new categories of free lexical units, i.e. 'auxiliary verbs' and 'modal verbs' (often termed 'free grammatical morphemes').

The potential of the syntax-based response to newly emergent needs may be observed not only with respect to the representation of 'time' or 'modality', but elsewhere in the history of the English language. It may also be found with the reduction of verb inflectional endings to designate 'person' in favour of 'personal pronoun – verb' constructs or the reduction of noun inflectional endings ('case') in favour of prepositional phrases, word order, etc. to designate more differentiated syntactic relationships. It may thus be assumed that currently observable linguistic means for designating 'pastness' in English

have been a deliberate and most competitive strategic response to renovate the linguistic system in order to comply with newly emergent demands. However, this assumption may not be fully convincing because it does not receive support from evidence in comparable, other languages (like German, which has retained a good part of its inflectional endings to the present day) and because the given systemic change may also have been internally motivated. In the case of reduction of word-final inflectional endings, prosodic changes towards a stress-timed speech rhythm, for example, may well qualify as an initiating motivation for such changes, a claim which, however, is difficult to substantiate.

3. Historical development of knowledge as an external motive for language change

The approach taken in this section differs fundamentally from the one taken in the previous section: a non-linguistic domain of study, i.e. 'knowledge management', is adduced as a point of departure and analyzed as a possible motive for language change. 'Knowledge management' emerged as an academic discipline, interestingly enough not in the educational domain or in linguistics, but at the interface of computer sciences and business administration studies (Groff and Jones 2003; Maier 2007; Probst et al. 2006). The author's involvement in this domain of study was also 'externally motivated'; cooperation with computer scientists in developing methods and tools for multilingual knowledge management. Even though this topic seems remote from historical linguistics it does have more relevance than one would expect at first sight.

One of the extant problems in business environments is that a good part of employees' knowledge consists of experiential knowledge, which is considered to be a prerequisite for a smooth professional performance, but hardly declarable and thus difficult to access, even for the owner. In order to make better use of this knowledge and to make it accessible to others, communication technologies are not sufficient, but need to be accompanied by procedures for knowledge refinement in order to convert such knowledge into what is called 'explicit corporate knowledge'. The benefits of such conversion for the executive management are clear: individual expert competences can be secured for the company, they can be standardized across the company to assure constant product quality, and they can help reduce undesirables such as production standstills, losses through faulty output, or customer complaints. An analysis of data collected in a number of knowledge management projects as well as the development of procedures for knowledge

refinement suggest that considerable changes of knowledge not only in quantity, but also in quality must have recently taken place – which has given rise to (first and tentative) inferences why English and language in general may have developed in particular directions and why language changes may have been initiated recently and in the past.

To achieve successful conversion of implicit into explicit knowledge basically two different approaches are taken. First, a diachronic approach, in order to find out why specific problems of knowledge management occur now, but did not occur in the past, and second, a synchronic process approach, in which procedures of knowledge refinement are applied to facilitate the emergence of corporate knowledge. In either case selected reference will be made to principles of knowledge representation (cf. Sowa 2000, Helbig 2006), which appear to provide the theoretic justification for relating changes in knowledge to changes in language.

During discussions with experienced employees in domains such as mechanical engineering or crude steel processing a number of interesting details emerged which indicate two different types of recent knowledge change:

- changes in the quantity of knowledge, i.e. more knowledge is needed at the workplace,
- changes in the quality of knowledge.

Recent changes in knowledge quality were apparently induced through external factors such as increasing mechanisation and computer support at the workplace (see Figure 1 below).

Obviously the knowledge needed by large numbers of skilled workers was different from the kind of knowledge which is needed these days. Currently (the few) employees have to understand e.g. how the software works, how the software monitors the machinery in the production line, or how the production process must be monitored to yield the desired product quality. On the basis of insights such as these the following inferences were made relative to changes in knowledge quality.

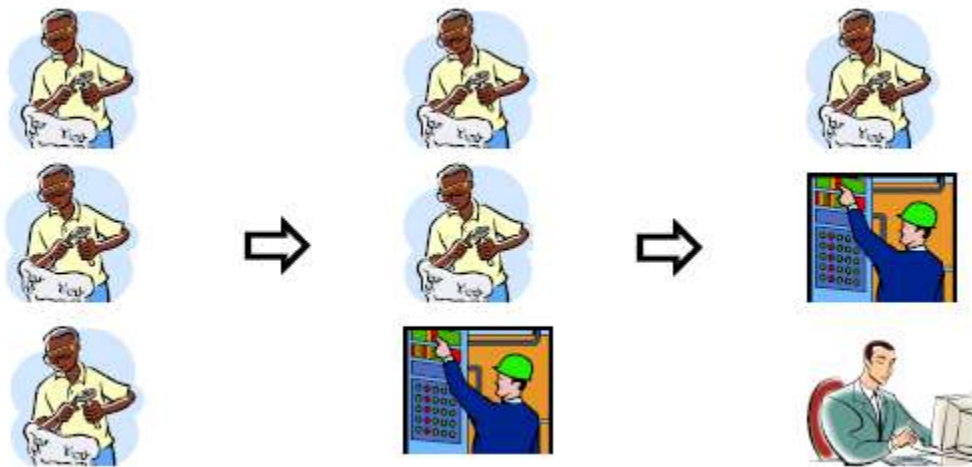


Fig. 1: Schematic display of changes in human-machine roles in production: originally mainly skilled work of large numbers of workers, during a later stage a reduced number of skilled workers due to machine-based production, currently few employees who know how to monitor a highly automatised production process on a computer.

Knowledge has apparently developed in three different dimensions. It has become

- more abstract;
e.g. quality criteria, production process, supply chain management, etc.
- more specific;
e.g. differing customer demands, growing product range, variety of cross-cultural marketing strategies, etc.
- more complex;
e.g. interdependencies between raw materials, type of production process, set values across control parameters, and product quality.

It is assumed that these changes in knowledge are not exclusive to recent times, but rather a continuation of knowledge development processes which may have originated at the onset of cultural evolution (cf. Conard 2004), i.e. when our ancestors gave up their nomadic ways of life and started permanent settlements and tilling the soil, which the etymology of Latin *colere* clearly indicates. It is also assumed that these developments of knowledge have had a serious impact on language evolution as well as specific language developments.

3.1. Possible impacts of the growing abstractness of knowledge on language development

Abstract knowledge is mentally constructed (conceptual in nature) and not directly related to the perceptible world. Accordingly, it is difficult to access

in the owner's memory as well as difficult to pass on to others. Language users have apparently responded to the problem of the growing inaccessibility of knowledge by developing facilitative verbal tools, in at least two different ways:

- by developing symbolic types of signs (cf. Keller 1995), e.g. alphabetic signs compounded into lexical units from earlier iconic signs (e.g. hieroglyphs through which abstract conceptual units could get a definite address); this extended address function of language helps to retrieve conceptual units from memory and to make such units accessible to others as visible (or audible) representations of mental constructs
- by developing associative links to similar knowledge units which are either already familiar and/or which are conceptual replicas of perceptible reality; such similarity-based linkage procedures are familiar from linguistic semantics as 'metaphoric extension' (Gasser 2009, <http://www.indiana.edu/~hlw/Meaning/metaphor.html>)² and from psycholinguistics, in particular language acquisition studies, as 'transfer' (note that Latin *transfere* is equivalent to Greek *μεταφέρειν* 'to carry beyond').

It may come as no surprise then that for reality-remote concepts in many fields of study reference to metaphoric extension is much more commonly made than to the creation of new terms (e.g. in the field of computing cf. terms like *virus utilities*, *to upload a file*, *spreadsheet*, *debugging*). Presumably this way language provides a powerful facilitative function for making highly abstract knowledge more easily accessible. One should note however that the transparency of metaphors may fade: would people still recognise that the term *management* derives from Latin *manu agere* (which presumably refers to 'guiding horses with a leash')?

3.2. Possible impacts of the growing specialisation of knowledge on language development

Specialised knowledge is, according to traditional principles of classification, a logical derivative of more general (more abstract) knowledge (for various models cf. Keller 1995: 86ff., Sowa 2000). In the following example (see

² Comparable examples can be quoted in different languages; cf. Latin *con+captum* 'das Erfasste' ⇒ English *concept*, German (mit Händen) *be-greifen* ⇒ *Begriff* 'das Erfasste' (now often confused with *Wort*).

Figure 2 below) 'knowledge management' is displayed as a specialised type of management.

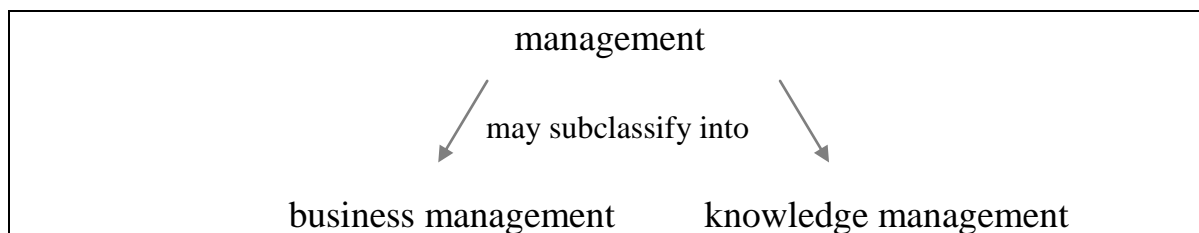


Fig. 2: Model subclassification of a topic into selected subtypes, including model designation, which respects principles of inheritance and specification of distinctive characteristics.

Specialisation of knowledge is thus a process of subclassification which contrasts with the process of generalisation (abstraction). Explicit representation of subordinate concepts consists of two elements, designation of shared characteristics which are inherited from the superordinate concept (*management* in the example in Fig. 2), and designation of the distinctive characteristics through a specifier (e.g. *knowledge* vs. *business* in the example in Fig. 2). The problem that many specialists face is that with iterative subclassification their specific knowledge tends to become detached from its superordinate sources. This problem is often reflected in the use of detached verbal representations, i.e. verbal representations which only address the special defining characteristic and thus give rise to misunderstandings or to requests for clarification.

To give an example from corporate communication, in a project group which was installed in a steel-producing company to reduce production standstills, project participants from different departments of the organisation made use of the German term *Hochofen* 'blast furnace' in their arguments. The discussion was repeatedly interrupted with questions like *Was meinst du genau mit Hochofen?* 'What do you mean by blast furnace?', until it became clear that one person associated the term with a type of 'machinery', another person with a type of 'production process', and a third one with a particular 'organisational unit'.

The problem of poor understanding would probably not have occurred if the participants had heeded the principles of 'inheritance' and 'specification' and had made use of term designations like *Hochofenanlage* 'machinery for producing crude iron' or *Hochofenprozess* 'process of producing crude iron'. It appears clear then why specialisation of knowledge has entailed in most languages a wide range of possibilities for specification. In English possibilities like compounding, attribution, phrasal constructions, relative clauses, etc. may be quoted for this type of external motivation.

But there is a follow-up problem. Specialisation of knowledge may be repetitive, which implies a growing chain of specifiers. The growing length of terms thus poses a real processing problem. Terms like *Customer Relationship Management*, *Language Education Policy Profiling*, *Positron Emission Tomography*, *Acquired Immune Deficiency Syndrome*, etc. testify to this problem. This is why alternatively condensed representations (acronyms) like *CRM*, *LEPP*, *PET*, *AIDS*, etc. have come into use in practically all domains of specialised knowledge. This appears to be a compromise: the acronym retains a bit of explicitness through listing at least the initial letters of the specifier units and the specified units, but definitely at the cost of accessibility, particularly for non-specialists, and rising ambiguity. An example is the acronym *FWD*, which the author recorded in a project on terminology development in the automotive industry in Germany because it was found to be used within the same company to refer to either 'Front Wheel Drive' or 'Four Wheel Drive'.

Where acronyms have come into widespread use an interesting observation has been made: Acronymic designations may be disconnected from the non-condensed full designation. For example, even native speakers are often unable to indicate the full designation of acronyms like *DVD* ('a storage device') or *GTI* ('a type of car'). Personal inference: this disconnection indicates that acronyms may lose their ties to a particular language and may thus be adduced as global terms for the representation of global knowledge, which may satisfy specific demands in cross-linguistic and cross-cultural knowledge communication.

Observations of a different type in knowledge management projects in Austria revealed that a good part of the identified specific concepts did not have a fixed lexical address. Findings of this sort are common in the process of making experiential knowledge explicit. In order to embed these concepts into the conceptual hierarchy either new terms need to be created or general language phrasal representations may be formulated to satisfy the demands for explicitness and accessibility. An example is presented in Figure 3 below.

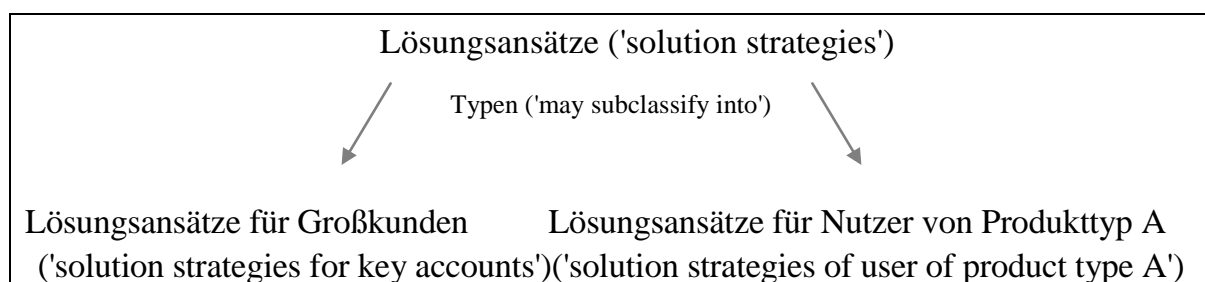


Fig. 3: Model subclassification of a topic into selected subtypes, including model designation, which respects principles of inheritance and specification of distinctive characteristic (terms not available in this case).

Whereas terms are fairly easy to store in the lexical memory, term inventories are usually bound to differ across languages and thus prevent a complete term-based multilingual representation of specialised knowledge. Phrasal representations, on the other hand, are probably more difficult to store in the lexical memory, but are bound to satisfy all demands for a comprehensive designation of a newly specified concept across languages – which is probably why English (like other natural languages) has developed a number of different possibilities for representing specific types of knowledge.

3.3. Possible impacts of the growing complexity of knowledge on language development

One of the extant topics of discussion in knowledge management is 'implicit knowledge', which closely relates to what is known as 'experiential knowledge' to the general public. This type of knowledge has attracted particular attention, because it is on the one hand essential for the smooth implementation of business processes, but on the other hand gives rise to considerable disturbances because it evades deliberate management (cf. Groff and Jones 2003, Nonaka and Takeuchi 1995, Probst et al. 2006, Willke 2001).

Personal analysis of real instances of such knowledge in corporate environments indicated that implicit knowledge is a type of knowledge which is characterised above all by complex associative relationships among basic knowledge units (Wieden 2006, 2007). Complexity is actually a metaphor which derives from the visual process of interweaving (cf. Latin *plecti* 'to weave'). Even though this particular metaphor is no longer immediately transparent, human knowledge is often associated with products that have to do with weaving, like a fabric or a network. And it is apparently this fabric structure which causes the difficulties. Probably all people have acquired complex knowledge, typically in the form of experiential knowledge. And they can normally make good use of it e.g. when they decide on something by means of intuition or instinct, but feel typically unable to report how they have arrived at their decisions. This inability of people to make their experiential knowledge accessible to others is a common phenomenon, which has become a real problem in business environments, because it implies a number of difficulties like

- the inability of employees to deliberately respond to novel situations
- ill-conceived decisions and follow-up damages, losses, accidents, etc.
- the difficulty of transferring knowledge to other employees in case of illness, vacation, retirement, etc.
- the difficulty of offering adequate education to trainees.

Since it seems that knowledge is continually becoming more complex and since the needs to make the intricate relationships between units of knowledge more explicit are rising (cf. the growing length of leaflets for pharmaceutical products or operating manuals for high-tech products), attempts are increasingly being made to provide adequate methods which facilitate explicitness-raising for complex knowledge. A solid theoretical basis for such attempts is provided by Sowa's model of 'conceptual graphs' (Sowa 2000: 476ff.), which in turn builds on traditional predicate logic and shows how utterances can be represented in a formalised way. In close cooperation with business consultants and computer scientists this model was adapted for the task of converting implicit into explicit knowledge (cf. Haberl and Wieden 2009), and is now termed 'knowledge refinement'. This method is described in brief because it appears to have considerable relevance as a basis of reference for language change.

The process of refining complex knowledge consists of 3 major steps. As an example a familiar complex topic from the educational domain is adduced in the following.

3.3.1. Specify basic concepts (German 'Punktwissen')

This type of knowledge is usually the one that is addressed by terms (cf. Section 3.1. above) and is also the one for which the familiar term-based search on the Internet is designed. See the example in Figure 4 below.



Fig. 4: Selective specification of basic concepts as superordinate categories for conceptual structures.

3.3.2. Specify subordinate concepts (German 'Strukturwissen', English 'knowledge compounds')

This type of knowledge results in conceptual hierarchies, where the subordinate elements are addressed with respect to inheritance + specification (cf. section 3.2. above). An example is provided in Figure 5 below.



Fig. 5: Model subclassification of the topics selected in Fig 4 (CLIT refers to Content and Language Integrated Teaching).

3.3.3. Specify relationships between conceptual units across hierarchies (German 'Beziehungswissen', English 'knowledge composites')

Probably the largest proportion of human knowledge is not of a logical type (cf. section 3.2. and 3.3.2.) but of an associative type. Experiential knowledge is typically associative. The difference between the two is that elements of logical conceptual structures may be designated as terms and may thus be stored in the mental lexicon. Their localisation in the logical structure may be derived from the designation (e.g. 'sociolinguistic research' is a sub-type of 'research'). Associative knowledge, on the other hand, in the simplest case consists of three elements: a source concept, a relational concept, and a target concept. Such constructs with a Concept-Relation-Concept structure have come to be termed as 'CRC composite'. The typical verbal designation for such composites is no longer a term or a set of terms but a sentence (see Figure 6 below).

If it is true that the basic cognitive process of forming CRC composites is universal to humans, then this would make clear why sentence constructs have emerged in the evolution of natural languages and why all languages seem to have linguistic units like nouns and verbs, or syntactic constituents like Subject, Predicate (Verb), and Object (in variant types of sequential orders).



Fig. 6: Model display of a hierarchically structured conceptual network, which derives from previous steps of knowledge refinement (cf. Figures 4 and 5).

Since CRC composites are known to be somehow stored in memory (e.g. as experiential knowledge), and since it is known that the surface sentence forms are not permanently stored in memory (cf. Langer 1962), it must be inferred that in contrast to structural knowledge no firmly verbal address is established for CRC composites. And this is probably why complex types of knowledge are so difficult to access and to make explicit to others.

As far as the R-part is concerned, it deserves further comment: Relational concepts need to be bi-directional, i.e. they need to have two different surface forms, since access to CRC composites may start on either end. To make the reverse case readable, the formal verbal designations in the given conceptual design would read

- | |
|--|
| <p>(a) L2-acquisition research – can optimise – lexical approach</p> <p>(b) lexical approach – can be optimised by – L2-acquisition research</p> |
|--|

Fig. 7: Example demonstrating why relational concepts need to have two surface forms (i.e. to make CRC-constructs readable in two different directions).

This particular need for bi-directionality of relations may explain why languages like English have developed or inherited active – passive constructions. One should note that in conceptual networks segmentation into constituents may differ from familiar syntactic analysis (the preposition *by* is here part of the relational unit, and not part of a prepositional phrase) and that instead of active – passive constructions *has-* and *is-* relations are common alternatives (e.g. *has responsibility for* vs. *is the responsibility of*).

Analysis of real world instances has shown that simple CRC composites in corporate environments (and probably elsewhere) are the exception rather than the rule. Normally such composites have a more complex structure like CC... - RR... - CC... The results appear to reflect the vast, almost infinite dimensions of complex knowledge. To make these dimensions more easily accessible only one of the three component parts should be varied, as shown in Figure 8.

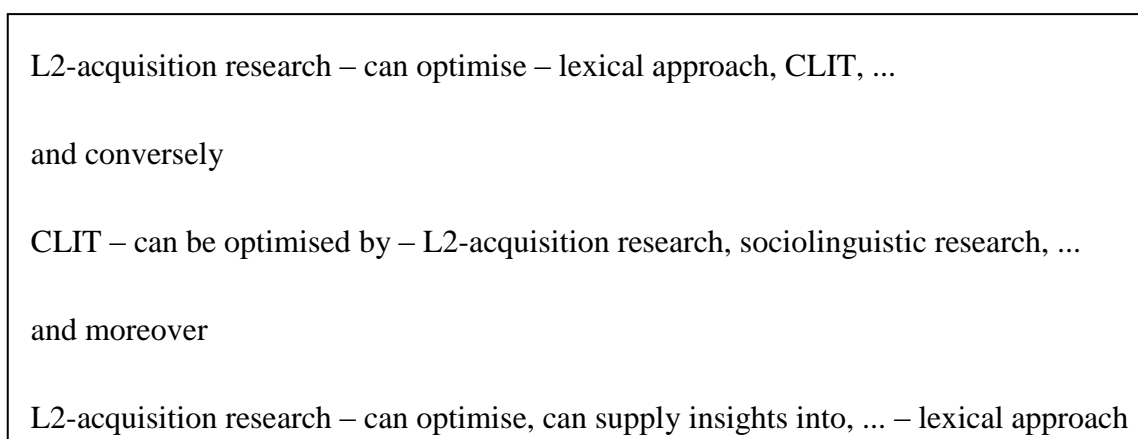
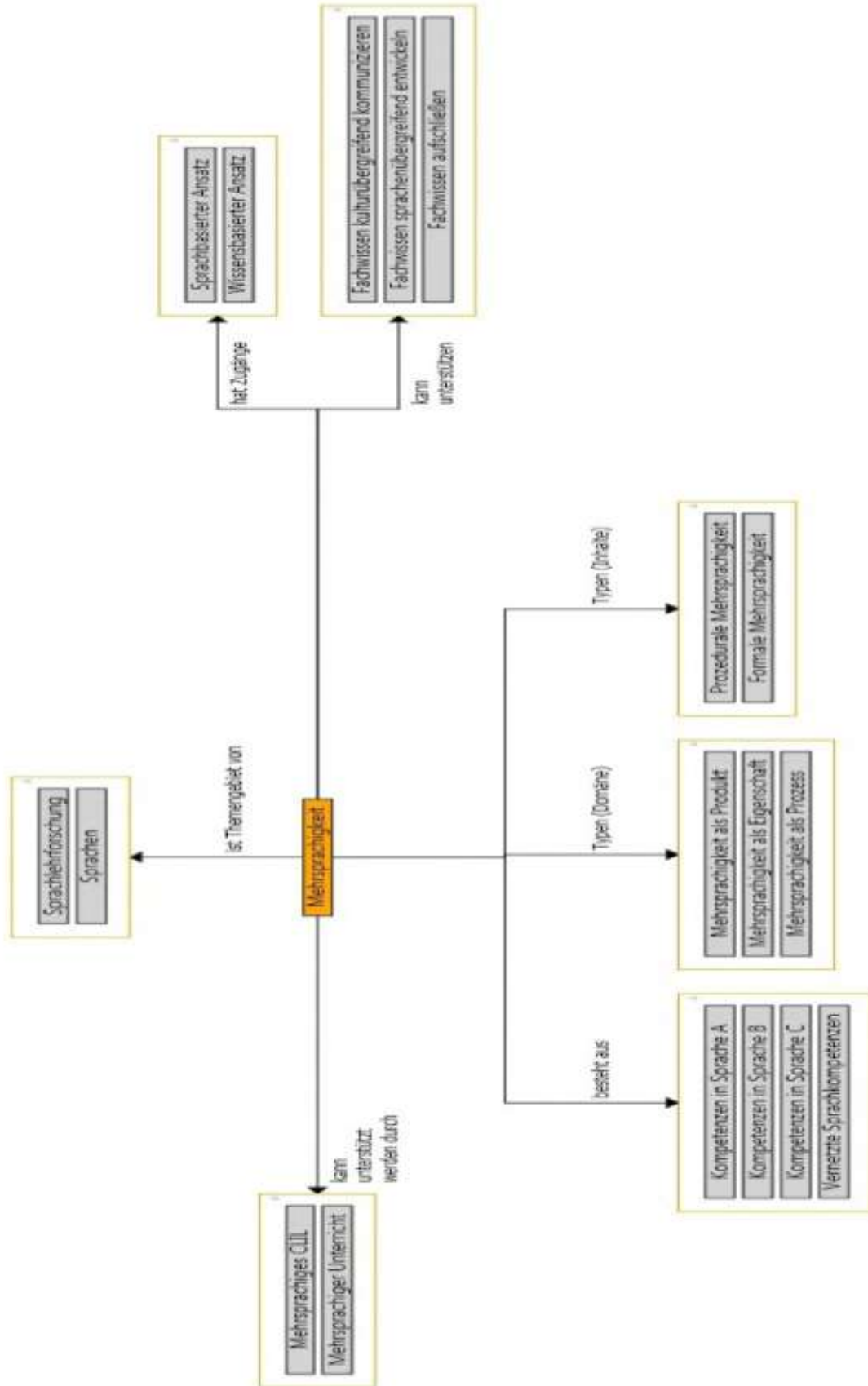


Fig. 8: Selected CRC-composites demonstrating the large range of possible complexities of associative knowledge.

To help visualise complex knowledge structures in a more holistic way computer-based display facilities are being developed allowing output like the one presented in Figure 9.

The order of the indicated steps in knowledge refinement is not reversible, for logical reasons: A relationship between two concepts cannot be established unless the concepts are already specified. This fixed order allows inferences for particular processes of change. Knowledge development may thus be adduced to understand ontogenetic processes of first language development, e.g. to account for the common observation that children start out with one-word and two-word utterances before they start forming sentences, and it may also be adduced to understand phylogenetic processes of language evolution, for which it may be assumed that lexical base units which are needed to represent conceptual topics should precede lexical base forms or morphological units which serve a relational syntactic function.

Fig. 9: Model display of a conceptual network. Note that four spatial dimensions are distinguished: vertical upward (generalisation), vertical downward (specialisation), horizontal right (active associative relationship), horizontal left (passive associative relationship).



4. Conclusion

Much of what has been said is to be considered as tentative and incomplete, but yet hopefully inspiring. A comprehensive description of the contingencies between internally and externally motivated types of language change is still out of reach, but obviously prerequisite to a solid foundation of historical linguistics.

A systemic description of internally motivated change processes of natural languages like English, which has also been documented in the reference literature for selected topics, still leaves considerable room for further study. A description of this sort may have limited explanatory power, but would definitely have the potential of providing a better understanding of the regularities and idiosyncrasies of the language and thus of giving language teaching approaches new facilitative power.

Attempts at describing effects of external factors on language evolution and change, whether these factors are changes in knowledge, society, technology, or other, obviously have implications which relate more to language in general than to one specific language. Attempts of this type thus do open doors to providing more explanatory power for language change, but require systematic adherence to approaches which are naturally remote from linguistics and systematic avoidance of circularity in argumentation. In section 3 of this paper care was taken to adhere to a clearly knowledge-driven rather than language-driven approach. For example, the indicated knowledge-driven approach rests heavily on the assumption that humans have the capability of making conceptual distinctions prior to verbal representations of such distinctions.

What this paper may have been able to demonstrate was that historical linguistics on the one hand needs reference to external evidence to better understand observable language changes, and that on the other hand it may serve as a source of reference to better understand why a specific language displays particular characteristics. This is why the discipline might be considered bivalent.

References

- Conard, N. 2004. *Woher kommt der Mensch?* Tübingen: Attempto.
- Crystal, D. 1995. *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: CUP.
- Gasser, Michael. 2009. *How language works*. (edition 3.0). <http://www.indiana.edu/~hlw/index.html>, acc. 2010-08-01
- Graddol, D; Leith, D.; Swann, J. 2001. *English. History, diversity and change*. London: Routledge.
- Groff, R.; Jones, P. 2003. *Introduction to knowledge management: KM in business*. London: Butterworth Heinemann.
- Haberl, G.; Wieden, W. 2009. "Wie Unternehmen ihr Wissen kartografieren können". *DOK* Sept 2009, 28-32.
- Hancock, C. 2005. *Meaning-centred grammar*. London: Equinox.
- Helbig, H. 2006. *Knowledge representation and the semantics of natural language*. Berlin: Springer.
- Keller, R. 1995. *Zeichentheorie*. Tübingen: Francke.
- Krahe, H. 1963. *Indogermanische Sprachwissenschaft, Formenlehre*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Krahe, H.; Meid, W. 1969. *Germanische Sprachwissenschaft, Formenlehre*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Langer, D. 1962. *Informationstheorie und Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Maier, R. 2007. *Knowledge management systems: Information and communication technologies for knowledge management*. Berlin: Springer.
- McMahon, A. 1996. *Understanding language change*. Cambridge: CUP.
- Nonaka, I.; Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: OUP.
- Probst, G.; Raub, S.; Romhardt, K. 2006. *Wissen managen. Wie Unternehmen ihre wertvollste Ressource optimal nutzen*. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Quirk, R.; Greenbaum, S. 1973. *A university grammar of English*. London: Longman.
- Radford, A. 2007. *English syntax*. Cambridge: CUP.
- Smitherman, G. 1977. *Talking and testifying*. Detroit: Wayne State UP.
- Sowa, J. 2000. *Knowledge representation. Logical, Philosophical, and Computational Foundations*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Wieden, W. 2006. "Corporate linguistics: A knowledge management approach to language". *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* 31(2), 185-207.
- Wieden, W. 2007. "What is Specific about LSP?". In: Reitbauer, M.; Campbell, N.; Mercer, S.; Vaupetitsch, R. (eds.). *Contexts of English in Use: Past and Present. A Festschrift for Peter Bierbaumer on the occasion of the 40th anniversary of his career at the University of Graz*. (Supplement of *Fachsprache*). Wien: Braumüller, 67 - 76.
- Willke, H. 2001. *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Historiolinguistik und Didaktik: Kompetenzen und Konzeptionen im Bachelorstudium Germanistik

*Erika Windberger-Heidenkummer, Graz**

1. Einleitung

Ziel dieses Beitrags ist es, Möglichkeiten didaktischer Umsetzung historiologisch-linguistischer Inhalte im Bachelorstudium Germanistik vorzustellen und kritisch zu beleuchten. Es geht in erster Linie um eine praxisfundierte Diskussion, die auch die Frage der Relevanz eines traditionsreichen und schwierigen Faches im Grundstudium berührt. Nach einer knappen Skizzierung der Ausgangslage wird aus der Perspektive der Germanistik an der Karl-Franzens-Universität Graz der Stellenwert der Historiolinguistik im Qualifikationsprofil des Bachelorstudiums, die Positionierung sprachhistorischer Lehrveranstaltungen in den Studienplänen der Germanistik, die Lehr-/Lernziele sowie Lehrinhalte im Proseminar *Historiolinguistik II* und der Beitrag dieser Lehrveranstaltung zum Aufbau von Kompetenzen behandelt. Der Begriff Kompetenz soll allerdings an dieser Stelle nicht mehr thematisiert werden, ebenso muss die Diskussion über die Einbindung theoretischer Modelle von Sprachwandel außer Acht bleiben. Vielmehr soll anhand eines Demonstrationsbeispiels die Notwendigkeit von entsprechend didaktisierten Transferaufgaben zur Entwicklung von Anwendungskompetenzen betont werden.

2. Skizzierung der Ausgangslage

Historische Sprachwissenschaft und eine an sprachlichen Prozessen orientierte Sprachgeschichte des Deutschen hatte es in den letzten Jahrzehnten nicht immer leicht. Es haftet ihr immer noch der Geruch überalterter junggrammatischer Modelle an, eine erdrückende Faktenfülle, undurchdringbare Komplexität und damit verbunden ein zu zeitintensives Studium und ein zu hoher Lehraufwand. Dazu kommt die scheinbar zu geringe Einsetzbarkeit in

* The author's email for correspondence: erika.windberger@uni-graz.at.

verbalintensiven Berufen von heute. Ersatzweise und ergänzend angebotene Einführungen in Sprachwandeltheorien, die nur einen eklektischen Blick auf die Vielfalt der Phänomene gestatten, erzeugen noch am ehesten Interesse, vermitteln aber meist zu wenig an effektiv einsetzbarem Wissen. Wird allein die grundsätzliche Frage nach dem *Wie* und *Warum* von Sprachwandel aufgeworfen und kritisch zu beantworten versucht, so wird damit nicht gleichzeitig ein ausreichendes Wissen über einzelne, konkrete Sprachwandelphänomene erzeugt. Sprachwandel und Sprachvariation sind sprachinhärente Prozesse und daher Teil der Historiolinguistik, ersetzen aber nicht den Blick auf komplette historische Systeme und deren Gebrauch. Varietäten- und kontaktlinguistische Zugänge, die bekannte Sprachwirklichkeiten abbilden, erzeugen bei Studierenden meist sofort Interesse. Dieses sollte aber nicht nachlassen, wenn schwierige und faktenreiche historiologische Beschreibungen und Erklärungen folgen.

Das Fach gleitet, so hat es den Anschein, mehr und mehr aus dem Fokus und Kanon (vor)wissenschaftlicher Ausbildung. Insbesondere historische Grammatik wird oft als eine Potenzierung unzumutbarer Sprachbeschreibung empfunden. An der im November 2009 stattgefundenen Grazer Tagung mit dem Titel *Grammatik verstehen lernen* hat Kollege Christian Braun die Situation so zusammengefasst: "Der Grammatik fehlt einfach der Fun-Faktor. Schlimmer ist es nur noch in der Historischen Sprachwissenschaft und in der Phonetik und Phonologie". Das fatale Trio schaukelt sich, vor allem aus der Perspektive primär literaturwissenschaftlich interessierter Studierender, gegenseitig hoch.

Aus der Sicht der Studierenden sind das Begreifen der historischen Dimension der deutschen Sprache und der Aufbau einer entsprechenden Fachkompetenz nicht (mehr) einfach. Auf fehlende Lateinkenntnisse, die in diesem Zusammenhang gern angesprochen, aber kaum ausbalanciert, geschweige denn behoben werden, macht Andrea Fruhwirths Beitrag in diesem Band aufmerksam. Historiolinguistische Pflichtveranstaltungen vom 3. bis zum 5. Semester des Studiums¹ werden als Nadelöhr im Studienverlauf er-

¹ Vgl. dazu das Mustercurriculum auf der Homepage des Grazer Instituts für Germanistik, URL: http://www-classic.uni-graz.at/germwww/BA-Germ_Musterstudienablauf_08W.pdf. Da mit Senatsbeschluss vom 21.04.2010 die Beschlüsse der Curricula-Kommission betreffend die Änderungen des Bachelorstudiums Germanistik § 25 Abs. 1 Z. 16 UG 2002 genehmigt wurden, vgl. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz, Studienjahr 2009/10, Sondernummer 30 vom 12.5.2010, gilt nunmehr ein neuer, leicht geänderter Musterstudienablauf. Dieser hat jedoch auf die Historiolinguistik – abgesehen von der Erhöhung der ECTS-Punkte der Vorlesungen *Grammatik I* und *Phonologie und Orthographie* von 3 auf 4 – keine unmittelbaren Auswirkungen. Beide Vorlesungen können jedoch als wichtige Voraussetzungen für das historiologische Studium betrachtet werden.

lebt. Nimmt man späte Aussteiger/innen hinzu, so schließt im Schnitt mehr als ein Drittel, etwa um die 40%, beim ersten Antritt die beiden aufeinander aufbauenden Pflichtproseminare *Historiolinguistik I* (vor WS 09 *Sprachwandel und Sprachvariation*) und *Historiolinguistik II* (vor WS 09 *Die historische Dimension der deutschen Sprache*) nicht erfolgreich ab. Dennoch sind die meisten Studierenden überzeugt, – meist erst im letzten Drittel der Lehrveranstaltung –, dass ihre Mühen bei vergleichsweise sehr hohen Anforderungen "etwas gebracht" hätten, vorausgesetzt, sie wurden dort abgeholt, wo sie zu Beginn standen bzw. sie haben im Verlauf der Lehrveranstaltung nie den Faden verloren. Jene hingegen, die trotz ausreichendem Engagement historische Sprachwissenschaft unattraktiv empfinden, erleben sich als unzureichend vorbereitet, unbegabt und nicht selten als Wiederholungsversager.

3. Der Stellenwert der Historiolinguistik im Qualifikationsprofil

Welche Teilkompetenzen lassen sich durch eine historiologische Grundausbildung fördern und entwickeln? Dazu heißt es in § 2 (1) des aktuellen, in diesem Punkt gegenüber der Version 2008 unveränderten *Curriculums für das Bachelorstudium „Germanistik“ an der Karl-Franzens-Universität Graz* (2010: 2 f.) wortwörtlich:

§ 2. Qualifikationsprofil. (1) Das Bachelorstudium Germanistik liefert die Grundlagen für den Aufbau einschlägiger germanistischer Fachkompetenzen. Dies beinhaltet auch methodische und praktische Fähigkeiten zur Reflexion und Lösung kommunikativer, sprachlicher, textueller, literarischer und allgemeiner kultureller Fragen sowie grundlegende Schlüsselqualifikationen. Damit verfügen Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Germanistik über Qualifikationen, die einen flexiblen Einsatz in unterschiedlichen Berufsfeldern und innerhalb eines Tätigkeitsbereiches erlauben.

Unter Absatz (2) sind schließlich grundlegende Anwendungskompetenzen und Schlüsselqualifikationen genannt, wie sie so auch für die Historiolinguistik gelten müssen. Unter diesen sind die ersten vier (Curriculum 2010: 3) hervorzuheben:

Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Germanistik sind befähigt,

- *logisch, abstrakt, analytisch, divergent und vernetzt zu denken und damit in die Lage versetzt, komplexe Fragestellungen, insbesondere im Zusammenhang mit Sprache und Literatur, gedanklich zu durchdringen und zu bearbeiten;*
- *das erworbene Fachwissen kritisch zu reflektieren;*

- *ihre auf den einzelnen Gebieten erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen zu vernetzen, selbstständig zu vertiefen und zu erweitern, auch über den germanistischen Bereich hinaus;*
- *ihre Kenntnisse und methodischen Fähigkeiten auf neue Fragestellungen und Aufgaben anzuwenden (Transferkompetenz);*

Daran schließen sich weitere 22 Kompetenzfestschreibungen mit weitem Interpretationsspielraum an. Linguistisch konkreter wird es bei folgenden Kompetenzfestschreibungen im Curriculum (2010: 3):

Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Germanistik sind befähigt,

- *gemäß den Normen der deutschen Standardsprache zu sprechen und zu schreiben sowie die Entstehung und Wirkung dieser Normen kritisch zu reflektieren;*
- *sprachliche Phänomene in ihren systematischen, medialen, sozialen, psychologischen und historischen Zusammenhängen zu verstehen und zu beschreiben;*

Unter Absatz (3) finden sich schließlich die Fachkompetenzen. Einleitend dazu heißt es: "Die Absolventinnen und Absolventen des Bachelorstudiums Germanistik verfügen über ein breites theoretisches Grundlagenwissen, das aus fachlichen Gründen wie auch im Hinblick auf das anwendungsorientierte Ausbildungsziel mit den in Abs. 2 genannten Anwendungskompetenzen verwoben ist" (Curriculum 2010: 4). Aus diesem Katalog grundlegender Kenntnisse sind insbesondere solche über "Bedingungen und Formen von Sprachwandel" relevant, aber auch jene, die pauschal mit "Entwicklung der deutschen Sprache, historische Grammatik und Sprachgeschichte im soziokulturellen und politischen Kontext" (Curriculum 2010: 4) umrissen sind. Die Behandlung des soziokulturellen und politischen Kontexts ist im Prüfungsfach Mediävistik erfahrungsgemäß stärker verankert.

4. Zur Positionierung sprachhistorischer Lehrveranstaltungen in den Studienplänen

Ob historiolinguistische Inhalte zu Wissen verarbeitet werden können, das auch an bereits vorhandene fachwissenschaftliche Kompetenzen anschließt, hängt wesentlich vom Angebot, von einer sinnvollen Positionierung und einem ausreichenden Umfang im Grundstudium ab. Die zweistündigen Proseminare *Historiolinguistik I* und *Historiolinguistik II* sind in Graz im Bachelorstudium Germanistik nach wie vor verpflichtend. Wie auf der Homepage

des Instituts zu sehen,² kann aber im aktuellen Lehramtsstudium Unterrichtsfach Deutsch (UG 2002/09W) im 5. Semester im entsprechenden Modul H zwischen *Mediävistischer Textkompetenz* und *Historiolinguistik II* gewählt werden. Diese Alternative, die aus einer Notlösung heraus entstanden ist, um die beiden unterschiedlichen Studien mit der zur Verfügung stehenden ECTS-Zahl gemeinsam bedecken zu können, impliziert zweierlei:

1. Historiolinguistische Inhalte sind in der Schule nicht oder nur in sehr geringem Umfang integrierbar bzw. noch schwerer zu vermitteln als Grammatik. Dabei steht außer Zweifel, dass beide dazu beitragen, ein am Gegenstand Sprache orientiertes Wissen aufzubauen, das letztlich eine elaborierte Sprachbeschreibungskompetenz ermöglicht.

2. Historiolinguistische Inhalte wären ohnehin erst dann effizient einzubinden, wenn, abgesehen von einem rudimentären Verständnis von Historizität und Variabilität von Sprache, grammatische Inhalte eine andere Rolle spielten als bisher.

Offenbar ist man sich nicht mehr sicher, ob es sich im Schulunterricht lohnt, aus der Perspektive erlebter Sprachwirklichkeiten mit ihrem spürbaren Anstieg an Informalität und Zweifelsfällen eine Diskussion über Norm, Gebrauch, Grammatikalisierungsprozesse und Gebrauchsphänomene und schließlich auch über die historische Dimension von Sprache zu beginnen.

Wie sich diese Alternative im Lehramtsstudium ausprägen wird, ist derzeit noch nicht zu beurteilen. Das Angebot zu wählen stellt jedoch ein erstes Entgegenkommen auf Basis der Einschätzung der Interessenslage dar. Dass gerade mit den Lehramtsstudierenden wesentliche Multiplikatoren verloren gehen, die historiolinguistisches Know-how bedarfsgerecht anbieten und damit auch an eine breitere Öffentlichkeit herantragen könnten, lässt sich nicht bestreiten. Bei mangelndem Interesse unter den künftigen Studierenden sind qualitative Verluste im Kompetenzspektrum der Lehramtsstudierenden mit entsprechenden Folgewirkungen auf das Lehrangebot und die Erreichbarkeit von fachwissenschaftlich angemessenen Zielsetzungen nicht auszuschließen. Anders gesehen könnte diese Wahlmöglichkeit auch als eine wirkungsvolle Aufforderung zur Qualitäts- und Akzeptanzsteigerung begriffen und genutzt werden. Weckt man in *Historiolinguistik I* die Aufmerksamkeit der Lehramtsstudierenden, dann werden sie eher bereit sein, *Historiolinguistik II* zu absolvieren. Dass *Historiolinguistik II* über *Historiolinguistik I* hinausgehend sowohl auf erworbene Kompetenzen aus einer Vorlesung *Phonologie und Orthographie* und einer Vorlesung *Grammatik I*, beide im zweiten

² Vgl. Homepage des Instituts für Germanistik. Universität Graz. URL: http://www-classic.uni-graz.at/germwww/LA-Deutsch_Musterstudienablauf_08W.pdf.

Semester, als auch auf ein PS *Grammatik II* im dritten Semester aufbaut, scheint in diesem Zusammenhang besonders wichtig. Damit sollten sich die Eingangsvoraussetzungen aller Studierenden verbessern und in der Folge ihre Bereitschaft, sich historischer Linguistik zu öffnen, zumal sie bereits notwendige Fachkompetenzen mitbringen und diese dann erfolgreicher mit neuen Inhalten vernetzen können.

Der Vergleich von Sprachgeschichte und Literaturgeschichte im Bachelorstudium fällt zugunsten der Literatur aus: In der Literaturwissenschaft werden neben der einführenden Vorlesung *Wege zur Literaturgeschichte* weitere Vorlesungen über *Literarische Traditionen* im Ausmaß von acht Semesterwochenstunden angeboten, während man im Bachelorstudium vergebens nach einer integrativen Lehrveranstaltung *Sprachgeschichte des Deutschen* sucht. Gewisse inhaltliche Schnittstellen und Berührungspunkte ergeben sich immerhin durch das Proseminar *Mediävistische Textkompetenz* im vierten Semester. Bei solchen Vergleichen und Expansionsbestrebungen muss allerdings betont werden, dass andere Philologien die Germanistik vergleichsweise noch immer als historiologisch sehr gut positioniert sehen.

5. Lehr-/Lernziele im Proseminar *Historiolinguistik II*

Die erwarteten Lernergebnisse und erworbenen Kompetenzen sollen nun einzeln für das PS *Historiolinguistik II*, das von Gertrude Pauritsch und mir konzipiert wurde, vorgestellt und begründet werden.

Ziel (erwartete Lernergebnisse und erworbene Kompetenzen): Die Studierenden sollen einen Überblick über die Entwicklungslinien der deutschen Sprache gewinnen. Der Schwerpunkt liegt auf der Morphologie. Sie sollen fähig sein, sprachtypologisch relevante sowie auch perioden- und varietätenspezifische Phänomene auf Textebene zu erkennen und unter Zuhilfenahme von Fachliteratur zu beschreiben. Das erworbene sprachhistorische Wissen soll zur Klärung von Fragen der Gegenwartssprache verfügbar sein und in fachwissenschaftlicher Argumentation gezielt eingesetzt werden können. Darüber hinaus sollen die Studierenden ihr Wissen theorie- und methodenbewusst in einer schriftlichen Proseminararbeit (Transferleistung) dokumentieren.

"Die Studierenden sollen einen Überblick über die Entwicklungslinien der deutschen Sprache gewinnen". Dieses grundlegende Ziel legt nahe, dass Studierende in dieser Lehrveranstaltung ein sprachhistorisches Orientierungswissen erwerben sollen. Dieses soll die wesentlichen Elemente anerkannter und auf diesem Niveau beschreibbarer Entwicklungslinien der deutschen Sprache umfassen. Mit diesem vagen, konzeptuell aber dennoch fassbaren Begriff 'Entwicklungslinien' wird ganz entschieden ein Plädoyer für einen historisch-diachronen, prozessualen Zugang umrissen, in dem Sprache struk-

turalistisch und funktional betrachtet wird. Es geht nämlich nicht prinzipiell um die Summierung von bedeutsamen Merkmalen der einzelnen Sprachperioden, auch wenn alle klassischen und in ihrer Detailliertheit unentbehrlichen historischen Grammatiken (Braune 2004, Ebert/Reichmann/Solms/Wegera 1993, Schrodtt 2004, Paul 2007) periodeninterne Entwicklungen vor- und rückgreifend so darstellen.³ Im Proseminar werden historische Sprachperioden nur als notwendige Kristallisationspunkte für die historische Beschreibung einer im Fluss befindlichen Sprache betrachtet. Der Aufbau des innerhalb der Lehrveranstaltung eingesetzten *Rahmenskriptums Sprachgeschichte* vermittelt zwar auch wesentliche sprachliche Phänomene vom Indogermanischen (Idg.) zum Germanischen (Germ.), vom Germ. zum Althochdeutschen (Ahd.) usf. bis zum Neuhochdeutschen (Nhd.), wird aber durch ein Skriptum *Lautwandel und Morphologischer Wandel* ergänzt, das grundsätzlich periodenübergreifend angelegt ist. Es enthält z.B. eine diachrone Darstellung der Phoneminventare der einzelnen Sprachstufen vom Idg. bis zur Gegenwart oder eine synoptische Übersicht zu Paradigmen des Substantivs bzw. die Deklinationen vom Idg. bis zum Mittelhochdeutschen (Mhd.) und weiterführend bis zur Gegenwartssprache. Wie anders sollte man begreifen, dass hinter der Vielfalt der Pluralallomorphe des deutschen Substantivs alte Deklinationen, Analogien und Musterdenken stehen? Dabei muss betont werden, dass gerade durch die oft problembehaftete Hereinnahme vordeutscher Sprachstufen der Blick auf sprachtypologisch Relevantes ermöglicht wird, vgl. z.B. Akzentwandel, akzentbedingte Reduktion und ihre Folgen, Ablaut im Verbalsystem oder starke und schwache Adjektivflexion.

"Der Schwerpunkt liegt auf der Morphologie". Diese Schwerpunktsetzung ergibt sich aus dem Aufbau von historioliinguistischem Wissen im Studienverlauf. In *Historioliinguistik I* werden einzelne Sprachwandelphänomene behandelt und für den Einstieg geeignete Sprachwandeltheorien vorgestellt. Begleitend dazu muss eine Diskussion über Variabilität und Norm stattfinden. Fokussiert wird Lautwandel und ergänzend lexikalisch-semantischer Wandel. *Historioliinguistik II* nutzt schließlich stärker die Textebene bzw. arbeitet auch mit Minikorpora, beleuchtet morphonologische Schnittstellen und schließlich

³ Jüngere Lehrwerke mit einer ähnlich summierenden Betrachtungsweise sind die *Deutsche Sprachgeschichte* von Peter Ernst (2005), aber auch die umfassendere *Geschichte der deutschen Sprache* von Wilhelm Schmidt (2007). In dieser Hinsicht anders und unseren Zielen näher stehend sind die aktuelle *Einführung in die deutsche Sprachgeschichte* von Hans Ulrich Schmid (2009), aber auch die einführende *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen* von Damaris Nübling (2008). Alt, aber gut und daher immer noch einsetzbar sind Sondereggers *Grundzüge deutscher Sprachgeschichte* (1979).

Morphologie und Morphosyntax. Sprachebenenübergreifendes Denken soll hier besonders gefördert werden.

"Die Studierenden sollen fähig sein, sprachtypologisch relevante sowie auch perioden- und varietätenspezifische Phänomene auf Textebene zu erkennen und unter Zuhilfenahme von Fachliteratur zu beschreiben". Eine historische Sprachreflexion mit Chancen auf die Etablierung von Transferkompetenzen kann erst dann begonnen werden, wenn klar ist, dass Sprachtypologisches, Sprachperiodisches und Varietätenspezifisches zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen. Dazu käme im weitesten Sinne die Reflexionsfähigkeit über eine situative Bedingtheit historischer Textproduktion. Historische Sprachwissenschaft darf nicht zu einer Hilfswissenschaft für das Verständnis älterer Texte degradiert werden, was jedoch immer wieder zu hören ist.

Das – zumindest aus der Sicht der Sprachwissenschaft – wichtigste Argument für eine Beschäftigung mit Sprachgeschichte ist jedoch, dass zahlreiche scheinbar regellose, bei oberflächlicher Betrachtung vielleicht sogar widersinnige Gegebenheiten des heutigen Deutschen erst in historischer Perspektive wirklich verständlich werden. [...] Klammert man die diachrone Sichtweise aus, kann man Strukturen zwar beschreiben, aber nicht erklären. (Schmid 2009: 1)

Ein solches Erklären-Können wird von den Studierenden als äußerst befriedigend erlebt. Es verlangt allerdings intensives Vernetzen. Es müssen Konzepte grammatischer Kategorien und linguistischer Tatsachen als voll ausgebildete mentale Knoten zur Verfügung stehen. Dazu ein Beispiel: Dass unregelmäßige (starke) Verben wie dt. *bleiben* erklär- und rekonstruierbar sind und über alle Sprachperioden hinweg beschreibbare Klassen bilden, wird meist begriffen. Dass aber darüber hinaus auch immer areale und soziale Variabilität von Sprache einzukalkulieren ist, damit ist im Einzelnen schon bedeutend schwerer umzugehen. Meist wird das Eine oder das Andere stärker angedacht. Erst mit Faktenwissen über Gegenwartssprache und historische Sprachperioden sowie einem differenzierten Begriff von Sprache an sich werden die bevorzugt vom Text ausgehenden Erklärungsstrategien auch differenzierter und gehaltvoller.

Eine Partizipialform wie *gschniebm* 'geschneit', um bei der ersten Ablautklasse zu bleiben, könnte rasch als dialektal und normwidrig eingestuft und abgetan werden. Linguistisch fundierter könnte in Österreich sofort auch mit Mündlichkeit oder Sprache der Nähe argumentiert werden. Diese Abweichung vom gegenwärtigen Standarddeutschen sollte aber auch in ihrer historischen Bedingtheit wahrgenommen werden. An ein solches Beispiel, durchaus im Sinne von Kompetenzentwicklung, "historische Sprachspiele" anzuschließen, ist erst möglich, wenn die Regeln bekannt sind. Mit historischem

Orientierungswissen und unter geeigneter Anleitung müssten Studierende und Absolvent/inn/en der Germanistik in der Lage sein, spontan und selbstständig eine Hypothese dazu aufzustellen und sie durch entsprechendes Recherchieren zu erhärten. Mit dem Eintrag aus der *Mittelhochdeutschen Grammatik* (Paul 2007: 251) ließe sich das Phänomen bei Bedarf auch weiterverfolgen: "Von *snî(w)en* 'schneien' sind mhd. keine st[arken] Formen (außer Imp. *snî* Wa[lther von der Vogelweide]) belegt, müssen aber ob[er]d[deutsch] vorhanden gewesen sein, wo sie noch m[un]da[rt]l[ich] leben; zu st. fr[üh]nhd. Belegen s. Gr[ammatik]. d. Frnhd. IV, S. 473". In der zitierten fnhd. Grammatik wäre dann Grimmelshausens *zuschnie* (vgl. Dammers/Hoffmann/Solms 1988: 473) und mehr zu finden.

Solch historisches Sprachspielen wird nach Erfolgserlebnissen wiederholt, was die Entwicklung und Verankerung historiologischer Fachkompetenz stützt. Spielverweigerern oder wohl eher Zweiflern könnte folgende Frage gestellt werden: Welche Antwort wollen Sie als seriöse/r Fachwissenschaftler/in in Zukunft geben? Wollen Sie sich mit der Aussage "Das ist eben so" zufrieden geben oder wollen Sie einen fundierten fachwissenschaftlichen Einblick bieten, indem Sie plausible Erklärungen abgeben? Der Elaboriertheit der Explikation sind im Grunde keine Grenzen gesetzt. Ein erfolgversprechender Schritt zur Steigerung historiologischer Fachkompetenz(en) könnte darin bestehen, zu lernen, einfachere Phänomene auf bestimmte Äußerungssituationen abzustimmen, d.h. Diskursstrategien bzw. argumentative Erklärungsmuster für die Fachwissenschaft, für die Schule und für die Öffentlichkeit zu entwickeln.

"Das erworbene sprachhistorische Wissen soll zur Klärung von Fragen der Gegenwartssprache verfügbar sein und in fachwissenschaftlicher Argumentation gezielt eingesetzt werden können". Damit soll genau dort angesetzt werden, wo mit Sicherheit ein Fokus in der Etablierung fachwissenschaftlicher Kompetenz liegt und auch ein hohes Steigerungspotential erwartbar ist. Ein grammatisches Grundverständnis, das Differenzierungsvermögen zwischen Norm und Gebrauch, Standard- und Nonstandardvarietäten einschließt, kann wesentlich durch Historiolinguistik gestützt und ausgebaut werden. Allein aus der Diskussion aktuell wahrgenommener Sprachwandelphänomene heraus, die oft als Normverstöße ins Bewusstsein geraten bzw. als Zweifelsfälle erkannt werden, ließe sich historische Sprachwissenschaft in allen neueren Philologien sehr effizient einsetzen. Voraussetzung ist allerdings, dass man auf der einen Seite über grammatische Basics verfügt und auf der anderen auf ein systemisch fundiertes Gesamtbild zurückgreifen kann.

An einem aktuellen Beispiel wie *des Bauers* statt üblicherem *des Bauern* lässt sich die Dynamik flexionsmorphologischen Wandels, d.h. die beobacht-

bare Tendenz zum auch zulässigen *s*-Genitiv, gut nachzeichnen. Aus der Perspektive der Gegenwartssprache kann eine Restrukturierung des Paradigmas von schwach zu gemischt festgestellt werden. Offensichtlich wird in {bau}-+-{er} segmentiert und ein entsprechender Mustervergleich lässt *-s* als optimalen Genitivmarker erscheinen. Ohne entsprechendes historisches Orientierungswissen lässt sich jedoch nicht eruieren, dass es bereits im Ahd. neben *gibūr* st. M. (vgl. Braune 2004: 208; Köbler 1993: 378; Schützeichel 2006: 65) auch oberdeutsch *gibūro* sw. M. (vgl. Kluge 2002: 86; Köbler 1993: 379) aus westgermanisch **ga-būra* 'Mitbewohner (der Dorfgemeinschaft)'⁴ gab, folglich beide Flexionsmuster, *a*-Deklination und *n*-Deklination, für diese lexikalische Einheit belegt sind (vgl. Kluge 2002: 86; Pfeifer 2005: 106), was sich mhd. in *gebūr* oder *gebûre* (vgl. Paul 2007: 192) fortsetzt. Daraus ergibt sich ein historisches Nebeneinander von *gebūr(e)s* und *gebûren*. Als ursprüngliches Präfixderivat (Kollektivum) mit Basismorphem *būr* 'Wohnung, Vorratshaus, Keller' ist diphthongiertes, seit dem 15. Jh. einfaches *Baur*, *Bauer* aber ein phonetisch-phonologischer Diskussionsfall: *-er* hat in diesem Lexem wohl spezifische Entstehungsbedingungen in Zusammenhang mit Resyllabierung. Bei Substantiven auf *-er* muss das gesamte nominale Flexionssystem (Maskulina) berücksichtigt werden, das heißt Nomina agentis, ahd. *ja*-Stämme, die, wie z.B. *der Lehrer – des Lehrers*, als Muster wirken können, aber auch *r*-Stämme, vgl. *der Vater – des Vaters*, die schon im Ahd. den Gen. Sg. in Analogie zur *a*-Deklination, d.h. mit dem prototypischen Genitivmarker *-s*, bilden können. Historiolinguistik bietet somit interessante Begründungen eines aktuellen Gebrauchsphänomens. Das Beispiel *Bauers – Bauern* verdeutlicht auch, dass – wie bereits skizziert – die meist praktizierte Präsentation isolierter Einzelphänomene im Periodisierungsraster erhebliche Nachteile für das Vernetzen von Wissen mit sich bringt und das Erkennen von Sprachwandel wie auch das Erfassen relevanter Schnittstellen nicht sonderlich begünstigt. Außerdem zeigt sich, dass es notwendig ist, nicht stur auf einer Systemebene zu verharren, sondern neben Flexionsmorphologie und Phonetik-Phonologie auch die Wortbildung und lexikalische Semantik einzubeziehen, denn *Nachbar*, ahd. *nāhgibūro*, *nāhgibūr* 'der Nächstwohnende', schwankt ebenso wie *Bauer*, während *Erbauer* 'jemand, der ein Gebäude errichtet' (Nomen agentis) nur mit *-s* im Genitiv korrekt ist. Überdies sei auch erwähnt, dass nur die starke Flexion *des Bauers* für *das (der) Bauer* 'Käfig', vgl. ahd. *būr* st. N. 'Vorratskammer' (vgl. Seebold 2001: 389), regelhaft ist.

⁴ Heutige Studentengenerationen erfassen den lexikalisch-semantischen wie morphologischen Informationswert entsprechender lateinischen Bedeutungsangaben zu *gibur*, vgl. 'contribulis' (Braune 2004: 208), meist nicht sofort.

Einflüsse auf die flexionsmorphologische Schwankung beim Synonym für *Landwirt* bleiben dahingestellt.

"Darüber hinaus sollen die Studierenden ihr Wissen theorie- und methodenbewusst in einer schriftlichen Proseminararbeit (Transferleistung) dokumentieren". In einem Bachelorstudium muss den Studierenden, die künftig Expert/inn/en werden wollen, auch eine integrative Transferleistung in Form einer Proseminararbeit zugemutet werden. Dabei sollen sie von einem unreflektierten Kompilationsverfahren Abstand nehmen, aber ihre Sozialkompetenz bzw. Teamfähigkeit beweisen, indem sie mit einem Partner bzw. einer Partnerin zusammenarbeiten. Sie sollen Untersuchungen an Texten unterschiedlicher historischer Sprachperioden des Deutschen zielgerichtet durchführen, Daten unter Anleitung methodisch adäquat aufbereiten und Ergebnisse kohärent und schlüssig präsentieren können. An solche Zielvorstellungen für die Proseminararbeit sind u. a. bestimmte Voraussetzungen geknüpft. Studierende sollen

- Informationen aus Grammatiken historischer Sprachstufen zur Beantwortung gezielter Fragestellungen nutzen und mit vorhandenem Wissen vernetzen können;
- Informationen aus etymologischen Wörterbüchern und Wörterbüchern zu historischen Sprachstufen verstehen, auswählen und in den eigenen Text einbauen können;
- historiologische Fachtexte verstehen und in einen wissenschaftlichen Text einbauen können;
- Symbole und Notationssysteme der Sprachwissenschaft korrekt gebrauchen und
- sprachliche Phänomene von einem historisch-synchronen Punkt aus prozessual in ihren Vorstufen und Weiterentwicklungen beschreiben können.

6. Die Lehrinhalte und ihr Beitrag zum Aufbau von Kompetenzen

Die Lehrinhalte des Proseminars *Historiolinguistik II* setzen sich wie folgt zusammen:

Inhalt: 1. Basis: Die Lehrveranstaltung baut auf grundlegenden Kenntnissen zur Periodisierung und Raumlagerung des Deutschen sowie zu Beschreibungs- und Erklärungsmodellen von Sprachwandel und Sprachvariation auf. Die Kenntnis wesentlicher Lautwandelphänomene (Typen und Prozesse) vom Idg. zum Nhd. wird vorausgesetzt. 2. Rahmen: Historische Grammatik des Deutschen im Überblick (sprachtypologisch relevante Kriterien unter Berücksichtigung der historischen Vorstufen des Deutschen). 3. Module: Grammatische Kategorien aus historiolo-

guistischer Perspektive; Ablaut und Ablautklassen der unregelmäßigen (starken) Verben, Klassen der regelmäßigen (schwachen) Verben; flexionsmorphologische Entwicklungslinien der Nomina, Verben und Adjektive; Pronomina und Artikel sowie Ausbau des Konjunktionensystems. 4. *Korpus*: Neben isolierten Phänomenrepräsentanten und Paradigmen ausgewählter Lexeme werden passende Textauschnitte und insbesondere synoptische Bibelstellen verwendet, die einen geeigneten chronologischen Überblick vom Ahd. (um 830) bis ins 20. Jahrhundert (1926) ermöglichen. Zusätzlich werden Originaltexte als Beschreibungsgrundlage eingesetzt.

Für diese Folgelehrveranstaltung ist es unumgänglich, eine Wissensbasis zu definieren. Die Relevanz des Periodisierungsrasters (vgl. Sonderegger 1979: 165-168; Reichmann 1992, Roelcke 1995, Wolf 1989) ist für den Aufbau von Orientierungs- und Fachwissen unbestritten. *Historiolinguistik II* soll hier nur verfeinern und gelegentlich mechanistisches Denken durchbrechen. Beschreibungs- und Erklärungsmodelle von Sprachwandel sollen bereits in Ansätzen zur Verfügung stehen und bedarfsgerecht angesprochen werden können. Lautwandel bzw. phonetisch-phonologischer Wandel darf keinesfalls mehr als Buchstabenwandel begriffen werden. Phonetische, phonetisch-syntagmatische und phonologische Beschreibungen sollen differenziert einsetzbar sein. Wenn Studierende methodisch bewusst und ausschließlich mit dem *Internationalen Phonetischen Alphabet* arbeiten, kommt es auch zu einer fruchtbaren Konfrontation mit traditionellen methodischen Konventionen und wohl auch einer stärkeren Integration der Historiolinguistik in die Linguistik als Ganzes. Den Rahmen, d.h. den Umfang des abgesteckten Wissensbereichs, bildet die historische Grammatik des Deutschen. Entsprechende Studienhilfen bieten nicht nur historische Grammatiken, sondern auch Literatur zur Typologie des Deutschen (vgl. Lang/Zifonun 1996, Roelcke 1997).

Das Proseminar ist modular aufgebaut. Die Module sind prinzipiell flexibel handhabbar und unterstützen die Distanzierung von einem traditionellen Summieren periodenbezogener Einzelphänomene. Es geht hier vor allem um ein strukturalistisch fundiertes Arbeiten mit historischen Paradigmen, die einen Gutteil des Skriptums *Lautwandel und Morphologischer Wandel* ausmachen. Dass es nach Kern/Zutt (1977), vgl. dazu Werner (1998: 572), kaum geeignete diachrone Darstellungen gibt, die Indogermanistik und Germanistik wieder näher aneinander heranführen könnten, sei am Rande erwähnt. Die im Einklang mit germanistischen Lehrwerken stehenden Rekonstruktionen sind daher eher approximativ zu sehen; sie entsprechen selten dem aktuellen Stand der Indogermanistik (vgl. Müller 2007, Tichy 2004), was gerade innerhalb der Germanistik auch deutlicher als bisher anzusprechen wäre. An der Behebung dieses Mangels, etwa durch sukzessive Einbindung laryngalthoeretischer Ansätze, wird aktuell gearbeitet.

Mit einem Zeitbudget von zwei Semesterwochenstunden lassen sich tiefere Einblicke in die komplexe historische Textvielfalt nur schwer erzielen. Dennoch sollte theoretisch-methodisches Wissen erprobt und vertieft werden, nach Möglichkeit auch durch den Einsatz von Originalen und regionale Schwerpunktsetzung. Das Analysekorpus im Unterricht setzt sich im Wesentlichen aus kurzen synoptischen Bibeltexten zusammen, an denen sprachliche Entwicklungslinien auf allen Ebenen leicht fassbar werden. Die Synopsen aus Tschirch (1969) bauen auf älteren Editionen auf, die bei Bedarf durch neuere ergänzt werden können und so zusätzlich einen Blick in die Editionsphilologie gestatten. Ebenso ist es möglich, entsprechende Originaltexte zu zeigen oder zusätzlich einzusetzen. Das Arbeiten mit Texten und Belegen ist Voraussetzung für das Entwickeln von Transferkompetenz.

7. Transferaufgaben und Transferkompetenz

Alle umfangreichen Transferaufgaben erfordern nicht nur eine gründliche Vorbereitung, sondern auch eine schrittweise Entwicklung der dazu erforderlichen Kompetenzen. Als Beispiel dafür kann der Grammatische Wechsel bei starken (unregelmäßigen, ablautenden) Verben herangezogen werden, der in beiden Proseminaren, *Historiolinguistik I* und *II*, in unterschiedlicher Tiefe verfolgt wird. Aus *Historiolinguistik I* wird eine von Gertrude Pauritsch entwickelte Darstellung übernommen und zur Wiederholung eingesetzt.

Der folgende Ausschnitt (vgl. Tab. 1) dient als Einstieg in eine vertiefte Sicht und stellt den ersten Schritt einer didaktisch unterstützten, stufenweisen Kompetenzentwicklung dar:

	1. Stammform Infinitiv, Präs.	2. Stammform Prät. Sg. Ind., 1. u. 3. P.	3. Stammform Prät. Pl. Ind., 1. P.	4. Stammform Partizip Prät.
idg.	* <i>slákonom</i>	* <i>sláka</i>	* <i>slākmé</i>	* <i>slakonós</i>
germ.	* <i>slaxana</i> <x> = [x]	* <i>slōx(a)</i>	* <i>slōgumi</i> <g> = [ɣ]	* <i>slaganaz</i> <z> = [z]
ahd.	<i>slahan</i> <h> = [h]	<i>sluog</i>	<i>sluogum</i>	<i>gislagan</i>
mhd.	<i>slahen</i>	<i>sluoc</i> <c> = [k]*	<i>sluogen</i>	<i>geslagen</i>
nhd.	<i>schlagen</i>	<i>schlug</i> <g> = [k]	<i>schlugen</i>	<i>geschlagen</i>
			dazu: <i>der Schlag</i> < germ. * <i>slagi</i>	

*Mhd. Auslautverhärtung, Entsonorisierung auch fnhd. und nhd.!

Tab. 1: Grammatischer Wechsel und paradigmatischer Ausgleich

Dieser erste Schritt beinhaltet eine diachrone Erklärung des Phänomens. Prozesse sollen nicht nur isoliert, sondern in ihrer Vernetztheit und systemischen Verankerung begriffen werden. Die obige Darstellung setzt somit Kenntnisse über Rekonstruktion, Flexionsmorphologie, Erste und Zweite Lautverschiebung, Verners Gesetz, Ablaut und Vokalwandel, akzentbedingte Reduktion

sowie Analogie (intra- und interparadigmatischer Ausgleich) voraus. Ein bedarfsgerechter Wechsel zwischen systematischen Darstellungen zur Entwicklung des Vokalsystems, einer Tabelle zu den Lautverschiebungen und verbalmorphologischen Übersichten ist während dieser Erklärungsphase, in der mindestens drei Beispiele nacheinander behandelt werden müssen, unabdingbar. Die Mehrheit der enthaltenen Phänomene und Entwicklungen ist im Abschnitt vom Idg. zum Germ. verankert. Jüngere Entwicklungen sollten überdies aus absolvierten Lehrveranstaltungen bereits bekannt sein, die Prozessregel der Auslautverhärtung bereits aus der Vorlesung *Phonologie und Orthographie*. Der Schwerpunkt liegt im Verstehen von Verners Gesetz im Zusammenhang mit der Ersten Lautverschiebung. Die Erste Lautverschiebung ist deshalb vor dem Transfer auf das System der starken Verben gründlich zu besprechen. Ein Beispiel wie *schlagen* verdeutlicht, dass (verbbezogener) Grammatischer Wechsel in der Gegenwartssprache stark abgebaut ist und nur noch als Relikt, als Irregularität existiert, wie etwa in *ziehen*. Da Verben mit ausschließlich historischem Grammatischen Wechsel überwiegen, weil dieser ja bereits im Ahd. in eine Abbauphase getreten ist und laufend reguläre Muster grammatikalisiert werden, ist es angebracht, derartige Beispiele sofort einfließen zu lassen. An ihnen gibt es auch etwas mehr zu entdecken, vor allem die Tatsache, dass es in historischen Texten anders läuft.

Der zweite Schritt besteht in einer ersten Transferleistung. Die Studierenden sollen zeigen, dass sie verstanden haben, wie Verners Gesetz funktioniert und wie es zu diesen vorahd. Ansätzen kommt. Sie sollen gleichzeitig erkennen, dass man mit Einführungswissen, das aus Merksätzen und deutschen Beispielen besteht, das Wesentliche dieses Phänomens nicht erfassen kann. Dazu wird die Lehrunterlage (vgl. Tab. 2) leicht modifiziert:

	1. Stammform Infinitiv, Präs.	2. Stammform Prät. Sg. Ind., 1. u. 3. P.	3. Stammform Prät. Pl. Ind., 1. P.	4. Stammform Partizip Prät.
idg.	* déu konom	?	* duk mé	?
germ.	*teu x ana <x> = [x]	?	* tu g umi <g> = [ɣ]	?
ahd.	zio h an <h> = [h]	zō h <h> = [x]	zu g um	gizog an
mhd.	zie h en <h> = [h]	zō ch <ch> = [x]	zu g en	gezog en
nhd.	zie h en	z og <g> = [k]	z og en	gezog en
			dazu: der Zug < germ. *tu gi	

Tab. 2: Grammatischer Wechsel und Rekonstruktion

An weiteren vorgegebenen Beispielen sollen nun unter Zuhilfenahme der Unterlagen selbstständig annähernd korrekte Ansätze gebildet werden. Alle Lösungen werden schließlich im Plenum diskutiert, was den Blick für Gesetzmäßigkeiten und Fehlerquellen gleichermaßen schärft.

Der dritte noch innerhalb einer Lehreinheit durchführbare Schritt besteht darin, an weiteren Beispielen Fehler erkennen und Ergänzungen vornehmen zu lassen (vgl. Tab. 3). Die Übung ist ebenso anwendungsorientiert, wird aber von den Lehrveranstaltungsteilnehmer/innen einzeln und selbstständig durchgeführt. Es handelt sich damit um Lernzielkontrollen in einer prüfungsimmanenten Lehrveranstaltung. Die einzelnen Aspekte sind meist noch klar im Gedächtnis und erleichtern so das Auffinden der richtigen Lösung. Zwei bis drei Beispiele liefern meist ausreichend Möglichkeiten, Fehler einzubauen, so dass bei Proseminaren jede/r einen eigenen "Fall" zu bearbeiten hat.

idg.	* <i>séut</i> ^(h) <i>onom</i>	* <i>sóut</i> ^(h) <i>a</i>	* <i>sud</i> ^(h) <i>mĕ</i>	* <i>sut</i> ^(h) <i>onós</i>
germ.	* <i>seuþana</i>	* <i>sauþ(a)</i>	* <i>suđumi</i>	* <i>suđanaz</i>
ahd.	<i>siodan</i>	<i>sōd</i>	<i>sutum</i>	<i>gisotan</i>
mhd.	<i>sieden</i>	<i>sōt</i>	<i>suten</i>	<i>gesoten</i>
nhd.	<i>sieden</i>	<i>sott</i>	<i>sotten</i>	<i>gesotten</i>

Tab. 3: Grammatischer Wechsel im Verbsystem

Die Arbeitsanweisungen zur obigen Lernzielkontrolle könnten beispielweise lauten:

1. Beschriften Sie die vier Stammformen und geben Sie über die konkreten Formen hinausgehend auch an, welche Stammformen für welche Tempora und Modi gebraucht werden.

2. Korrigieren Sie einen Fehler in der idg. Rekonstruktion.

Alle Teilnehmer/innen erhalten durch Rückgabe der ausgefüllten und korrigierten Lernzielkontrolle ein entsprechendes Feedback. Zusätzlich wird die vollständige Lösung und Korrektur (hier: *sut*^(h)*mĕ*) aller Beispiele zusammengefasst und an die Teilnehmer/innen verteilt.

Der vierte Schritt besteht in einer detaillierteren und komplexeren Transferaufgabe, die jeder Studierende bis zur nächsten Einheit zu lösen hat. Das Beispiel besteht in der Gegenüberstellung des Infinitivs *fangen* und des entsprechenden Partizips Prät./II *gefangen*. Die Arbeitsaufgabe dient der Einschätzung vorhandener Kompetenzen und der Überprüfung des individuellen Lernfortschritts. Die drei Arbeitsanweisungen bestehen darin, alle bereits bekannten Lautwandelphänomene prozesshaft darzustellen und dazu sowohl sprachhistorische Etiketten (z.B. Erste Lautverschiebung, Nebensilbenabschwächung) als auch historiolinguistische Terminologie (phonetische, phonetisch-syntagmatische und phonologische) zu gebrauchen. Unterlagen und Nachschlagewerke sollen gezielt genutzt werden. Den Studierenden wird nahegelegt, mit dem Idg. in der letzten Zeile zu beginnen und sich Schicht für Schicht in die Gegenwart voranzuarbeiten. Danach sollen sie die Prozesse so

lesen, dass sie die einzelnen Schichten vom Nhd. an abtragen, sich also in die Sprachvergangenheit hineinbewegen. Das Lernziel besteht in der fachwissenschaftlichen Kompetenz, historische Prozesse an einem fremden Beispiel erkennen und so genau wie möglich beschreiben zu können. Fehler sind erlaubt und bestimmte Lücken im erforderlichen Wissen sind auch einkalkuliert. Die Lösung, die es in der folgenden Einheit ausführlich zu besprechen gilt, nimmt *en passant* so viele Phänomene vorweg, dass sich der Zeitaufwand auf jeden Fall lohnt. Im Anhang ist die komplette Lösung⁵ dieser Aufgabe abgebildet. Sie dient gleichzeitig auch als Explikation der bis dahin nur erwähnten Sprachwandelphänomene.

Für die Zwischenklausur kann aus einer Textpassage ein entsprechendes Beispiel, z.B. häufiges ahd. *quëdan* 'sprechen', entnommen und ausgebaut werden, um es dann kohärent und linguistisch beschreiben zu lassen. Das Phänomen Grammatischer Wechsel hat so Chancen, in seiner Komplexität und historischen Verankerung über längere Zeit im Gedächtnis zu bleiben. Im Idealfall verfügen Studierende dann tatsächlich über die Kompetenz, Grammatischen Wechsel und paradigmatischen Ausgleich an einem beliebigen textbezogenen Beispiel erklären zu können.

8. Zusammenfassung

Aus Einblicken in die Systeme vorahd. und deutscher Sprachperioden ein brauchbares Wissensgefüge entstehen zu lassen, das möglichst langfristig abrufbar ist, bedeutet harte Arbeit auf Seiten der Lehrenden und Studierenden. Sprachwandelerscheinungen und insbesondere auch Grammatikalisierungsprozesse müssen nachvollziehbar vermittelt werden. An der Grazer Germanistik verfolgt man, wie die Einbettung in das Grundstudium, die Zielsetzungen und das Beispiel eines stufenweisen Kompetenzaufbaus zeigen, eine sehr konsequente Linie. Aufgrund des knappen Zeitbudgets und zur Qualitätssteigerung halten wir es für sinnvoll, viele Angebote für das Selbststudium zu bieten, zu kontrollieren und im Sinne einer individuellen Kompetenzförderung zu beraten.

Ergänzende Lektüre sollte auch im Bachelorstudium nie fehlen. Studierende entwickeln nach gründlicher und wiederholter Auseinandersetzung mit historiolinguistischen Themen mitunter auch die Kompetenz, die Qualität einführender Darstellungen zu vergleichen. Eine vergleichende Lektüre von Grammatiken, Sprachgeschichten und besonders Einführungen, die gerade in den letzten Jahren wieder merklich ansteigen (vgl. Ernst 2005, Nübling 2008,

⁵ Für kritische Kommentare von indogermanistischer Seite danke ich Harald Bichlmeier.

Schmid 2009, angekündigt: Gloning 2010), begünstigt nicht nur die mentale Verankerung sprachhistorischer Phänomene. Querlesen dieser Art schärft auch den Blick für wissenschaftliches Denken, Traditionen und Innovationen des Faches und macht, zusammen mit einem von Begeisterung getragenen universitären Unterricht, Mut, selbst mitzudiskutieren und sich dann und wann auch den Inhalten eines anspruchsvollen fachwissenschaftlichen Beitrags zu stellen.

Anhang: Fangen und gefangen. Lösung der Übung

nhd.	<i>fangen</i>	<i>gefangen</i>	
	Achtung! Kein Lautwandel, sondern:		<p>1. Formenausgleich bzw. paradigmatischer Ausgleich Beseitigung des Wechsels zwischen /h/ bzw. /θ/ - /g/ durch allmähliche Angleichung des Inf. und Präsens an die Präteritalformen seit dem 16. Jh.</p>
			<p>2. Im Spätmhd. / Fnhd. [ɣ] > /f/ phonetisch: Fortisierung phonologisch: Phonemzusammenfall mit /f/ < germ. */p/ <v>-Graphien in der Orthographie der Gegenwartssprache sind Relikte des fahd. Lautwandels (<i>Vater, von, ver-</i> etc.)</p>
			<p>3. [ŋg] > /ŋ/ phonetisch: Schwund (Elision) des [g] phonetisch-syntagmatisch: totale perseverative Kontaktassimilation phonologisch: Phonologisierung des [ŋ] im Fnhd. Im Fnhd. Entwicklung der stellungsbedingten Variante (Nasalallophon) [ŋ] in der Verbindung [ŋg] zum Phonem /ŋ/, vgl. [gə'faŋən].</p>
mhd.	<i>vâhen</i> (auch kontrahierte Form: <i>vân</i>)	<i>gevangen</i>	<p>[ɪ],[a] > /ə/ <e> sprachhistorisch: Nebensilbenabschwächung (8.-12.Jh.) phonetisch und phonologisch: Alle langen Vokale in unbetonten Affixen werden gekürzt (Kürzung). Kurzvokale /a, e, i, o, u/ [a, ε, ɪ, ɔ, u] fallen nach entsprechenden Zwischenstadien in /ə/ zusammen. phonetisch: Senkung/Öffnung oder Hebung/Schließung und Zentralisierung Ahd. <i> = [ɪ] wird zu <e> = [ε] gesenkt; [ε] (<e>) > /ə/ (<e>) zentralisiert. Ahd. <a> = /a/ wird zu [ε] gehoben oder [ɐ]? und zu /ə/ zentralisiert. phonetisch-syntagmatisch: akzentbedingte Reduktion</p>
ahd.	<i>vāhan</i> [ɣ]	<i>givangan</i> [ɣ]	<p>1. */f/ > [ɣ] stl. labiodentaler Lenisfrikativ sprachhistorisch: fahd. Spirantenschwächung im Zsh. mit der 2. LV phonetisch: Lenisierung <f, v, u> wechseln im Ahd. in der Schreibung!</p>
			<p>2. */x/ > /h/, glottaler Frikativ/Hauchlaut im Silbenanlaut; mit Schwundtendenz, vgl. [h, Ø] sprachhistorisch: fahd. Spirantenschwächung im Zsh. mit der 2. LV</p>

			3. Präfigierung mit <i>gi-</i> im Part. Prät./II (semantisch: Perfektivierung, Abgeschlossenheit) ⁶
westgerm.	* <i>fāhan</i>	* <i>fangan</i>	1. Initialakzent ist [spätgemeingerm. bereits] durchgeführt.
			2. *[ɣ] > *[g] phonetisch: Defrikativierung, Plosivbildung im Germ. Das Gemeingerm. besitzt [ɣ, g] als Varianten. Als Ausgangsformen der Medienverschiebung kommen nur die westgerm. Plosive */b/, */d/, */g/ in Frage. phonologisch: Phonologisierung akzentbedingter Allophone Die Bindung an den Akzent fällt weg. Der Initialakzent ist durchgeführt, die sth. Allophone werden Phoneme.
			3. finales *a > ∅ phonetisch: Apokope phonetisch-syntagmatisch: akzentbedingte Reduktion sprachhistorisch: german. Auslautgesetze
gemein-germ.	* <i>fāhana</i> ⁿ [x]	* <i>fangana</i> (z) [ɣ]	1. *⟨ <i>ánh</i> ⟩ = *[aŋx] > *[ã:x] *⟨ <i>āh</i> ⟩ phonetisch und phonetisch-syntagmatisch: Nasalierung und kompensatorische Längung des Vokals nach Nasalschwund (= Ersatzdehnung) Der Nasal [ŋ] (= velares Nasalallophon vor velarem /x/) schwindet vor /x/, der urspr. pränasale Vokal wird nasaliert und lang. Die Längung ist kompensatorisch. phonetisch-syntagmatisch: antizipative Assimilation (1. +velar: n > ŋ; 2. +nasaliert a > ã)
			2. */x/ > [ɣ] sprachhistorisch: Verners Gesetz phonetisch: Sonorisierung phonetisch-syntagmatisch: akzentbedingte Allophonbildung in sonorer Umgebung (im sth. Kontext) bzw. beidseitige Assimilation In stimmhafter Umgebung bilden sich sth. Allophone, wenn der Akzent dem Frikativ (idg. Plosiv) nicht unmittelbar vorausgeht, d.h. das Segment davor unbetont ist. phonologisch: Das akzentbedingte Allophon entspricht germ. Frikativ *[ɣ] < idg. velarem sth. asp. Plosiv */g ^h /.

⁶ Das Präfix *ga-* (ahd. Varianten: *ka-*, *ca-*, *kæ-*, *gi-*, *ge-*) wurde urspr. mit durativen Verben verwendet, z. B. got. *sat* ‚saß‘ (= Prät., imperfektiv, nicht abgeschlossen) aber: *gasat* ‚setzte sich (hin)‘, nicht: ‚saß‘! (= Prät., abgeschlossen, perfektiv), ahd. *faran* ‚fahren‘ [+ kontinuierlich] – *gifaran* ‚gefahren‘, aber ahd. noch *fintan* ‚finden‘ [+ punktuell] – *funtan* ‚gefunden‘. Schließlich verlor *ge-* seinen Aspektwert [+ abgeschlossen] und wurde morphologisches Element (grammat. Morphem) zur Bildung des Part. Prät./II: *gefunden*, *getroffen* etc.

			<p>3. */m, z/ > *[n, z] > ∅</p> <p>phonetisch und phonetisch-syntagmatisch: Elision (Schwund) als akzentbedingte Reduktionen</p> <p>Der idg. bilabiale Nasal /m/ und der stl. alveolare Frikativ /s/ schwinden auslautend/final.</p> <p>Die genauere Darstellung ist für das (späte) Gemeingerm. kompliziert, denn: idg. */s/ > urgerm. *[z] = Sonorisierung, ostgerm. (got.) auslautend /s/, nordgerm. /r/= Rhotazismus, westgerm. ∅!</p> <p>Das auslautende idg. */m/ wird zu */n/ „dentalisiert“, bevor es schwindet.</p>
(frühes) urgerm.	<i>*fánhanam</i> ⁷ [x]	<i>*fanhanás</i> [x] [z]	<p>1. */p/ > */f/ und */k/ > */x/</p> <p>sprachhistorisch: (Teile der) 1. LV, Tenuesverschiebung⁸</p> <p>phonetisch: Frikativierung/Spirantisierung</p> <p>phonologisch: Phonemverschiebung</p>
			<p>2. */o/ > */a/</p> <p>phonetisch: Delabialisierung (Entrundung), Senkung</p> <p>Das artikulatorische Merkmal [+ <i>rund</i>] fehlt dem Vokal /a/.</p> <p>phonologisch (im System, Inventar): Phonemzusammenfall</p> <p>idg. */a/, */o/, */ə/ fallen in urgerm. */a/ zusammen.</p>
			<p>3. freier Akzent des Idg. bleibt stabil.</p>
idg.	<i>*pánkonom</i>	<i>*pankonós</i>	<p>Etymolog. Wörterbücher (vgl. Kluge 2002: 275; Pfeifer 2005: 323) geben genauer und richtig den palatalen Plosiv /c/ (= k, k̄) an. Korrekter wäre <i>*pənk-</i> (schwundstufiges Nasalpräsenz) bzw. laryngaltheoret. <i>*ph₂nk-</i>. Vgl. auch dazugehöriges lat. <i>pangere</i>, <i>pepigi</i> 'befestigen, einschlagen'.</p>

⁷ Aus didaktischen Gründen (bewusste IPA-Notation) wird hier **fánhanam* und **fanhanás* (noch) mit **h* statt wie üblich mit <x>, d.h. **fánxanam*, **fanxanás*, geschrieben.

⁸ Auch für die 1. LV wird die Bezeichnung Tenuesverschiebung gebraucht, um so die Parallelität der beiden Lautverschiebungen transparenter zu machen: Idg. */p, t, k/ > werden frikativiert zu germ. */f, θ, x/, aber auch germ. */p, t, k/ werden frikativiert zu ahd. /f(f), s(s), x(x)/, sofern sie nicht im Anlaut, bei vorahd. Geminata oder nach Konsonant (postnasal, postliquid) affriziert wurden. Für die 2. LV ist Tenuesverschiebung ein gängiger sprachhistorischer Begriff.

Bibliographie

- Braune, Wilhelm. 2004. *Althochdeutsche Grammatik I. Laut- und Formenlehre*. 15. Aufl., bearb. Ingo Reiffenstein. (Sammlung kurzer Grammatiken germanischer Dialekte, A; Hauptreihe 5/1). Tübingen: Niemeyer.
- Curriculum für das Bachelorstudium Germanistik an der Karl-Franzens-Universität Graz. Änderung. Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz. 30. Sondernummer. Studienjahr 2009/10, ausgeg. am 12.5.2010. www.uni-graz/zvwww/mbibblatt.html (10.07.2010).
- Dammers, Ulf; Hoffmann, Walter; Solms, Hans-Joachim. 1988. *Grammatik des Frühneuhochdeutschen. Beiträge zur Laut- und Formenlehre*. Bd. 4: *Flexion der starken und schwachen Verben*. Hrsg. von Moser, Hugo; Stopp, Hugo; Besch, Werner. Heidelberg: Winter.
- Ebert, Robert Peter; Reichmann, Oskar; Solms, Hans-Joachim; Wegera, Klaus-Peter. 1993. *Frühneuhochdeutsche Grammatik*. Hrsg. von Reichmann, Oskar; Wegera, Klaus-Peter. (Sammlung kurzer Grammatiken germanischer Dialekte, A; Hauptreihe 12). Tübingen: Niemeyer.
- Ernst, Peter C. 2005. *Deutsche Sprachgeschichte. Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen*. Wien: WUV.
- Gloning, Thomas. 2010. *Sprachwandel und Sprachgeschichte*. Stuttgart: Fink [angekündigt].
- Kern, Peter C.; Zutt, Herta. 1977. *Geschichte des deutschen Flexionssystems*. (Germanistische Arbeitshefte, 22). Tübingen: Niemeyer.
- Kluge, Friedrich. 2002. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 24., durchges. und erw. Aufl., bearb. von Elmar Seebold. Berlin: de Gruyter.
- Köbler, Gerhard. 1993. *Wörterbuch des althochdeutschen Sprachschatzes*. Paderborn: Schöningh.
- Lang, Ewald; Zifonun, Gisela (Hrsg.). 1996. *Deutsch – typologisch*. (Jahrbuch – IDS). Berlin: de Gruyter.
- Müller, Stefan. 2007. *Zum Germanischen aus laryngalthooretischer Sicht. Mit einer Einführung in die Grundlagen*. (Studia Linguistica Germanica, 88). Berlin: de Gruyter.
- Nübling, Damaris. 2008. *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*. 2., überarb. Aufl. In Zusammenarbeit mit Antje Dammel, Janet Duke und Renata Szczepaniak. Tübingen: Narr.
- Paul, Hermann. 2007. *Mittelhochdeutsche Grammatik*. 25. Aufl., neu bearb. v. Thomas Klein, Hans-Joachim Solms und Klaus-Peter Wegera. Mit einer Syntax von Ingeborg Schröbler, neubearb. und erw. von Heinz-Peter Prell. (Sammlung kurzer Grammatiken germanischer Dialekte, A; Hauptreihe 2). Tübingen: Niemeyer.
- Pfeifer, Wolfgang. 2005. *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. 8. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Reichmann, Oskar. 1992. „Periodisierung und Raumgliederung des Deutschen“. In Ágel, Vilmos; Hessky, Regina (Hrsg.). *Offene Fragen – offene Antworten der Sprachgermanistik*. Tübingen: Niemeyer, 177–201.
- Roelcke, Thorsten. 1995. *Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte. Analysen und Tabellen*. (Studia Linguistica Germanica, 40). Berlin: de Gruyter.

- Roelcke, Thorsten. 1997. *Sprachtypologie des Deutschen. Historische, regionale und funktionale Variation*. (Sammlung Götschen, 2812). Berlin: de Gruyter.
- Schmid, Hans Ulrich. 2009. *Einführung in die deutsche Sprachgeschichte*. Stuttgart: Metzler.
- Schmidt, Wilhelm. 2007. *Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium*. 10., verb. und erw. Aufl. Erarb. unter der Leitung von Helmut Langner und Norbert R. Wolf. Stuttgart: Hirzel.
- Schrodt, Richard. 2004. *Althochdeutsche Grammatik II. Syntax*. (Sammlung kurzer Grammatiken germanischer Dialekte, A; Hauptreihe 5/2). Tübingen: Niemeyer.
- Schützeichel, Rudolf. 2006. *Althochdeutsches Wörterbuch*. 6., überarb. und um die Glossen erw. Aufl. Tübingen: Niemeyer.
- Seebold, Elmar. 2001. *Chronologisches Wörterbuch des deutschen Sprachschatzes. Der Wortschatz des 8. Jahrhunderts (und früherer Quellen)*. Unter Mitarbeit von Brigitte Bulitta, Elke Krotz, Judith Stieglbauer-Schwarz und Christiane Wanzeck. Berlin: de Gruyter.
- Sonderegger, Stefan. 1979. *Grundzüge deutscher Sprachgeschichte. Diachronie des Sprachsystems*. Bd. 1: *Einführung – Genealogie – Konstanten*. Berlin: de Gruyter.
- Tichy, Eva. 2004. *Indogermanistisches Grundwissen für Studierende sprachwissenschaftlicher Disziplinen*. 2., überarb. Aufl. Bremen: Hempen.
- Tschirch, Fritz. (Hrsg.). 1969. *1200 Jahre deutsche Sprache in synoptischen Bibeltexten. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. 2., durchges. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Werner, Otmar. 1998. „Historische Morphologie“. In Besch, Werner et al. (Hrsg.). *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2., vollständig neu bearb. und erw. Aufl. Bd. 1. (HSK 2/1). Berlin: de Gruyter, 572-596.
- Wolf, Norbert Richard. 1989. „Zur Periodisierung der deutschen Sprachgeschichte. Eine Notiz“. In Heimann, Sabine et al. (Hrsg.). *Soziokulturelle Kontexte der Sprach- und Literaturentwicklung. Festschrift für Rudolf Große zum 65. Geburtstag*. (Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik, 231). Stuttgart: Akademischer Verlag, 121–127.

How to contact us:



c/o

**Institut für Anglistik & Amerikanistik der Universität Wien
Universitätscampus AAKH, Spitalgasse 2-4, Hof 8 .3
A – 1090 Vienna; Austria**

fax (intern.) 43 1 4277 9424

eMail nikolaus.ritt@univie.ac.at

ursula.lutzky@univie.ac.at

W3 <http://anglistik.univie.ac.at/views/>

(all issues available online)

IMPRESSUM:

EIGENTÜMER, HERAUSGEBER & VERLEGER: VIEWS, c/o INSTITUT FÜR ANGLISTIK & AMERIKANISTIK DER UNIVERSITÄT WIEN, UNIVERSITÄTSCAMPUS AAKH, SPITALGASSE 2, A - 1090 WIEN, AUSTRIA. **FÜR DEN INHALT VERANTWORTLICH:** THERESA-SUSANNA ILLÉS, KAMIL KAŻMIERSKI, URSULA LUTZKY, NIKOLAUS RITT, LOTTE SOMMERER, MÁRTA SAROLTA VIOLA. **WEBMASTER:** MONIKA WITTMANN. ALLE: c/o INSTITUT FÜR ANGLISTIK & AMERIKANISTIK DER UNIVERSITÄT WIEN, UNIVERSITÄTSCAMPUS AAKH, SPITALGASSE 2, A - 1090 WIEN. **HERSTELLUNG:** VIEWS