

**JAHRBUCH
DER UNGARISCHEN
GERMANISTIK
2010**

herausgegeben von
Michael Haase und András Masát



37.121 / 2011

R115/67

Budapest • Gesellschaft ungarischer Germanisten
Bonn • Deutscher Akademischer Austauschdienst

Leitender Redakteur

András Komáromy

Literaturwissenschaft

Michael Haase

Erika Hammer

Beatrix Kricsfalusi

Sprachwissenschaft

Dániel Czicza

Péter Csátár

Katalin Horváth

György Scheibl

Isabelle von Zitzewitz

Deutsch als Fremdsprache

Katalin Boócz-Barna

Viktoria Ilse

Dorothea Böhme

Wissenschaftlicher Beirat

Peter Canisius (Pécs)

Reinhard Fiehler (Mannheim)

Csaba Földes (Veszprém)

Géza Horváth (Szeged)

Elisabeth Knipf-Komlósi (Budapest)

Piroska Kocsány (Debrecen)

Hans Jürgen Krumm (Wien)

Klaus J. Mattheier (Heidelberg)

Dietmar Rösler (Gießen)

Hartmut Steinecke (Paderborn)

Horst Turk (Göttingen)

Redaktionsbeirat

József V. Szabó (Veszprém)

Tünde Garai (Nyíregyháza)

Zsuzsanna Darai (Debrecen)

Mihály Harsányi (Eger)

Tünde Katona (Szeged)

Erika Kegyes (Miskolc)

László Klemm (Budapest)

Péter Lőkös (Piliscsaba)

Lehel Sata (Pécs)

Petra Szatmári (Szombathely)

Anschrift der Redaktion

Redaktion des Jahrbuchs der ungarischen Germanistik

z. Hd. v. András Komáromy

c/o ELTE Germanisztikai Intézet

Rákóczi út 5.

H-1088 Budapest

jug.redaktion@gmail.com

Alle Rechte vorbehalten

Kein Teil darf ohne Zustimmung reproduziert
oder unter Verwendung elektronischer Systeme
verbreitet werden.

© Redaktion und die einzelnen Verfasser

Verlag: Gondolat Kiadói Kör Budapest

Auflage: 700 Exemplare

Budapest/Bonn 2011

ISSN 1217-0216Hergestellt mit Unterstützung durch den DAAD, aus Mitteln,
die das Auswärtige Amt bereitstellt.**Inhalt****Vorwort der Herausgeber** 9**Nachruf László Valaczkai**..... 11**Die Vernetzung der Welt – neue Medien in Literatur, Sprache
und Spracherwerb***Iuditha Balint (Mannheim):* Hyperfiktion, Simulation.

Medien(technologien) und die Architektonik des Erzählens

in Daniel Kehlmanns *Ruhm. Ein Roman in neun Geschichten*. 15*Kai Löser (Bielefeld):* Globale und intertextuelle Vernetzung.

Zwischenbetrachtungen zu neuen Medien und dem poetischen

Programm von Daniel Kehlmanns Roman *Ruhm*. 32*Branka Schaller-Fornoff (Belgrad/Berlin):* Das erträumte Fest. KybernetischesZeitalter und Novelle am Beispiel von Michael Kleebergs *Barfuß*. 51*Ida Dringó-Horváth (Budapest):* Typen und „Untypen“ elektronischer

Wörterbücher. Überlegungen zur Typologisierung elektronischer

Wörterbücher 67

Britt-Marie Schuster / Arnika Lutz (Paderborn): Eine neue Form politischer

Kommunikation? Zu den Video-Podcasts von Angela Merkel 89

Michela Biolcati (Pavia) / Adriano Murelli (Mannheim): Die Interaktion

zwischen Gesprächspartnern in einem Skype-basierten E-Tandem-Kurs 110

Marios Chrissou (Athen): Der Einsatz von Autorenwerkzeugen

im Kontext von Kooperationsprojekten: ein sinnvolles didaktisches

Konzept für den Fremdsprachenunterricht 134

Daniel Krause (Bamberg): Neue Medien retten die Alten: Zur Didaktik

des Stummfilms 153

Literaturwissenschaft*Gábor Kerekes (Budapest):* Das Ungarnbild in Karl Emil Franzos' *Halb-Asien-Büchern* 163**Sprachwissenschaft***Emese Zakariás (Budapest):* Relativsätze ohne Bezugsnomen und

Interrogativnebensätze im Deutschen und im Ungarischen.

Eine korpusbasierte Untersuchung zur Unterscheidung von „freien“

Relativsätzen und Interrogativnebensätzen. 191

Deutsch als Fremdsprache

<i>Ilija Dürhammer (Budapest):</i> Thesen für eine ästhetische Didaktik exemplifiziert anhand einer Mahler-Symphonie (N° 1 „Titan“) innerhalb einer interkulturell ausgerichteten DaF-Landeskunde.....	211
<i>Ágnes Einhorn (Miskolc):</i> Fremdsprachenunterricht in Europa, Fremdsprachenunterricht in Ungarn: Ziele, Vorstellungen und die Realität	242
<i>Erika Grossmann / Tünde Sárvári (Szeged):</i> „Früh übt sich ...“ Überlegungen zur Differenzierung in der neuen Generation der DaF-Lehrwerke für Kinder	265
<i>Frank Kostrzewa (Karlsruhe):</i> Formeln und Routinen in der Lernaltersprache.....	283

Rezensionen

Aurnhammer, Achim; Beßlich, Barbara; Denk, Rudolf (Hg.): Arthur Schnitzler und der Film. Würzburg: Ergon, 2010 (= Klassische Moderne; Bd. 15/ zugl. Akten des Arthur Schnitzler-Archivs der Universität Freiburg; Bd. 1). (<i>Ildikó Tóth</i>).....	299
Balogh, András F: Studien zur deutschen Literatur Südosteuropas. Klausenburg: Presa Universitară Clujeană, 2008 (= Klausenburger Beiträge zur Germanistik; Bd. 3). (<i>Gábor Kerekes</i>).....	302
Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag, 2010 (= UTB für Wissenschaft; Bd. 8422). (<i>Ilona Feld-Knapp</i>).....	305
Csáky, Moritz: Das Gedächtnis der Städte. Kulturelle Verflechtungen – Wien und die urbanen Milieus in Zentraleuropa. Wien; Köln; Weimar: Böhlau Verlag, 2010. (<i>Magdolna Orosz</i>)	308
Harweg, Roland: Zeit in Mythos und Geschichte. Weltweite Untersuchungen zu mythographischer und historiographischer Chronographie vom Altertum bis zur Gegenwart. Erster Band: Formen der Chronographie. Berlin: LIT Verlag, 2008 (= Sprache – Kommunikation – Wirklichkeit; Bd. 4). (<i>Lehel Sata</i>)	311
Hessky, Regina (Hg.): Német-magyar, magyar-német gyerekzsórtár / Deutsch-Ungarisches Kinderwörterbuch. Szeged: Grimm Kiadó, 2010. (<i>Ida Dringó-Horváth</i>)	313
Koepfel, Rolf: Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. (<i>Zoltán Csörgő</i>).....	316
Kovács, Kálmán (Hg.): Rhetorik als Skandal. Heinrich Heines Sprache. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2009. (<i>Imre Kurdi</i>)	319

Müller, Márta: Lexikalisch-semantische Merkmale der Handwerk-Fachwortschätze in Werischwar/Pilisvörösvár. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, 2011 (= Ungarndisches Archiv; Bd. 12). (<i>Ágnes Huber</i>).....	321
Németh, Attila: Dialekt, Sprachmischung und Spracheinstellung. Am Beispiel deutscher Dialekte in Ungarn. Tübingen: Narr Verlag, 2010 (= Beiträge zur interkulturellen Germanistik; Bd. 2). (<i>Márta Müller</i>).....	325
Schlickau, Stephan: Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung. Pragmatik – Didaktik – Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag, 2009 (= Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation; Bd. 1). (<i>Richard Reutner</i>).....	328
Szendi, Zoltán: Perspektivierung und Daseinsdeutung in der Lyrik der mittleren Periode Rainer Maria Rilkes. Wien: Präsens Verlag, 2010. (<i>Gabriella Rác</i>).....	332

Berichte der Institute 2010	339
--	-----

Doktorandenkollegs 2010	357
--------------------------------------	-----

Jahresbibliografie 2010	363
--------------------------------------	-----

Autorinnen und Autoren	393
-------------------------------------	-----

Vorwort der Herausgeber

Die Neuen Medien und ihr Einfluss auf alle Bereiche unseres Lebens zeitigen einen einschneidenden Wandel, dessen gesellschaftliche, soziale und politische Konsequenzen noch gar nicht abzuschätzen sind. Dementsprechend stark dominiert das Thema den öffentlichen Diskurs. ‚Digitale Evangelisten‘ (Hans Magnus Enzensberger) und kulturkritische Mahner streiten im Feuilleton um die Deutungshoheit. Träumt die eine Seite von einer vernetzten Weltgemeinschaft, die egalitär organisiert ist und basisdemokratischen Prinzipien gehorcht, verkündet die andere Seite das Verschwinden der Wirklichkeit im Virtuellen. Natürlich sind auch die Wissenschaften vom vorherrschenden Pendelschlag zwischen Utopie und Apokalypse nicht verschont geblieben. Und zweifellos haben einige der frischgetauften Termini als gefällige Spielmarken mehr Verwirrung als Aufklärung gestiftet. Unbestritten ist dennoch, dass viele Denkansätze im Wachstumsfeld der Medien- und Kommunikationstheorien zukunftsweisende Forschungsperspektiven eröffnen. Gerade im Bereich der Philologien, die sich diesen Disziplinen nach einigem Zögern immer stärker öffnen, kann das festgestellt werden. Der Themenschwerpunkt des Jahrbuchs versucht diesen Tendenzen Rechnung zu tragen, indem er sich den Veränderungen widmet, welche die neuen Kommunikationstechnologien in Literatur, Sprache und Spracherwerb bewirken.

Im literaturwissenschaftlichen Teil dienen erwartungsgemäß Texte der jüngsten deutschen Literatur als Fallbeispiele, allen voran Daniel Kehlmanns 2009 erschienener Roman *Ruhm*. In zwei Aufsätzen werden der Einfluss der neuen Medien auf die narrative Struktur des Werkes und die Darstellbarkeit von menschlicher Existenz im weltumspannenden Cyberspace untersucht. Ein dritter Beitrag beschäftigt sich mit Michael Kleebergs Novelle *Barfuß* (1995), die als einer der ersten deutschsprachigen Erzählwerke das Phänomen des Internets und die damit verbundene Dominanz des Virtuellen thematisiert.

Die sprachwissenschaftlichen Beiträge interessieren vor allem die mit den Neuen Medien entstandenen Textsorten/-typen und Kommunikationsformen. So beschäftigt sich ein Aufsatz mit Fragen der Typologisierung von Online-Wörterbüchern, und ein anderer Beitrag stellt die Frage, ob und inwiefern Angela Merkels Video-Podcasts ein *Novum* an politischer Kommunikation darstellen.

Als inhaltlich vielfältig erweist sich auch das Untersuchungsfeld im DaF-Bereich. Den gewachsenen Möglichkeiten an Interaktivität in E-Tandem-Kursen gilt ebenso ein Augenmerk wie der Realisierung neuer Unterrichtskonzepte durch den Einsatz von Autorenwerkzeugen bzw. Lernsoftware. Welch ungeahnte Ressourcen im Internet schlummern, führt ein Plädoyer für die didaktische Verwendung der im Netz frei verfügbaren deutschen Stummfilme vor Augen. Wie der Autor zeigt, lassen sich hier mustergültig sprachpraktisches Training mit kultur- und landesgeschichtlicher Vermittlung kombinieren.

Dass ‚Vernetzung‘ nicht nur technische Innovationen, sondern vor allem interkulturelle Kompetenz voraussetzt, ist den Forschungsbeiträgen außerhalb des Schwerpunkts ablesbar. Ob sie vor dem Hintergrund eines spezifisch deutsch-ungarischen Kontextes den Konzepten der Imagologie oder Kontrastiven Linguistik verpflichtet sind, für den Bereich Landeskunde das Programm einer ästhetischen Didaktik entfalten oder die Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn und Europa kritisch an ihrer ‚Realität‘ messen, stets sind den Untersuchungen die zwischen Sprachen und Kulturen bestehenden Problemlagen bewusst.

Davon zeugen auch die Rezensionen, die einen Überblick über Neuerscheinungen bieten, welche nicht zuletzt Aufschluss über die aktuellen Forschungsschwerpunkte und -interessen ungarischer Germanisten geben.

So bleibt die Hoffnung, die Leser des Jahrbuchs mögen aus der Vielfalt an Themen und Fragestellungen zahlreiche Denkanstöße erfahren, aber auch Reibungspunkte finden – als Zündfläche für zukünftige Debatten.

Zum Schluss seien noch ein paar Worte in eigener Sache gestattet: Bedingt durch einen Orts- und Berufswechsel ist Mitherausgeber Dr. habil. Klaus Schenk (Veszprém) nach einem Jahr wieder aus der Redaktion ausgeschieden. Für seine engagierte Tätigkeit sei ihm an dieser Stelle ein herzlicher Dank ausgesprochen. Sein Nachfolger ist Herr Dr. Michael Haase (Budapest), dessen Wirken das inhaltliche Profil des vorliegenden Jahrbuches nachhaltig geprägt hat.

Auch Professor Dr. András Masát (Budapest) beendet seine Mitherausgeberschaft turnusgemäß, nach fünfjähriger Tätigkeit, in Dankbarkeit dem leitendem Redakteur András Komáromy und dem Redaktionsteam verbunden, und gewiss nicht ohne Wehmut.

Als zukünftigen neuen Mitherausgeber begrüßen wir Herrn Professor Zoltán Szendi (Pécs). Im vorliegenden Band findet sich eine Rezension seiner gerade erschienenen Rilke-Studie. Dort heißt es, die Fähigkeit des Autors zur ‚produktiven Synthese‘ verdanke sich genauester Lektüre und einem ausgeprägten Sinn fürs bedeutungstiftende Detail. Ganz offensichtlich fühlt sich Zoltán Szendi Nabokovs Maxime verpflichtet, der zufolge sich jeder Mondschein der Verallgemeinerung aus sonnigen Kleinigkeiten speist. Die Redaktion des Jahrbuchs kann von Glück sprechen, einen solchen Mitherausgeber gewonnen zu haben.

Michael Haase

András Masát

In memoriam László Valaczkai

(25.6.1939–12.2.2011)



Tausend Gesichter hatte er. Wir erinnern uns an ihn als Lehrer, Philologen und Germanisten, der in Szeged und Veszprém Generationen von Studenten ausgebildet hat; als Freund und Kollegen, der ein Herz für die Wissenschaft – auch weit über die Germanistik hinaus – hatte und uns mit Klassikern der Germanistik aus der eigenen Bibliothek versorgte; als angenehmen Gesprächspartner, der in allen Themen aus aller Welt zu Hause war und der Fragen wie „Wie geht es dir heute?“ nie als leere Floskel stellte, sondern immer aus persönlicher Neugierde.

Nicht nur, aber besonders wegen seiner Sprüche schlossen ihn viele Kollegen ins Herz, die diese kleinen, sprachlich so schön wie kreativ verpackten Weisheiten zu verstehen wussten. Und wir haben seine Weisheiten noch immer im Ohr.

Er war zugleich ein unerbittlicher Kämpfer gegen Unvernunft und Engstirnigkeit. Manche haben ihn und sein scheinbares Einzelgängertum deshalb missverstanden. Oft diejenigen, die über den Zaun der Unvernunft und Engstirnigkeit nicht hinauszuschauen vermochten. In letzter Zeit wurde er nach und nach milder und nachdenklicher. Er begriff, dass er gegen Windmühlen kämpft: An Unvernunft und Engstirnigkeit ist nicht zu ändern, nur dann, wenn es Unvernünftige und Engstirnige auch selbst wollen. Dieser lebenslange Kampf ging immer mehr über seine Kräfte und immer öfter an sein Herz, das schließlich den Kampf aufgab.

Aus seinen Einstellungen und seinem Wesen folgte vielleicht auch, dass er (in Ungarn) keine imposante wissenschaftliche Karriere aufgebaut hat. Trotzdem verdanken wir ihm Bleibendes über die akustische Phonetik (zu der er u.a. sein Buch „Atlas deutscher Sprachlaute. Instrumentalphonetische Untersuchung der Realisierung deutscher Phoneme als Sprechlaute.“ Wien, 1998 veröffentlicht) und bewundern sein übersetzerisches Talent (das u.a. in der Übersetzung Sándor Alberts „Übersetzung und Philosophie. Wissenschaftsphilosophische Probleme der Übersetzung.“ Wien, 2001 zum Tragen kam).

Er sagte oft: „Als ich aufgewacht war, merkte ich, dass ich schlafe.“ Und jetzt schläfst Du endlich, lieber Laci. Hab einen ruhigen Schlaf: [kədve] lətsi ruɡoʃ be:ke:ben]

Attila Németh und László V. Szabó

**Die Vernetzung der Welt –
neue Medien
in Literatur, Sprache
und Spracherwerb**

Iuditha Balint (Mannheim)

Hyperfiktio(n), Simulation

Medien(technologien) und die Architektonik
des Erzählens in Daniel Kehlmanns *Ruhm*.

Ein Roman in neun Geschichten

Auf zwei Fragen hat Daniel Kehlmann in Interviews ausweichend geantwortet: Zunächst auf Felicitas von Lovenbergs Frage, ob es sich bei der in *Ruhm. Ein Roman in neun Geschichten* dargestellten Wirklichkeit um Hyperrealität handele¹, und wenig später auf Jochen Hörischs Frage nach dem Umgang des Romans mit dem Verhältnis von Realität und Simulation². Beide Fragen rekurrieren auf die narrative Struktur des Werkes – und stellen zudem implizit eine enge Verbindung zwischen der Romanhandlung, der Erzählstruktur und dem wissenschaftlichen Medialisierungsdiskurs her. In der Tat sorgen in diesem Roman, der sich als komplexe literarische Komposition über Medialisierung und Kommunikationstechnologien präsentiert, die literarisch dargestellten wie auch die real existierenden neuen Medien und die mit ihnen verbundenen Störungen nicht nur für das Vorantreiben der Handlung, sondern auch konstant für neue Handlungsstränge, Erzählebenen und Fiktionalitätsebenen. Diese Interdependenzen gilt es zu erforschen. Dabei sollen die verschiedenen Aspekte der gesellschaftlichen Technisierung und Medialisierung sowohl auf den Plot des Romans bezogen als auch auf ihre Relevanz für und Auswirkung auf die narrative Struktur des Werkes geprüft werden. Zielpunkt der Analyse ist letztlich die Fragestellung, in welcher Form der Romantext mit Baudrillard's Konzept der mit Medialisierungsprozessen einhergehenden Hyperrealität operiert.

¹ „Lovenberg: Könnte man das als Hyperfiktio(n) bezeichnen? Kehlmann: Vielleicht.“ von Lovenberg, Felicitas: In wie vielen Welten schreiben sie, Herr Kehlmann? In: FAZ vom 27.12.2008 <http://www.faz.net/s/RubCC21B04EE95145B3AC877C874FB1B611/Doc~E55C14AC3AAB84AC9860BED6734484871~ATpl~Ecommon~Scontent.html>. Zuletzt aufgerufen am 20.03.2011.

² Vgl. Christian Werthschulte: Glückliche bestandene Prüfung. In: Tageszeitung vom 17.03.2009 http://www.taz.de/1/archiv/print-archiv/printressorts/digi_artikel/?ressort=ku&dig=2009%2F03%2F17%2Fa0134&cHash=52d538c488. Zuletzt aufgerufen am 20.03.2011. Für den Hinweis auf dieses Gespräch und die Klärung seiner Inhalte herzlich bedanken möchte ich mich bei Professor Dr. Jochen Hörisch.

I Figuren

Auf der inhaltlichen Ebene des aus neun Geschichten bestehenden Romans wird auf eine Hauptfigur verzichtet. Im Gegensatz zu einer eindimensionalen Figurengestaltung mit Haupt- und Nebenfiguren kreiert Kehlmann in Anlehnung an das Prinzip der Online-Communities ein Figurennetz, in dem keinem Individuum mehr Bedeutung zukommt als einem anderen.³ Relevant sind diesbezüglich die losen innergeschichtlichen Verbindungen der Romanfiguren miteinander – erneut einer Netzgemeinschaft ähnelnd –, wie auch die starke Identifikation mancher Figuren mit ihren *digital selves* – oder die Metamorphose des Individuums zum eigenen Doppelgänger. Das Spiel der Verdopplungen wird im Stil Buñuels ins Surreale überspitzt, sodass Realität und Fiktion auf der Figurenebene permanent miteinander verschmelzen. Somit ist *Ruhm* ein „Spiel mit Welt und Parallelwelten, mit Sein und Schein, mit Fakten und Fiktionen“⁴ – ein Spiel, das als Folge technischer Innovationen, Störungen oder technischen Versagens entsteht und auf dessen erster Ebene sich das Individuum befindet.

Die erste der neun Geschichten beginnt mit den Worten: „Noch bevor Ebling zu Hause war, läutete sein Mobiltelefon. [...] Eine Frau verlangte einen gewissen Raff, Ralf oder Rauff, er verstand den Namen nicht.“⁵ Bereits hier wird auf ein Kommunikationsmedium und eine Kommunikationsstörung Bezug genommen. Bei der weiteren Lektüre wird allerdings schnell deutlich, dass es sich hierbei jedoch nicht lediglich um eine temporäre Störung jenes Kanals handelt, der Sender und Empfänger miteinander verbindet, sondern um eine doppelte Nummernvergabe. Die technisch bedingte Kommunikationsstörung ermöglicht es Ebling, in das Leben des anderen Nummernbesitzers, des Schauspielers Ralf Tanner, einzutauchen. Es entwickelt sich ein Identitätsspiel, das ausgelöst wird durch die Kombination aus der Störanfälligkeit von Medientechnologien und deren Suchtpotenzial, wenn etwa an Ebling Entzugserscheinungen wahrnehmbar werden wie Konzentrationsstörungen, Zittern, Appetitlosigkeit bis hin zum Rückzug in den Keller, um telefonieren zu können.⁶ Durch Eblings Telefongespräche mit Tanner nahe stehenden Personen entsteht eine graduelle Identitätsverschmelzung zwischen ihm und Ralf Tanner: „Er hätte gerne mehr über Ralfs Leben gewusst; schließlich war es zu einem kleinen Teil nun auch seins“.⁷ Wenig

³ Eine Ausnahme stellt der fiktive Autor Leo Richter dar, auf dessen Figur noch einzugehen sein wird.

⁴ Wittstock, Uwe: Nach der Moderne. Essay zur deutschen Gegenwartsliteratur in zwölf Kapiteln über elf Autoren. Göttingen: Wallstein 2009, S. 169.

⁵ Kehlmann, Daniel: *Ruhm*. Ein Roman in neun Geschichten. Reinbek: Rowohlt 2009, S. 7.

⁶ Vgl. ebd. S. 11, 14.

später geht es bereits um den Anspruch auf Tanners Identität, wenn es heißt: „Womöglich war Ralfs Dasein ja immer schon für ihn bestimmt gewesen“.⁷ Die Identitätsverschmelzung zwischen Ebling und Tanner geht soweit, dass Tanner für Eblings Handlungen büßen muss: „Sie mußte an den Skandal denken, von dem sie neulich irgendwo gelesen hatte: In der Lobby eines Hotels war Tanner von einer Frau angeschrien und gehohlet worden.“⁸ Er verliert aufgrund von Eblings unreflektierten Sprachhandlungen nicht nur seine Geliebte und einen Freund; vielmehr wird er aus seinem eigenen Leben (sraum) verbannt und zur Gestaltung einer neuen, fiktiven Identität gezwungen. Die Binnenerzählung *Der Ausweg*, die Tanners Selbstfiktionalisierungsprozess behandelt, zeigt ihn vor dem (Selbst)Reflexionsmedium Spiegel, wie er als passiver Zuschauer beobachtend „sich selbst unwirklich“⁹ wird. An dieser Stelle erreicht das Verhältnis zwischen Realität und Fiktion eine weitere Dimension: Es handelt sich nicht mehr um die Aufhebung der Identitätsgrenze zwischen zwei Individuen, wie bei der Identitätsverschmelzung im Falle Eblings; die Grenze des *Realen* erfährt mit Tanners Identitätsverlust ihre Aufhebung im Individuum selbst. Einerseits ist zwar Tanner der Meinung, Medialisierung bedeute den Tod des Selbst, den personalen Selbstentzug und – mit Gilles Deleuze gesprochen – die Dividierung des Individuums: „Er hatte schon lange den Verdacht, daß das Fotografieren sein Gesicht abnutze. Sollte es möglich sein, daß jedesmal, wenn man gefilmt wurde, ein anderer entstand, eine nicht ganz gelungene Kopie, die einen aus sich selbst verdrängte?“¹⁰. Andererseits greift er jedoch auf die digitalen Medien zurück, um sich seiner Existenz zu vergewissern.

Er begann, mehrmals am Tag seinen Namen bei Google aufzurufen, korrigierte den von Fehlern strotzenden Wikipedia-Artikel über sich, [...] las [die] Meinungen [fremder Menschen], als gäbe es die Chance, daß irgendwo darunter die Erklärung stand, was es mit seinem Leben auf sich hatte.¹¹ Er sah in den Foren nach, ob es was Neues über ihn gäbe [...].¹²

Die unmittelbar erfahrbare körperlich-materielle Realität ist für Tanner nicht ausreichend als Beweis für die eigene Existenz – dazu bedarf es der Medien,

⁷ Ebd. S. 17.

⁸ Ebd. S. 40. „Sie“ ist Elisabeth, die Freundin des Schriftstellers Leo Richter, und kommt in zwei der neun Geschichten vor.

⁹ Ebd. S. 79. Vgl. auch „Eine Weile stand Ralf vor dem Wandspiegel und sah zu, wie seine Gesichtszüge ihm von Sekunde zu Sekunde fremder wurden.“ (Ebd. S. 87).

¹⁰ Ebd. S. 81.

¹¹ Ebd. S. 80.

¹² Ebd. S. 87.



welche die Realität ersetzen und somit erklären. Was hier narrativ thematisiert wird, ist Baudrillards These des Übergangs von der Realität zur Hyperrealität, „der exakten Verdopplung des Realen“, was „vorzugsweise auf der Grundlage eines anderen reproduktiven Mediums“ geschieht. „[V]on Medium zu Medium verflüchtigt sich das Reale, es wird zur Allegorie des Todes, aber noch in seiner Zerstörung bestätigt und überhöht es sich: es wird zum Realen schlechthin: [...] hyperreal.“ Diese Hyperrealität bezeichnet Baudrillard als „schwindelerregende realistische Simulation“ und unterscheidet vier Ausprägungen derselben: „Das Zerlegen des Realen in seine Einzelheiten“, „[d]ie tiefgründige Wahrnehmung“, „[d]ie eigentlich serielle Form“ und „die Formel der Binarität“. Letztere Ausprägung begegnet uns in Kehlmanns *Ruhm*. Sie ist die binäre Formel „der Digitalität – nicht der reinen Wiederholung, sondern der minimalen Abweichung, der minimalen Modulation zwischen zwei Themen, das heißt ‚das kleinste gemeinsame Paradigma‘, das die Fiktion von Sinn aufrechterhalten könnte.“¹³

Die auf der Figurenebene stattfindenden Realitätsreproduktionsprozesse überspitzen sich im Falle Ralf Tanners und mindern zunehmend den Wirklichkeitscharakter der Realität. Indem er den Gedanken äußert, er „brauchte [...] bloß noch zu sterben, um einzig und allein dort zu sein, wo er hingehörte: in den Filmen und auf den unzähligen Fotografien“¹⁴, verortet er sein reales Ich in der Hyperrealität. Dennoch nimmt er die ihm durch doppelte Nummernvergabe gebotene Möglichkeit wahr, tritt aus seinem Star-Milieu heraus und erschafft sich eine neue, fiktionale Identität in seiner ursprünglichen topografischen Wirklichkeit: als mittelmäßig talentierter Imitator seines medialen Selbst.

In dieser Rolle jedoch erscheint er den Anderen als unglaubwürdig und unecht, keineswegs als sich selbst ähnlich. „Das war in Ordnung, wenn auch nicht toll. Tanner spricht anders, und die Hände hält er ungefähr so.“, bemerkt der Inhaber des Lokals, in dem er auftritt – während Tanners neue Freundin die Situation deutlicher kommentiert: „So ähnlich siehst du ihm gar nicht. Vielleicht solltest du jemand anderen imitieren. Du bist gut, aber... er ist nicht der Richtige.“¹⁵ Auch das Interesse der Passanten am real lebenden Tanner ist gering bis nicht vorhanden, was wiederum auf den niedrigeren Stellenwert des realen Individuums im Vergleich zu seinem medialisierten Konterpart verweist. Demgegenüber wird das tatsächliche Double gerühmt, selbst Tanner kann sich der Anerkennung nicht enthalten. „Von YouTube wusste er, daß er beeindruckende Perfektion erreicht hatte, aber in Person war die Ähnlichkeit noch erstaunlicher.

¹³ Baudrillard, Jean: Der symbolische Tausch und der Tod. Aus dem Französischen von Gerd Bergfleth, Gabriele Ricke und Roland Voullié. München: Matthes & Seitz 1982, S. 113 ff.

¹⁴ Kehlmann: *Ruhm*, S. 81.

¹⁵ Ebd. S. 83 und 89.

Sein Händedruck war fest, und er hatte den scharfen Blick, den Ralf von sich selbst auf der Leinwand kannte.“¹⁶ Die Selbstbeschreibung des Imitators: „Oft gehe ich auf der Straße und merke gar nicht, daß ich es als Ralf Tanner tue. Ich *lebe* als er. Ich denke wie er, manchmal bleibe ich tagelang in der Rolle. Ich *bin* Ralf Tanner.“¹⁷, wie auch die Tatsache, dass Tanners eigener Diener ihn als Simulanten und Eindringling identifiziert, authentifiziert erneut den Realitätsstatus der Simulation. Die Zirkularität und damit die Abgeschlossenheit hyperrealer Systeme – folglich auf der metafiktionalen Ebene die Zirkularität dieser Erzählung – wie auch die Äquivalenz zwischen der Reproduktion und dem Original werden markiert durch die wiederkehrende Spiegelmotivik, wenn Ralf Tanner alias Matthias Wagner nach allen Stadien der Selbstspaltung und Selbstentfremdung „plötzlich [...] unsicher [scheint], auf welcher Seite [des Spiegels] die Originale waren und wo die Abbilder.“¹⁸

Die Auswirkungen der Medien auf die personale Identität behandelt ebenfalls die Geschichte *Ein Beitrag zur Debatte*. Im Grunde stellt diese ein Posting des prototypischen Internetsüchtigen Mollwitz dar. Mollwitz – im „Real Life (dem wirklichen!) [...] Mitte dreißig, ziemlich sehr groß, vollschlank [und] [Mitarbeiter] in der Zentrale einer Telefongesellschaft“¹⁹, im virtuellen Leben moralische Kontrollinstanz – entledigt sich im Rahmen des virtuellen Raumes der ihm unangenehmen (Charakter)Eigenschaften. Dort sieht er sich nicht länger als Witzfigur – sein Username ist mollwitt –, den Mangel an Selbstbewusstsein kompensiert er durch aggressives Auftreten in Foren. Ferner ist es auch Mollwitz' fiktive Internet-Identität, durch welche seine sexuellen Wünsche und Träume in Erfüllung gehen.²⁰ Der digitale Code ermöglicht ihm die „technische Ersetzung des Wunsches“,²¹ die Abstraktion vom Körperlichen und Materiellen ganz im Sinne Baudrillards.

Wenn einer so viel Internet unterwegs ist wie ich, dann weiß er, daß [...] Wirklichkeit nicht alles ist. Daß es Räume gibt, in die man nicht mit dem Körper geht. Nur in Gedanken und trotzdem da. Lara Gaspard treffen. *Das war possible!* Eben in einer Story. [...] In einer Story vorkommen – irgendwie auch nichts anders als in einen Chatroom gehen. Transformation eben! Sich selbst übertragen in was anders. In einer Geschichte wäre ich ein anderer, aber auch ich selbst.²²

¹⁶ Ebd. S. 84 f.

¹⁷ Ebd. S. 85.

¹⁸ Ebd. S. 89.

¹⁹ Ebd. S. 134.

²⁰ Vgl. ebd. S. 133-140.

²¹ Baudrillard, Jean: Die Illusion und die Virtualität. Aus dem Französischen übersetzt von Helmut P. Einfalt. Bern: Bentelli 1994, S. 15.

²² Kehlmann: *Ruhm*, S. 146.

Was an dieser Stelle zum Ausdruck kommt, ist nicht zuletzt der Gedanke, dass Medialisierung eine Transformationsleistung des Mediums ist, das jedoch die Fiktion als Realität aufrecht erhält. Mollwitz wünscht sich in eine der Geschichten des fiktiven Autors Leo Richter hinein, damit er die Ärztin Lara Gaspard, Richters berühmte Hauptfigur, treffen kann – und thematisiert im selben Zug besagte Transformationsleistung der Medientechnologien.

Zwischenmenschliche Beziehungen und reale Personen erklärt und schildert Mollwitz ebenfalls durch Rückgriffe auf Fiktion, genauer auf Filmfiguren: „Stehe ich also vorm Boss und er sieht mich an. Wie Saruman. Oder Vorlone Kosh aus Babylon 5. Schaute also der mich an und ich schaute ihn. Richtig kalter Moment. Zwei Männer, ein Blick. Stahlerlich.“²³ Als er Richter in einem Vortragssaal erkannt zu haben glaubt, beschreibt er dessen Umriss als „Darth Vaderschwarz!“²⁴, während er sich selbst mit Captain Spock vergleicht, „ich [kann] schnell trinken, da ist Spock ein Affe gegen.“²⁵

Die elliptische, grammatikalisch oft falsche Sprachverwendung, die stark an die Chatsprache der Internetforen angelehnt und von Anglizismen geprägt ist, gilt ebenfalls als Merkmal seiner Identität. Durch den Gebrauch solcher Ausdrücke in beiden Räumen, sowohl im realen als auch im virtuellen,²⁶ entsteht auf den ersten Blick der Eindruck der Übertragung der fiktionalen Identität auf die reale. Dem ist jedoch keinesfalls so: Es handelt sich hierbei um eine Identitätsspaltung auf der Basis von Medientechnologien, was am deutlichsten in der Schlusszene zum Ausdruck kommt, in welcher Mollwitz seinen Mitbloggern viel mehr von sich preisgibt, als er es in seinem realen Umfeld jemals tun würde: „Ich weiß, es klingt peinlich wie Irrsinn. Aber ich erzähls doch, weil ihr kennt mich ja nicht und wißt nicht, wer ich bin.“²⁷ An dieser Stelle bleibt der tatsächliche Unterschied zwischen dem virtuellen und dem realen Raum bestehen. Als Bindeelement fungiert einzig das dividuell gewordene Subjekt, ähnlich zur Geschichte von Mollwitz' Chef²⁸, der mithilfe von Kommunikations- und Informationstechnologien ein Doppelleben führt, auf der einen Seite Frau und Kind, auf der anderen eine schwangere Geliebte. „Ein Kind – mein erstes! Noch nie hatte ich so stark gespürt, daß ich aus zwei Menschen bestand.“²⁹ – denkt er, wenn er von

²³ Ebd. S. 138.

²⁴ Ebd. S. 150.

²⁵ Ebd. S. 155.

²⁶ Vgl. Ausdrücke, wie „Posting“, „Flaming“, „Celebrities“, „Desk“, „Werkzeug“, „Smile“, „auf den Screen glancen“, „Ich sag nur Beispiel“, „public gehen“, „Vor-Teile, Nach-Teile“ (Ebd. S. 133-150).

²⁷ Ebd. S. 158.

²⁸ Es handelt sich hierbei um die Binnenerzählung *Wie ich log und starb* (Ebd. S. 159-190).

²⁹ Ebd. S. 180.

der Schwangerschaft erfährt und gleichzeitig seiner Tochter, seinem leiblichen Kind, beim Spielen zuschaut. Während jedoch in Mollwitz' Fall die reale Identität von der virtuellen (also fiktionalen) dominiert wird und dementsprechend von einem hierarchischen Verhältnis zwischen verschiedenen Teilidentitäten auszugehen ist³⁰, behandelt die Geschichte des Chefs personale Identität als wählbares Konstrukt und die Realität als Labyrinth,³¹ das mithilfe von Kommunikationstechnologien durchdrungen und kontrolliert werden kann. Gezeigt wird eine Verdoppelung der Realität und der Repräsentation im selben Subjekt.

Auf der Figurenebene fungiert also Technik als „undurchschaubares [...] Rätsel“, das sich der menschlichen Vorstellungskraft und dem Verstand entzieht.³² Allerdings gelten Kommunikationsmedien darüber hinaus als Garanten permanenter Erreichbarkeit, also der Möglichkeit, am Diskurs ort- und zeitunabhängig teilzunehmen.³³ Somit können sie nicht nur Epochenkrankheiten wie Herzarhythmie, Konzentrationsschwäche, Sucht, Fettleibigkeit oder paranoide Störungen auslösen. Sie führen auch über die individuelle Ebene hinaus zur Technikabhängigkeit zwischenmenschlicher Beziehungen und von Arbeitsverhältnissen,³⁴ lassen Fiktionales zu Realem, zu Wahrheit werden und fungieren damit zusätzlich als Potenzierungsfaktor der Lasterhaftigkeit.

Wie merkwürdig, daß die Technik uns in eine Welt ohne feste Orte versetzt hat. Man spricht aus dem Nirgendwo, man kann überall sein, und da sich nichts überprüfen lässt, ist alles, was man sich vorstellt, im Grunde auch wahr.“ „Wie log und betrog man [...] ohne die Hilfe hochverfeinerter Technologie?“³⁵

Auch Wissen wird in *Ruhm* medial vermittelt. „Fragen Sie den Computer. Ich frage auch den Computer. Jeder fragt den Computer, so läuft es!“, heißt es in der Geschichte *Rosalie geht sterben*. Aufgrund der Personifizierung des Computers

³⁰ Dies als Habitus, als generatives Prinzip kultureller Praktiken verstanden, kann erklären, wie Mollwitz trotz unterschiedlicher Praktiken im realen und virtuellen Leben als Individuum bestehen kann. Zum Begriff und zur Theorie des Habitus vgl. z.B. Bourdieu, Pierre: *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Aus dem Französischen übersetzt von Wolfgang H. Fietkau. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 2000.

³¹ Kehlmann: *Ruhm*, S. 175 f. „Ich [...] fragte mich [...], wer eigentlich ich gerade sein sollte, und in welchem Irrgarten ich mich verloren hatte.“

³² Vgl. ebd. S. 9 f.

³³ Ebd. S. 7. Somit ist es nur folgerichtig, dass Maria Rubinsteins Verschwinden – und der damit einhergehende Ruhm – durch die Tücke der Technik erst möglich wird (Vgl. dazu die Erzählung *Osten*, S. 95-119).

³⁴ Vgl. Ebd. S. 10, 11, 26, 79, 134, 141 etc. Alle der bisher behandelten Figuren weisen Symptome dieser Krankheiten auf und sind beruflich von Medien abhängig.

³⁵ Ebd. 173.

als Allegorie des Wissens kommt diesem Medium eine eigenartige Machtstellung zu, die bestärkt wird durch die Aussage, „der Computer weigere sich“, Informationen weiterzugeben.³⁶ Sofern es das Medium überhaupt zulässt, wird hier wie im Falle Mollwitz' „mit Datenstrukturen, nicht mit Menschen“ kommuniziert. „Es wird abgesehen von den illokutionären, parakommunikativen Aspekten symbolischer Kommunikation.“³⁷

II Autor(en)

Neben den neuen Medien kommt in diesem Roman auch dem klassischen Medium Buch eine zentrale Stellung zu. Abgesehen davon, dass vier der acht wichtigsten Figuren als Autoren verschiedener Werke auftreten³⁸ und sechs der neun Binnen-geschichten von Autoren handeln – einschließlich der zwei Werke des fiktiven Autors Leo Richter –, geistern zudem auch die Werke von Miguel Auristos Blancos durch die Geschichten hindurch. Schrift und Autor fungieren hierbei zunächst als Vermittler eines göttlichen Willens, die Fiktion erscheint somit paradoxerweise als Medium der Wahrheit:

Blancos dachte sich diese Dinge nicht aus, sie kamen von selbst und fanden scheinbar ohne sein Zutun den Weg ins Manuskript, während er dasaß und mit verhaltener Neugierde zusah, wie seine Finger tippend Zeile um Zeile auf dem schimmernden Weiß des Bildschirms entstehen ließen.³⁹ [...] Was er da geschrieben hatte, war nicht einmal seine Meinung. Es war bloß wahr.⁴⁰

Zudem dient das Buch der Realitätsverarbeitung und der Abstraktion, als Medium der Selbstreflexion eines autobiografisch arbeitenden Autors: „Jeden Tag trabte er [Blancos] [...] auf jenem brummend dahinrollenden Laufband, über das er einst ein Buch verfaßt hatte, in dem es um die Bejahung des Gleichförmigen, den Wandel der Beständigkeit [...] ging.“⁴¹

Blancos' Werke sind eines der Bindeelemente zwischen den Romanfiguren und den unterschiedlichen Geschichten; erneut ist es somit ein Medium, wenn auch kein neues, das innerhalb des Romans eine netz(werk)artige Struktur

³⁶ Ebd. S. 61.

³⁷ Suter, Beat: *Hyperfiktion und interaktive Narration im frühen Entwicklungsstadium. Zu einem Genre.* Zürich: update 1999, S. 42 f.

³⁸ Hierunter verstehe ich neben Leo Richter, Miguel Auristos Blancos und Maria Rubinstein auch den Internetblogger mollwitz.

³⁹ Kehlmann: *Ruhm*, S. 122.

⁴⁰ Ebd. S. 130.

⁴¹ Ebd. S. 123. Diesbezüglich auch S. 127.

herstellt und somit alle fiktionalen Ebenen miteinander verbindet: Eblings Frau und Tanner lesen Blancos' esoterisch angehauchte, fiktional-autobiografische Ratgeberliteratur, Mollwitz zitiert sie und misst ihr höheren Wert bei als den Klassikern der Philosophie, und in den Erzählungen über Elizabeths und Leos Reise und über Maria Rubinstein liegt sie auf Flughäfen oder in Gemischtwarenläden aus.⁴² Zudem bettet Leo Richter das Werk Blancos' in seine letzte Geschichte, *In Gefahr (II)*⁴³, ein, entlehnt gewissermaßen eine Figur aus den Geschichten Kehlmanns – was zum Verschwimmen der Grenzen zwischen verschiedenen Fiktionalitätsebenen *und* zwischen seinen eigenen und Kehlmanns Werken beiträgt.

Mit der Einführung des Autors Leo Richter in die Welt der Figuren bildet sich stufenweise eine zweite Fiktionalitätsebene des Romans aus. Bereits in der Geschichte *In Gefahr (I)* wird er als „Autor vertrackter Kurzgeschichten voller Spiegelungen und unerwartbarer Volten von einer leicht sterilen Brillanz“ eingeführt, eine Merkmalbeschreibung des Richter'schen Schaffens, die auf Kehlmanns Prosa ebenfalls zutrifft.⁴⁴ Zudem gilt die Geschichte „einer alten Frau und ihrer Reise ins Schweizer Sterbehilfzentrum“ als „seine [Richters] berühmteste“.⁴⁵ Somit „schreibt [Kehlmann] diesem Leo Richter sogar die Autorschaft einer Geschichte in ‚Ruhm‘ zu, jener Geschichte, die er im Interview als seine beste ausgegeben hatte.“⁴⁶ Mithilfe solcher metafictionaler Aussagen werden punktuell alle Erzähl- und Fiktionalitätsebenen hinterfragt und ihr Konstruktcharakter selbstreflexiv thematisiert. So z.B. etwa, wenn in Richters Erzählung *Rosalie geht sterben* der Autor selbst zunächst mit dem Leser, später dann mit der Protagonistin Dialoge führt.

Die erste Ebene des schriftstellerischen Einsatzes Richters ist also das Schreiben fiktiver Literatur. Auf eine zweite, intradiegetische Ebene begibt er sich, indem er in der eigenen Erzählung den Leser unmittelbar anspricht und durch Realitätsbezug den Wahrheitsgehalt seiner Aussagen und der präsentierten Fakten zu belegen versucht.

⁴² Lediglich zwei der neun Geschichten enthalten keine Verweise auf Blancos, in diesen jedoch werden fantastische Elemente eingesetzt.

⁴³ Da zwei Erzählungen den Titel *In Gefahr* tragen, unterscheide ich sie im Fließtext durch römische Ziffern.

⁴⁴ Vgl. Hartwig, Ina: Falsch verbunden! In: Frankfurter Rundschau vom 11.01.2009 <http://www.fr-online.de/kultur/literatur/falsch-verbunden-/-/1472266/3095426/-/item/1/-/index.html>. Zuletzt aufgerufen am 21.01.2011. Hartwig erachtet Richter als Kehlmanns „Alter Ego“.

⁴⁵ Kehlmann: *Ruhm*, S. 29.

⁴⁶ Volker Weidermann: Diese halbwahre Existenz. In: FAZ 11.01.2009. <http://www.faz.net/s/Rub48A3E114E72543C4938ADBB2DCEE2108/Doc~EC878D2774AC143C830D5ECA7B5CA1FA~ATpl~Ecommon~Sspezial.html>. Zuletzt aufgerufen am 03.03.2011.

Wahrscheinlich wissen Sie, daß es den [Sterbehilfe-Verein] wirklich gibt; ich habe ihn nicht erfunden. In einem Vorort von Zürich hat er seinen Sitz, den Namen sollte ich, so rät mir ein Anwalt, hier besser nicht nennen. [...] Falls Sie von ihm noch nicht gehört haben, passen Sie auf; aus einer Geschichte kann man ja durchaus etwas lernen.⁴⁷

Die dritte Ebene der Autorenpräsenz entsteht durch Zwiegespräche des Autors mit seiner Figur Rosalie. Diese Dialoge erwecken den Anschein einer allmächtigen, gottgleichen Autorinstanz, einen Anschein, der sich jedoch nach und nach auflöst, weil der Autor seine Allmacht der Technik gegenüber nicht behaupten kann⁴⁸ und gleichzeitig die Protagonistin den Realitätscharakter des Autors anzweifelt.⁴⁹ In diesem Dialog über Rosalies Schicksalsgestaltung schleicht sich beiläufig eine implizite Kritik Richters („sinnlos“) an dem noch folgenden Eingriff Kehlmanns ein, der mithilfe fantastischer Elemente zu der von Rosalie gewünschten Rettung beiträgt und die Figur in einer fünfzig Jahre jüngeren Version weiter leben lässt:

Rosalie, was hier mit dir geschieht, ist dein Zweck. Dafür habe ich dich erfunden. Theoretisch könnte ich vielleicht eingreifen, aber dann wäre alles sinnlos! Das heißt, ich kann es eben nicht. // Blödsinn, sagt sie. Gerede. Irgendwann wirst auch du an der Reihe sein, und dann wirst du betteln wie ich. // Das ist doch was anderes! // Und wirst nicht verstehen, warum für dich keine Ausnahme gemacht wird. // Das kann man nicht vergleichen. Du bist meine Erfindung, und ich bin... // Ja? // Ich bin real! // So?⁵⁰

Der Realitätscharakter des Autors Richters wird im weiteren Verlauf der Erzählung mehrmals in Frage gestellt – nicht nur von seiner Figur, sondern auch durch eigene Äußerungen wie: „Ich habe Persönlichkeit und Gefühle und eine Seele, die vielleicht nicht unsterblich, aber doch real ist. Warum lachst du?“⁵¹ Da alle fiktionalen Figuren die von Richter aufgelisteten Charakteristika aufzuweisen vermögen, muss diese Aussage als ein ironischer Kunstgriff des historischen Autors Kehlmann interpretiert werden.

Aussichtslos erscheint Richter die Situation, in der ein anderer Autor in sein Werk hineinpfuscht und er keinen Einfluss darauf hat. Diese Situation gestaltet Kehlmann mithilfe einer seiner bereits bekannten fantastischen Figuren, dem

⁴⁷ Kehlmann: Ruhm, S. 52.

⁴⁸ Richter räumt ein: „Alle Flügel haben Verspätung, immer, daran kann auch ich nichts ändern.“ (Ebd. S. 65)

⁴⁹ Die Aussage „Das Ganze scheint ihr plötzlich unwirklich und theatralisch, als wäre es die Geschichte einer anderen oder als hätte jemand sich das alles ausgedacht“ (Ebd. S. 62) bekundet als Metafiktion, dass die Intuition der Romanfigur zuverlässiger ist als die des Autors Richter, der an eine reale Existenz glaubt.

⁵⁰ Ebd. S. 64.

⁵¹ Ebd. S. 72.

„dünne[n] Mann mit einer Hornbrille und fettigen Haaren [und einer] knallrote[n] Schirmmütze, [der] [s]einen eigenen Namen [nicht] nennt.“⁵² Dieser Mann dürfte dem Leser als Taxifahrer in *Der fernste Ort* und als Karl Ludwig in *Ich und Kaminski* bekannt sein. In einem Interview nach dessen Identität gefragt, antwortet Kehlmann: „Ich weiß nicht genau. Er ist ein irrationales Element. Strenge Konstruktion muss auch immer wieder gebrochen und gestört werden, wie im Leben. [...] Der Kerl kommt immer wieder vor in meinen Büchern. Keine Ahnung, wer er ist und was er will!“⁵³

Das fantastische Element als Kennzeichen des Kehlmann'schen Schaffens wird also im Kampf zwischen den Autoren Richter und Kehlmann eingesetzt. Sind dem Leser Kehlmanns Werke nicht vertraut, ist die Frage nach der Identität des störenden Autors in Richters Erzählung berechtigt, zumal Richter explizit kundtut, dass er „keine Ahnung [hat], wer der Kerl am Steuer ist, wer ihn erfunden hat und wie er in [s]eine Geschichte kommt“ und sich zudem über die bereits vorhandenen „20 Seiten Entwürfe“ ärgert, für die er nun keine Verwendung mehr hat.⁵⁴ Durch diesen intertextuellen Bezug und das Durchkreuzen von Richters Plot markiert Kehlmann seine Überlegenheit Richter gegenüber. Diese wird in einem späteren Werk Kehlmanns, in *Leo Richters Porträt*, erneut betont. Die werkübergreifende Fehde der Autoren beendet Kehlmann dort mit den Worten „Leo Richter hatte endlich aufgehört zu sein.“⁵⁵

Die vierte und höchste Stufe der Intervention in die Erzählhandlung entsteht durch die körperliche Präsenz Richters in seiner eigenen Narration. Verzweifelt über den durch Kehlmanns Eingriff erlittenen erzählerischen Kontrollverlust – „es hätte eine gute Geschichte werden können [...]. Ich hatte alles durchdacht. Und jetzt?“⁵⁶ – erscheint Richter leibhaftig vor seiner Rosalie und erlöst sie von ihren Qualen und dem Tod. Seinerseits zeigt sich jedoch Richter durch andere Motive zu dieser Handlung veranlasst:

Und zugleich, ich kann es nicht leugnen, kommt mir die absurde Hoffnung, daß dereinst jemand dasselbe für mich tun wird. Denn wie Rosalie kann auch ich mir nicht vorstellen, daß ich nichts bin ohne die Aufmerksamkeit eines anderen, ja daß meine bloß halb wahre Existenz endet, sobald dieser andere den Blick von mir nimmt.⁵⁷

⁵² Ebd. S. 68 ff.

⁵³ von Lovenberg: In wie vielen Welten schreiben sie, Herr Kehlmann?

⁵⁴ Kehlmann: Ruhm, S. 70.

⁵⁵ Kehlmann, Daniel: *Leo Richters Porträt* sowie ein Porträt des Autors von Adam Soboczynski. Reinbek: Rowohlt 2009, S. 40.

⁵⁶ Kehlmann: Ruhm, S. 75.

⁵⁷ Ebd. S. 76.

Im Lichte von *Leo Richters Porträt* gewinnt diese Äußerung ein ganz anderes Gewicht, wenn Kehlmann dort tatsächlich Leo Richter die Aufmerksamkeit entzieht, seine Existenz auslöscht und die eigene Aussage, „Schreiben [sei] eine amoralische Tätigkeit“⁵⁸, bestätigt.⁵⁹

Offenbar ist der Mann [d.i. Leo Richter] ein Engel des Todes, und in ‚Ruhm‘ sieht der Leser wie sonst kaum in der Literatur dem Intriganten und Schlächter bei der Arbeit zu, bis dem Opfer jemand plötzlich zu Hilfe eilt, des Schriftstellers Scharfrichterpläne durchkreuzt und damit *ihn* zur Verzweiflung treibt. Hinter seinem Rücken ist eine Gegenintrige im Gang.⁶⁰

Kehlmann greift in den Handlungsstrang der Richter'schen Erzählung ein, dafür eignet sich dieser Kehlmanns Figuren an bzw. lehnt die Aneignung anderer Figuren ab (z.B. Mollwitz).

Hiermit endet jedoch der Streit der Autoren nicht; in der letzten Roman-geschichte, *In Gefahr (II)*, die zunächst von Kehlmann zu stammen scheint, kristallisiert sich für den Leser – und für Richters Freundin Elizabeth, die den Erkenntnisstand des Lesers teilt – immer mehr heraus, dass hier erneut der Autor Richter die Fäden zieht. Das Klingeln eines Mobiltelefons in einem Gebiet, in dem es eigentlich keinen Empfang geben kann, wird als erste Markierung der Fiktionalitätsebene der Richter'schen Geschichte benutzt. Nicht nur lässt dies vertraute Formen der Realität verschwinden, sondern es verweist auch auf den niedrigen Stellenwert, den Richter der Recherche zukommen lässt.⁶¹

Ungeachtet der Bitte Elisabeths – „Mach dir kein Bild von mir. Steck mich nicht in eine Geschichte.“⁶² – fiktionalisiert Richter seine Freundin, steckt sie in die Welt seiner Erzählung neben sich selbst und Lara Gaspard, die ihr erstaunlich ähnlich sieht und den gleichen Beruf ausübt. Leo Richters fiktionale Identität im Rahmen seiner Erzählung wird – durch das Medium Buch vermittelt – analog zu derjenigen Mollwitz' beschrieben: Die Unzulänglichkeiten des realen Charakters werden im virtuellen bzw. fiktionalen Raum leicht korrigiert oder durch andere Persönlichkeitsmerkmale ersetzt. Der in der Wirklichkeit feige und ängstliche,

⁵⁸ von Lovenberg: In wie vielen Welten schreiben sie, Herr Kehlmann?

⁵⁹ Der durch die Frage „Wer beobachtet den Beobachter?“ einsetzende infinite Regress findet somit in „Daniel Kehlmanns Porträt“ seinen (vorläufigen) Endpunkt. Vgl. Kehlmann: *Leo Richters Porträt* sowie ein Porträt des Autors von Adam Soboczynski, S. 45-73.

⁶⁰ Gasser, Markus: *Das Königreich am Meer. Daniel Kehlmanns Geheimnis*. Göttingen: Walstein 2010, S. 113.

⁶¹ Betreffs Recherche vgl. besonders Kehlmann: *Ruhm*, S. 53, 197, 199, 201, 203.

⁶² Ebd. S. 49.

an realen Begebenheiten kaum interessierte reale Richter ist in der Welt seiner Erzählung ein mutiger und hilfsbereiter Schriftsteller, der die Realität als fesselnd empfindet und sich in ihr nicht mehr orientierungslos fühlt.⁶³ Elizabeth erscheint er unreal, „fast durchsichtig schon und nur mehr wie ein Statthalter seiner selbst.“⁶⁴ Dies ist eine metafiktionale Textpassage, da Richter tatsächlich nicht real ist – und zwar auf einer doppelten metaleptischen Ebene: in Kehlmanns Geschichte und in seiner eigenen. Da die Kommunikationsebenen des Erzählers und der Figuren in solchen intradiegetischen Handlungs- und Gesprächssituationen mit der Kommunikationsebene des Autors zusammenfallen, ergibt sich ein monistisches Kommunikationsmodell. Somit kann zwischen Erzählen und Fokalisierung ohne Berücksichtigung der Funktion des Autors Kehlmann in dieser Geschichte nicht mehr differenziert werden.

III Erzähltechniken, Erzählstruktur und Genre

Aus dem bisher Aufgeführten sollte deutlich geworden sein, wie intensiv die Binnenerzählung *In Gefahr (II)* im Zeichen der Methode der Fiktionsverdopplung steht. Bei näherer Untersuchung erweist sich diese Verdopplung ebenfalls als die exakte Übertragung des Hyperrealitätskonzepts Baudrillards auf die Welt der Fiktion: Es entsteht eine *hyperfiktionale* Erzählebene. Durch die Fiktionalisierung bereits fiktionaler Figuren⁶⁵ und des (ursprünglich schon) fiktiven Autors selbst – der übrigens den Schein der Realität im Sein der Fiktion zu erkennen meint⁶⁶ – erreicht der Roman eine zusätzliche Ebene der Fiktionalität, welche diejenigen Ebenen, die sich hierarchisch unter ihr befinden, zugleich hinterfragt und bestätigt. Was hier verdoppelt bzw. reproduziert wird, ist nicht das Reale, sondern das Fiktionale. Von der Fiktion wird eine „äquivalente Reproduktion“⁶⁷ erstellt, die auf jener minimalen Abweichung basiert, die den kleinsten gemeinsamen Nenner zwischen dem fiktionalen Original und seiner Reproduktion beibehalten lässt, um im selben Zug das fiktionalisierte Fiktionale realer erscheinen zu lassen als die Fiktion selbst.

⁶³ Vgl. besonders ebd. S. 192-198.

⁶⁴ Ebd. S. 202.

⁶⁵ Hierzu gehören nicht nur Elizabeth, sondern auch sämtliche ihrer Mitstreiter bei „Ärzte ohne Grenzen“ oder Karla Riedergott, die Leo und Elizabeth in *In Gefahr (I)* als Leiterin eines Literaturhauses kennen lernen.

⁶⁶ „Ich kann mich nicht erinnern, wann es je so wirklich war.“ (Kehlmann: *Ruhm*, S. 195.)

⁶⁷ Baudrillard: *Der symbolische Tausch*, S. 116.

Dass die Fiktion bzw. die Simulation in *Ruhm* stets als gewünschte Realität gilt, trifft auf mehrere Romanfiguren zu: Richter erschafft sich in der letzten Geschichte als das Wunschbild seiner selbst, Tanner erlangt die gewünschte Anonymität und Freiheit durch den ihm zunächst aufgezwungenen Identitätsverlust, Mollwitz wünscht sich in eine Geschichte Richters und fühlt sich im Cyberspace in seiner Körperlosigkeit wie erlöst.⁶⁸ Obwohl die Welt der Richterschen Narration für Elisabeth kein Wunschbild darstellt, ergibt sie sich dieser und resigniert. Karla Riedergott, die auf der ersten fiktionalen Ebene in einem Kulturinstitut arbeitet und Richter auf seiner Lesereise kennen lernt, scheint sich in der Fiktion in ihrem Element zu fühlen. Uwe Wittstock formuliert dies wie folgt: Die Themen in Kehlmanns *Ruhm* sind das

Wechselspiel zwischen Tatsachen und Täuschungen, von den Schrecken des Ruhmes und denen der Anonymität, vor allem aber von der Brüchigkeit der Realität, in der sich die Figuren eingerichtet haben und auf die sie sich glauben verlassen zu können. Doch braucht es nur winzige Unachtsamkeiten [...] und schon werden die vertrauten Realitäts-Kulissen fadenscheinig und es öffnen sich andere, parallele Welten. Welten, in denen die Figuren nicht nur andere Rollen spielen, sondern entdecken: Ich ist ein anderer.⁶⁹

Nach dieser Auffassung handelt es sich in *Ruhm* um ein Labyrinth. Die in sich abgeschlossenen, voneinander unabhängigen Geschichten werden „doch mit allen anderen verknüpft. Zusammen bilden sie ein Geflecht ohne Zentrum, ein postmodernes Geschichtenlabyrinth, das durch immer neue Dimensionen der Fiktionalität führt.“⁷⁰ Kehlmanns Labyrinth beschreibt Wittstock mit den Worten Umberto Ecos als „Rhizom. Das Rhizom-Labyrinth ist so vieldimensional, daß jeder Gang sich unmittelbar mit jedem anderen verbinden kann. Es hat weder ein Zentrum noch eine Peripherie, auch keinen Ausgang mehr, da es potentiell unendlich ist.“⁷¹ Wittstocks Beobachtung kann und muss – angesichts der Medien- und Technikthematik in Kehlmanns Roman, die dem Erzählten und den Erzähltechniken eine subtilere Dimension verleiht – mit dem Genre des Internetromans in Verbindung gebracht werden. In seiner Studie zu diesem Genre beschreibt Suter das Rhizom der digitalen Hypertexte als „wurzelähnliches Stengelorgan“ und unterscheidet zwischen zwei verschiedenen Ausprägungen.

⁶⁸ „Mein ganzes Drecks-Leben, der ständige Streit mit Mama, der üble Boss und das riesen Schwein Lobenmeier: Mir war, als gäbs Erlösung.“ (Ebd. S. 147)

⁶⁹ Wittstock: Nach der Moderne, S. 176 f.

⁷⁰ Ebd. S. 170.

⁷¹ Umberto Eco: Nachschrift zu „Der Name der Rose“. München 1986. S. 64 f. Zitiert nach: Wittstock, S. 171.

In *Ruhm* ist diejenige Rhizom-Art erfahrbar, die „ein verwachsenes Gewirr von Knollen, Knoten und Wurzeln [darstellt], wovon jeder Punkt mit jedem verbunden sein kann.“⁷² Diese Struktur entsteht durch zahlreiche Querverweise in den einzelnen Geschichten, welche dieselbe strukturbildende Funktion aufweisen, wie die Hyperlinks im Genre des Internetromans. Dazu gehören die Verweise auf *Rosalie geht sterben* in den Geschichten *In Gefahr (I)* und *Ein Beitrag zur Debatte*, auf die Figur Blancos' in allen Geschichten – oder auf die Figur Tanners in *Stimmen, In Gefahr (I), Ein Beitrag zur Debatte*. Der Figur Lara Gaspard in *Rosalie geht sterben* und in *Ein Beitrag zur Debatte* kommt ebenfalls die Funktion eines Hyperlinks zu. Auf die Figur Mollwitz wird in *Wie ich log und starb* verwiesen – und diese Geschichte ist es, welche die doppelte Nummernvergabe im Fall Ebling und Tanner aufklärt. Der Mann mit der roten Kappe kommt in denjenigen Geschichten vor, in denen nicht mit dem Querverweis ‚Blancos‘ operiert wird: *Rosalie geht sterben* und *Wie ich log und starb*. Auf Maria Rubinstein kommen die Geschichten *In Gefahr (I und II)* zu sprechen, und Karla Riedergott aus *In Gefahr (I)* erscheint als fiktionale Figur in *In Gefahr (II)*.

Doch nicht nur die Verweise innerhalb des Romans, sondern auch die Verweise auf weitere Werke des Autors – in diesem Fall erneut der Mann mit der roten Kappe⁷³ – fungieren als Hyperlinks. D.h. die fantastischen Elemente, die in erster Linie als Kennzeichen des magischen Realismus interpretiert werden, bestimmen als Querverweise die Erzählstruktur des Werkes und tragen zur Aufhebung derjenigen Linearität bei, die für printliterarische Werke charakteristisch ist. Durch den Gebrauch solcher Hyperlinks in der klassischen Buchform modifizieren sich einzelne Merkmale der Internetliteratur, sie werden perfektioniert: Während im Falle der Internetliteratur Operationen wie „Speichern und Löschen [...] über Verfügbarkeit oder Verlust, Präsenz oder Absenz der elektronisch gesicherten Daten, die den Text der elektronischen Werke konstituieren, [bestimmen]“⁷⁴, nimmt aufgrund der Printform der Flüchtigkeits- und Temporalitätscharakter des Werkes ab.

Hyperfiktionen [d.i. die Internetliteratur] werden von einer Narration dominiert, die den Topos des Pfades oder Weges verwendet. Dieses Prinzip stammt aus der traditionellen Narration wie der Odyssee, Schatzsucherromanen, Detektiv- und Kriminalromanen und findet extensive Verwendung in unterschiedlichen Hyperfiktionsprojekten. Exploration ist ein zentrales Element in Hyperfiktionen. Es wird eine Spannung auf-

⁷² Suter: Hyperfiktion, S. 60.

⁷³ Auffällig ist an dieser Figur seine farbliche Markierung mithilfe seiner Kopfbedeckung, vergleichbar mit der ebenfalls farblichen Markierung von Hyperlinks in digitalen Texten.

⁷⁴ Suter: Hyperfiktion, S. 16.

gebaut wie in Spielen oder Rätseln. Die Leserin findet sich oft in einer labyrinthischen Struktur wieder, in der ihr vieles verborgen bleibt. Eine Lage, in der sie agieren muss und nur mit schrittweiser Exploration weiterkommen kann und in welcher sich ihr Denken und Handeln auf einen Ausgang aus dem Labyrinth ausrichtet, bzw. nach der Aufdeckung des Verborgenen und nach einer Auflösung der Geschichte strebt.⁷⁵

In einer der Internetliteratur ähnlichen Art und Weise erlauben auch in *Ruhm* die Querverweise die Öffnung des Textes nach allen Seiten. Das Prinzip des Pfades wird somit innovativ und verstärkt auf die klassische Printliteratur übertragen. Dabei übernimmt der Leser exakt dieselbe Rolle, die Suter dem Rezipienten des Internetromans zuschreibt. Diese Rolle besteht darin, offene Pfade zunächst zu erschließen und dann zu schließen, also die Öffnungen des Textes zu dechiffrieren. Wenn also für die Internetliteratur gilt, dass sie

einen klaren Paradigmenwechsel [darstellt] von herkömmlichen [literarischen] Systemkonzepten mit Zentren, Aussenbezirken, Grenzen, Hierarchien und linearen Abläufen zu neuen Systemen ohne Zentren und feste Grenzen, aber mit ‚multilinearen‘ Abläufen, Kreuzungen, Knoten, Verknüpfungen und Netzwerken,⁷⁶

muss in Bezug auf Kehlmanns *Ruhm* von einem ebensolchen Paradigmenwechsel gesprochen werden. Die traditionelle Romanform imitiert hier strukturell nicht nur das Genre des Episodenfilms, sondern eignet sich die Strukturen und Operationselemente der digitalen Literatur an. Die eindimensionale Linearität des Erzählgenres wird aufgehoben – und zwar einerseits unter Rückgriff auf verschiedene Medien sowie Informations- und Kommunikationstechnologien, und andererseits aber auch unter Rückgriff auf das Medium Subjekt oder auf den Autor selbst. Der Begriff des *Medienwechsels*, welcher in der Forschungsliteratur als das Übertragen von Motiven, Inhalten, Handlungen oder der argumentativen Struktur eines Textes von einem in ein anderes Medium verstanden wird, erfährt in Kehlmanns *Ruhm* aufgrund der Verwendung hypertextueller Erzählkomponenten eine innovative Definitionserweiterung in Bezug auf die narrative Struktur.

Wittstock bemerkt über Kehlmanns *Die Vermessung der Welt*, dass der Roman „vor seinen Lesern eine entzauberte, rundum erforschte, eine vermessene Wirklichkeit aus[breitet] und ihnen zugleich [zeigt], dass diese Wirklichkeit wie ein Käse durchlöchert ist vom Geheimnisvollen, Mysteriösen, vom Unerforschlichen“. Kehlmanns Schaffen ordnet er anhand dieser Kunstgriffe der literarischen Strömung des magischen Realismus zu und beobachtet dabei, dass „Kehlmann seinen magischen Realismus stärker noch als Borges auf naturwissenschaftliche

⁷⁵ Ebd. S. 22.

⁷⁶ Ebd. S. 25.

Fundamente [gründet]⁷⁷. Diese naturwissenschaftliche Basis verlagert sich in *Ruhm* auf die Medien und die Kommunikationstechnologien. In diesem Zusammenhang führt die Aneignung solcher für andere Medien charakteristischer narrativer Phänomene zur Multiperspektivität und Multidimensionalität des Romans. Dementsprechend kann hier nicht auf allen Ebenen von Technik- und Medienkritik gesprochen werden. Klingt auf der Figurenebene eine kritische Haltung gegenüber modernen Medientechnologien durch, so wird sie spätestens auf der Ebene der Erzählstruktur aufgehoben. Zunächst ermöglicht der Rückgriff auf neue und alte Medien die Herstellung von Verbindungen zwischen verschiedenen Geschichten und Erzählebenen, und verstärkt insofern die Komplexität einzelner fiktionaler Welten. Durch Medien entsteht ein in sich geschlossenes System der Simulation, das sich „durch seine eigene Kritik verdoppelt.“⁷⁸ Durch die innovative Aneignung von Operationsweisen anderer Medien ändern sich demnach nicht lediglich „die Geschichten, die wir erzählen können“⁷⁹, sondern auch der Modus und die Struktur des Erzählens. Zusätzlich verweist Kehlmann auf den Konstruktionscharakter der Realität, denn: „Wir sind immer in Geschichten.“ [...] ‚Geschichten in Geschichten in Geschichten. Man weiß nie, wo eine endet und die andere beginnt! In Wahrheit fließen sie alle ineinander. Nur in Büchern sind sie säuberlich getrennt.“⁸⁰ Die metafiktionale Ironie versteht sich von selbst.⁸¹

⁷⁷ Wittstock: Nach der Moderne, S. 165.

⁷⁸ Baudrillard: Der symbolische Tausch, S. 5. Die extensive Benutzung metasprachlicher, metamedialer und metafiktionaler Anmerkungen verstärkt kraft inter- und intramedialer Selbstreflexionsprozesse diese Verdopplung zusätzlich. Vgl. hierzu Kehlmann: *Ruhm*, S. 25, 138, 150, 158, 182, 189, 190, 200, 201 etc.

⁷⁹ Kehlmann im Interview In: von Lovenberg: In wie vielen Welten schreiben Sie, Herr Kehlmann?

⁸⁰ Kehlmann: *Ruhm*, S. 201. Für

⁸¹ Für konstruktive Hinweise und die kritische Durchsicht des Manuskripts danke ich herzlich Milena Bauer und Jens Tüder.

Kai Löser (Bielefeld)

Globale und intertextuelle Vernetzung Zwischenbetrachtungen zu neuen Medien und dem poetischen Programm von Daniel Kehlmanns Roman *Ruhm*

1. Das Innen, das Außen und das Dazwischen

Daniel Kehlmann ist der Autor poetischer Grenzgänge in Buchform. Für seine Texte ist bezeichnend, dass Grenzübergänge, -ziehungen und -auflösungen nicht nur auf inhaltlicher, sondern auch auf formaler Ebene operieren: Kehlmanns Erzählungen verschränken, wie Kehlmann es unter Anspielung auf Goethe selbst bezeichnet, „ernste Scherze“ mit Erzählperspektiven, medialen Reflexionen und Motiven, um das Verhältnis von Wirklichkeit und Fiktion zu thematisieren beziehungsweise die Möglichkeit einer zweiten – oder dritten – Wirklichkeit zu erkunden, einer Wirklichkeit, in der die Dinge nicht so sind und nicht so sein müssen, wie sie scheinen (Kehlmann 2010: 164).

Kehlmanns Figuren misstrauen der Evidenz der Wirklichkeit: Alles könnte bloße Sinnestäuschung sein, ein Traum vielleicht; oder ein „genius malignus“ setzt sein ganzes Geschick ein, zu betrügen und die Wahrheit verborgen zu halten. In den *Meditationes* untergräbt Descartes zunächst die Grundlagen menschlichen Wissens. Scheinbare Gewissheiten werden bis zur existentiellen Selbstvergewisserung des zweifelnden Subjekts abgetragen. Hier angelangt, baut Descartes die menschliche Fähigkeit zur sicheren Erkenntnis der Wirklichkeit sukzessive wieder auf, bis die Welt nahtlos zusammengefügt auf einem „fundamentum inconcussum“ steht. Die Charaktere in Kehlmanns Erzählungen hingegen verbleiben in den Abgründen der Welt- und Selbsterkenntnis.¹ Sie sind sich nicht in unmittelbarer Präsenz ihrer selbst gewiss, sondern begegnen sich in Brechungen: Spiegeln, Reflektionen, traumgleichen irrationalen Verzerrungen und Überformungen. So ist auch die Welt, in der sie leben, nur scheinbar in sich geschlossen. Im Innersten enthält sie womöglich einen Fehler, der das Tor zu einer anderen Welt öffnet: „Gott rechnet, aber ... manchmal rechnet er schlecht“, resümiert der

¹ Die Auflösung des methodisch kontrollierten cartesianischen Zweifels in einem „allumfassenden Unglauben“ (Kehlmann 2000, 60) erlebt der Tontechniker aus der Erzählung mit dem nihilistischen Titel „Auflösung“.

Physiker Mahler aus dem Roman *Mahlers Zeit* seine nächtliche Entdeckung (Kehlmann 1999: 98). Wahnsinn und Offenbarung sind nicht zu unterscheiden.

Die Grenze zwischen Wahn und Wirklichkeit, Traum und Realität verschwimmt aber nicht nur, sondern wird selbstreflexiv. Der Status der Erzählung – wo steht der Erzähler mit Blick auf die Erzählhandlung? – wird in der Schwebelage gehalten. Realität gleitet über in Imagination wie in Kehlmanns Roman *Beerholms Vorstellung*, wo eine vom Erzähler Arthur Beerholm erträumte Figur plötzlich eigenständig handelnd in die Geschichte eingreift (Kehlmann 1997: 72 f.). Die „illusionsbrechende[n], unzuverlässige[n] und metafiktionale[n] Erzählstrategien“ stellen den Leser vor dasselbe Problem wie die Figuren Kehlmanns: die Unterscheidung zwischen Innen und Außen (Bareis 2010: 245). Innerhalb der literarischen Welt werden vermeintliche Fiktionen zu Wirklichkeit, und umgekehrt kann sich eine vermeintliche Wirklichkeit am Ende als Halluzination eines Ertrinkenden herausstellen wie in der Geschichte Julians in der Novelle *Der fernste Ort*.²

Die Beispiele zeigen, dass die Frage nach Unterschied und Abgleich zwischen Innen und Außen die Frage nach medialer Vermittlung impliziert: Was ist innen, was außen? Und vor allem: Was liegt dazwischen?³ Im Fall Beerholms ist es die autobiographische Erzählung, die sein Leben nicht nur abbildet, sondern zurückblickend an der Grenze zum Phantastischen konstruiert. Hier zeigt sich das Potential medialer Reflexion, das die poetisch-existentielle Anlage von Kehlmanns Erzählungen bietet. Die Texte beziehen sich implizit oder explizit auf sich selbst und öffnen so den Raum für eine Diskussion der Rolle des Autors und Erzählers sowie der Wirkmächtigkeit und Funktionsweise von Fiktionen. Fiktionen, die ihrer eigenen Logik folgen, finden sich nicht nur in der Kunst, sondern beispielweise auch im Recht oder, wie Kehlmann in einem Interview ausführt, in der Wirtschaft: „[D]ie Wirtschaftskrise fasziniert mich – auch von einem literarischen Gesichtspunkt aus. Wir haben da Fiktionen angehäuft, die jetzt zusammenbrechen; ein wenig haben sich die Banker im Virtuellen verloren wie die dümmsten Blogger und Internetjunkies.“ (Kehlmann 2009b: 4). Der Leser von Kehlmanns Texten wird auf die Funktion von Fiktionen in der Konstruktion und Dekonstruktion von Wirklichkeit gestoßen und erhält Einblicke in die medialen Strukturen, die Fiktionen ermöglichen.

² Die Verschränkung zwischen dem Selbst- und Weltverhältnis von Kehlmanns Figuren und dem erzählerischen Aufbau seiner Texte ist von Zeyringer (2008) und Gasser (2008), 13-18 herausgearbeitet. Siehe ferner Detering (2010), 121f. und die Monographie von Gasser (2010), die Kehlmanns illusionistische Ästhetik durch die bisher erschienenen Erzählungen verfolgt.

³ Zum Dazwischen als medialer Kategorie siehe Sombroek (2005), 23-42.

Bereits frühere Texte Daniel Kehlmanns gehen über die Reflexion des eigenen Mediums – das literarische Schreiben – hinaus und streifen in der intermedialen Auseinandersetzung die neueren Informations- und Kommunikationstechnologien: Fernsehen, Mobiltelefon, Computer, Internet.⁴ Doch erst mit Kehlmanns aktueller Erzählung *Ruhm* rückt die Auseinandersetzung mit digitalen Medien und ihrem Einfluss auf die heutige Lebenswelt, nicht zuletzt auf das Schreiben, prominent in die Zwischenräume der Erzählung. Nachfolgend wird *Ruhm* mit Blick auf die Problematik von Innen, Außen und vermittelndem Dazwischen untersucht. Hierbei werden die aufgezeigten Motive der Brüchigkeit der Welt, Möglichkeiten der Transzendenz, das Vexierspiel von Fiktion und Realität sowie Vorstellungen von Ordnung und Verantwortung vor dem Hintergrund moderner Massenmedien und Globalisierung behandelt.

In einem ersten Schritt wird der Aufbau von *Ruhm* – die episodische Aufteilung in neun Geschichten – skizziert und auf die technologischen Herausforderungen der Globalisierung bezogen. Anschließend werden die erste, vierte, siebte und achte Geschichte: *Stimmen*, *Der Ausweg*, *Ein Beitrag zur Debatte* und *Wie ich log und starb* herangezogen, um die Darstellung von Technik und neuen Medien herauszuarbeiten, wobei das Hauptaugenmerk auf dem Verhältnis von Kausalität und Virtualisierung liegt. Der Schlussteil verbindet die intermediale Reflexion neuer Medien mit der automedialen Reflexion von Literatur über die Figur des Schriftstellers Leo Richter, der nicht nur in mehreren Geschichten als Haupt- oder Nebenfigur, sondern innerhalb der Logik des Romans auch als Autor (mindestens) zweier Geschichten auftritt: der dritten Geschichte *Rosalie geht sterben* und der letzten Geschichte, die wie die zweite *In Gefahr* betitelt ist.

⁴ Vgl. beispielsweise das Kalkül des selbsternannten Kunstkritikers und Biographen Zöllner in *Ich und Kaminski*: „Mein Buch durfte nicht vor seinem Tod und nicht zu lange danach herauskommen, für kurze Zeit würde er im Mittelpunkt des Interesses stehen. Man würde mich ins Fernsehen einladen, ich würde über ihn sprechen, und am unteren Bildrand würde in weißen Buchstaben mein Name und Kaminskis Biografie eingeblendet sein. Das würde mir einen Posten bei einem der großen Kunstmagazine einbringen“ (Kehlmann 2003, 36). Kehlmann weist ferner auf die szenische Form des Romans hin, der unlängst für die Bühne adaptiert wurde (Kehlmann 2010, 144). Besonders aufschlussreich für das Weltbild, das Kehlmanns Erzählungen unterliegt, ist das Computerspiel, das Julians Bruder Paul in *Der fernste Ort* entwickelt. Simuliert wird eine Raumschiffbesatzung, von der der Spieler langsam entdeckt, dass sie seine Befehle falsch ausführt, bis er schließlich erkennt, dass er von allen Seiten belogen wurde und von Anfang an nicht gewinnen konnte (Kehlmann 2001, 103 f.). Siehe Gasser (2010: 47 f.)

2. Totalisierung und Fragmentierung

Die literarische Darstellung der globalisierten Welt steht vor verschiedenen Herausforderungen: ubiquitäre Technologie, umfassende Medialisierung der Lebenswelt, Relativierung von Raum und Zeit, transnationale Verflechtungen, Eigenlogiken (welt)gesellschaftlicher Subsysteme, Automatismen und Rückkopplungseffekte, die sich dem Verständnis des Einzelnen entziehen. Aus systemischer Perspektive hebt die Welt zur alles umgreifenden Totalisierung an. Mit Blick auf die subjektive Erfahrung führen die Grenzauflösungen zu Phänomenen von Fragmentierung: Auflösung, Spaltung oder Multiplikation des Subjekts, mediale Verdopplungen der Welt im virtuellen Raum und das Zurücktreten eines verbindlichen narrativen Zusammenhangs im ausschnittshaften Fragment.⁵

Diese doppelte Perspektive auf Modernisierungs- und Globalisierungsprozesse ist in Daniel Kehlmanns *Ruhm* nicht nur inhaltlich, sondern auch formal reflektiert.⁶ Das Buch ist schlicht „Roman“ überschrieben, nutzt aber Möglichkeiten zur episodischen Dezentrierung der Romanhandlung: Die *eine* Geschichte mit ihren unterschiedlichen Erzählsträngen wird – der Untertitel verrät es – aufgelöst in neun Geschichten, die aus wechselnden Perspektiven erzählt werden. Jede dieser Geschichten ist in sich geschlossen und kann isoliert von den anderen gelesen werden. Liest man sie aber als Kapitel, wie es die Gattungsbezeichnung fordert, verweist die Anlage des Romans auf eine multiperspektivisch gebrochene fiktionale Welt, die sich über den neun Geschichten und gerade auch über den Köpfen der Figuren verdichtet.⁷

⁵ Die Gleichzeitigkeit scheinbar entgegengesetzter Tendenzen wird in der Modernisierungstheorie seit langem über die Denkfiguren Ambivalenz, Paradox und Dialektik beschrieben. Als Überblick siehe Degele/Dries (2005). Zum Verhältnis von fragmentarisierenden und totalisierenden literarischen Praktiken in Moderne und Postmoderne siehe Hassan (1994: 49 f.) und Anz (2007: 342-346).

⁶ Anstelle des klassischen Buchformats wäre alternativ an Netzprojekte zu denken, die die Medien der globalisierten Welt nicht nur darstellen, sondern sie durch hypertextuelle Verfahren als Rahmenbedingungen des eigenen Schreibens in Anspruch nehmen. Zur Konvertierung und Rekonvertierung digitaler Netzprojekte in die analoge Buchform siehe Wirth (2005). Zum weiteren Verhältnis zwischen Gegenwartsliteratur und neuen Medien siehe Bogdal (2004), der nach den Produktionsbedingungen der Literatur in der massenmedialen Gesellschaft fragt. Aspekte der Visualität und Oralität, der performativen Aufladung der Gegenwartsliteratur durch neue Medien, werden von Karpenstein-Eßbach/Eßbach (2010) am Beispiel Benjamin von Stuckrad-Barres analysiert.

⁷ Nickel (2009) sieht in der episodischen Struktur des Romans den Versuch, das „ungreifbare ‚Dazwischen‘“ zwischen den Akteuren abzubilden und zieht eine Parallele zu Brechts Feststellung, dass die „eigentliche Realität“ in die „Funktionale“ geruscht sei und es künstlerischer Verfahren bedürfe, das Funktionale sichtbar werden zu lassen.

Die Geschichten werden nicht durch eine übergeordnete Erzählinstanz zusammengehalten, etwa in Form einer Rahmenerzählung oder einer Herausgeberfiktion. Eine vermittelnde Instanz zwischen den verschiedenen Erzählern in den Geschichten und dem Autor, eine Instanz, der die Zusammenstellung der Geschichten zugeschrieben werden könnte und die ihren Zusammenhang aufschlüsseln könnte, wird nicht eigens fikionalisiert (Bareis 2010: 255). Das formale Spiel mit der Gattung Roman verweist so auf eine Lücke in der erzählerischen Vermittlung. In dieses leere Dazwischen fällt die Aufgabe des Lesers, der von Kehlmann als Konstrukteur einer vielschichtigen fiktionalen Welt eingesetzt wird.⁸

Bei der narrativen Verknüpfung der Geschichten kann er sich auf ein Netz intertextueller Bezüge stützen: wiederauftauchende Figuren, Motivvariationen, kausale Zusammenhänge, aber auch verschiedene Erzählordnungen und andere metatextuelle Verfahren. Mit seinem Schleifencharakter, den Rückkopplungen und Verschränkungen bildet der Aufbau des Romans die systemische Logik globaler Prozesse ab. Als poetisches Bindemittel dient unter anderem deren Infrastruktur. Die Verbindungslinien zwischen den Geschichten folgen den Glasfaserkabeln, Funknetzen und Fluglinien, um zu erkunden, wie Geschichten und Figuren miteinander kommunizieren: Eine in der zweiten Geschichte beiläufig aus Mittelamerika abgeschickte SMS initiiert etwa die fünfte Geschichte, die damit endet, dass eine vierzigjährige Krimiautorin im Nirgendwo zwischen Kasachstan und Tadschikistan ohne Hoffnung auf Rettung verschwindet, was dann auf einer anderen erzählerischen Ebene Gesprächsstoff für ein Paar in Afrika in der letzten Geschichte bietet.

In einem Interview hebt Daniel Kehlmann den Zusammenhang zwischen kommunikationstechnologischen Entwicklungen und dem Erzählen von Geschichten hervor:

⁸ Kehlmanns Formspiele sind nicht ganz neu. Für die episodische Aufteilung gibt es sowohl literarische als auch filmische Vorbilder. Kehlmann erwähnt Leo Perutz' Roman *Nachts unter der steinernen Brücke*, Sherwood Andersons *Winesburg, Ohio*, J. D. Salingers *Nine Stories* und Ingo Schulzes *Simple Stories* als Vergleichstexte (Kehlmann 2009b: 4). Wehdeking (2009) arbeitet die Unterschiede des Romans zu Judith Hermanns Erzählband *Alice* heraus und Dotzauer (2009) verweist in seiner Rezension im *Tagespiegel* auf die lange Geschichte des Metafiktionales seit Cervantes und speziell auf die amerikanische Postmoderne als Vorbild. Detering (2009) spielt darüber hinaus auf die episodische Struktur von Robert Altmans *Short Cuts* an, ein Film, der von neun Kurzgeschichten und einem Gedicht von Raymond Carver inspiriert ist, die nach Carvers Tod gleichzeitig mit dem Film in einem Erzählband veröffentlicht wurden. Hier findet sich eine besonders interessante Verschränkung von medialer Transformation und Kompilation. Vgl. Wittstock (2009: 169 f.), der unter Verweis auf Umberto Eco in der Struktur des Romans ein „postmodernes Geschichtenlabyrinth“ mit netzwerk- und rhizomähnlichen Strukturen sieht.

[E]s ändern sich die Geschichten, die wir erzählen können. Den großen Abschied zum Beispiel gibt es nicht mehr. Ein Mann und eine Frau fallen sich um den Hals, Geigenmusik, Nimmerwiedersehen, gebrochene Herzen. Die Frau geht an Bord des Flugzeugs – und noch vor dem Start schickt sie eine SMS. Und von da an gehen jede Stunde Nachrichten hin und her. Das ist eine tief andere Lebenswirklichkeit, auch seelisch. (Kehlmann 2008)

Der grundlegende Wandel der Kategorien Raum und Zeit, ausgelöst durch die neuen Technologien und Medien, ermöglicht das Entdecken und Schreiben von anderen Geschichten: Geschichten von parallelen Wirklichkeiten im globalen Raum und von den undurchschaubaren Eigenlogiken und unerwarteten Resultaten der Technik, die Kehlmanns Figuren als Störung oder – in der (ironisch-)emphatischen Begrüßung einer neuen Ära – als Offenbarung des digitalen Zeitalters wahrnehmen.

3. Technik und Neue Medien: Entkopplung und Virtualisierung

Ruhm eröffnet mit dem Läuten eines Mobiltelefons. Es handelt sich um das Telefon von Ebling, Computertechniker und Protagonist der ersten Geschichte *Stimmen*, der sich nach langem Zögern ein Handy zugelegt hat. Er hebt ab, und eine Frauenstimme verlangt einen gewissen Ralf – ein Irrtum. Die Anrufe häufen sich, und bald ist klar: Ebling wurde eine bereits existierende Nummer zugeteilt. Nach anfänglichem Abwimmeln entschließt er sich, die Anrufe entgegenzunehmen und – ohne die Hintergründe zu kennen – sich in Ralfs Namen mit verschiedenen Frauen zu verabreden und kurzfristig geschäftliche Termine abzusagen. Der technische Fehler eröffnet Ebling eine aufregende Welt jenseits seiner eigenen, in die er mit der falschen Frau und den falschen Kindern, zwischen IKEA-Schrank und der Aussicht auf getrennte Schlafzimmer eingesperrt ist.

Hinweise auf Ursache und Folgen der technischen Störung sind über drei weitere Geschichten verteilt. In *Der Ausweg* wird die Geschichte des bekannten Schauspielers Ralf Tanner erzählt, dem die Anrufe eigentlich gelten und der infolge der Störung den Bezug zu seinem Leben verliert: Er wird „sich selbst unwirklich“ (79). Tanner fühlt sich als schlechtes Abbild des Ralf Tanners auf der Leinwand und den unzähligen Werbeplakaten: Er sucht in Internet-Foren, die sein Privatleben diskutieren, nach Erklärungen darüber, „was es mit seinem Leben auf sich“ hat (80), tritt als zweitklassiger Ralf-Tanner-Imitator in einer Vorstadtdiskotheek auf und wird schließlich von einem Betrüger, der die ganze „Würde“ und das „Charisma“ des Leinwand-Tanners besitzt, vollständig aus seinem Leben verdrängt beziehungsweise davon befreit. Der Schluss der Geschichte über Tanner ist kalkuliert in erzählerischer Unschärfe gehalten. Ralf Tanner, der als Ralf-Tanner-Imitator Matthias Wagner ein zweites Leben beginnt, liest zur

Versicherung und „wie zum ersten Mal den aufgedruckten Namen“ auf seinem Personalausweis (92). Die Frage, wer welchen Namen liest, bleibt offen.

Die Geschichten über Ebling und Tanner werden mit personaler Fokalisierung von einem heterodiegetischen Erzähler, *Ein Beitrag zur Debatte* und *Wie ich log und starb* von einem autodiegetischen Erzähler berichtet. *Ein Beitrag zur Debatte* stellt einen vom Usernamen „mollwitt“ verfassten Eintrag in einem Internet-Forum dar, der mit seinem IT-Slang, dem freien Gebrauch von Schimpfwörtern und dem unbeholfenen Ausdruck mit dem Ton der vorangehenden Geschichten bricht. Form und Inhalt des Textes spiegeln die geistige Zerrüttung des Verfassers wieder, eines Angestellten einer Mobiltelefongesellschaft, der seine Arbeitszeit damit zubringt, in Foren pauschal beleidigende Kommentare zu schreiben: „Ralf Tanner [...] hat doch Müllmist im Hirn und ist häßlich wie Vieh“ (137, vgl. 87). Er leitet ein Warnmemo über eine Störquelle bei der Nummernvergabe, anstatt es zu bearbeiten, einfach weiter und löst so die für Eblings und Tanners Geschichte entscheidende Störung aus (138).

Mithilfe der Geschichte *Wie ich log und starb* lässt sich hinter dem Verfasser „mollwitt“ unschwer Mollwitz erkennen, ein fettleibiger, internetsüchtiger und inkompetenter Untergebener des anonymen Erzählers. Dieser schließlich ist ein inzwischen arbeitsloser diplomierter Elektrotechniker, der zurückblickend von seinem Doppelleben mit zwei Frauen erzählt, über das er seine beruflichen Pflichten als „Leiter der Abteilung für Nummernverwaltung und Nummernzuweisung“ aus den Augen verliert (161). Ermöglicht wird sein Doppelleben mit Ehefrau in Süddeutschland und Geliebter in Norddeutschland durch die raumüberwindende Mobilfunktechnologie. Im Laufe der Geschichte wachsen Gefühle von räumlicher Entgrenzung und emotionaler Dissoziation, bis die Geschichte abbricht, als sich andeutet, dass seine beiden Leben, also die beiden Frauen, aufeinandertreffen.

Da die kausale Verknüpfung der Geschichten erzählerisch nicht expliziert wird, isoliert die episodische Struktur zunächst Ursache und Wirkung der Störung, die sich erst nachträglich wieder zusammenführen lassen. Ein technischer Zwischenfall verbindet die vier Geschichten und ihre Protagonisten, doch bleibt die Kommunikation zwischen Geschichten und Protagonisten – mit Ausnahme des Gesprächs zwischen Mollwitz und seinem Chef – über elektronische Schaltkreise vermittelt, weshalb jeder dem Horizont seiner erzählerischen Welt verhaftet bleibt, ohne ein umfassendes Verständnis für das eigene Handeln und seine Wirkungen zu entwickeln.

Ursache und Wirkung

In seinen kulturkritischen Überlegungen zur *Seele im technischen Zeitalter* analysiert Arnold Gehlen die sozialpsychologischen Effekte „zivilisatorische[r] Superstrukturen“ (40). Zu seinen Befunden zählt, dass übergreifende Systemlogiken den natürlichen Handlungskreislauf unterbrechen: Der Handelnde erhält keine Rückmeldung mehr; Handlung und Wirkung treten auseinander. „Für den

einzelnen hat dies zunächst die Folge, daß seine Begriffe von dem, was er tut, und von dem, was ihm widerfährt, nicht mehr zusammenhängen: er tut z.B. ordentlich seine Arbeit und wird durch eine irgendwo auf dem Erdball ausgelöste, ihm völlig unverständliche Krise arbeitslos.“ (40). Kehlmanns Roman greift dieses Motiv auf und variiert es, indem er es auf die Bedingungen und Möglichkeiten moderner Kommunikationstechnologie überträgt. Die spiegelbildliche Anlage der Geschichten Eblings und Ralf Tanners radikalisiert das Auseinandertreten von Handlung und Wirkung. Handeln ohne jede Rückkopplung wird kontrastiert mit dem unverstandenen Eintritt plötzlicher Veränderungen.

Die Leichtigkeit, mit der es Ebling gelingt, in die Rolle Ralfs zu schlüpfen, spricht für die Oberflächlichkeit der Telefonate. Ebling, dessen Stimme offenbar der von Ralf ähnelt, genügen einfachste sprachliche Reaktionen, um Freunde, Geliebte und Geschäftspartner zu täuschen: „Noch nicht“ (12), „Jaja“ (12), „Mache ich“ (14), „Mir egal“ (16). Schnell findet er heraus, dass er „alles sagen konnte, solange er keine Fragen stellte, die Leute aber sofort Verdacht schöpften, wenn er etwas wissen wollte“ (18). Auf der Ebene von Aussagen und Entscheidungen funktioniert der Rollentausch, doch jede Rückfrage, jede Reflexion ist suspekt. Ebling realisiert, woran Tanner selbst scheitert: das reine Handeln ohne reflexive Komplizierung. Als Imitator seiner selbst kommt Tanner zu dem Schluss, „daß Selbstbeobachtung die Persönlichkeit wirr macht, den Willen ablenkt und die Geisteskraft bricht“ (86). Die Trennung von Handlung und Wirkung erlaubt es Ebling demgegenüber, in einer episodisch getrennten parallelen Wirklichkeit entschlossensfreudig und forsch aufzutreten. Ebling trifft unbekümmert Entscheidungen, die von keinerlei Hintergrundwissen getrübt sind und nicht auf ihn und sein Leben zurückwirken. Als Ebling ein wichtiges Treffen mit Ralfs Agenten Malzacher absagt, hört er eine Stimme, und für Ebling bleiben seine Gesprächspartner nur Stimmen: „Mut hast du jedenfalls“, woraufhin Ebling souverän erwidert: „Ja [...], den habe ich“ (16). Dieses Aufgehen im reinen Handeln und das Operieren an der Oberfläche, trifft sich mit Eblings Berufsverständnis: Als Computertechniker suche man „schon lange nicht mehr nach Ursachen, man tauschte einfach so lange Teile aus, bis das ganze Gebilde wieder funktionierte“ (10).

Mit der Befreiung von der Rückkopplung seines Handelns geht für Ebling auch eine Befreiung von Verantwortung einher. Als eine Frau, von der Ebling vermutet, dass sie Carla heißt, am Telefon beginnt, zu schreien, zu fluchen und zu weinen, genießt er es, einer leidenschaftlichen Frau so nahe zu sein, und, „da es ja schließlich Ralf war, der dieses Chaos angerichtet hatte, mußte Ebling kein schlechtes Gewissen haben“ (19). Das eindrücklichste Beispiel für die falsche Freiheit des verantwortungslosen Handelns ist das Telefonat mit Tanners bestem Freund Mogroll, den Ebling beim Zappen durch die Fernsehkanäle gelangweilt zum Selbstmord auffordert (20 f.), während Ralf dem plötzlichen Tod seines Freundes – ohne irgendeine Nachricht – nur verständnislos gegenüberstehen kann

(86). Das Ausbleiben von Rückkopplungen führt dazu, dass Ebling die Wirkungen seines Handelns unwirklich werden. Sie wirken in einer anderen, einer nur virtuellen Realität, nicht in dieser, weshalb Ebling überlegt, ob es einen anderen Ralf überhaupt gibt: „Plötzlich kam ihm unglaublich vor, daß Ralf da draußen existierte“ (17).

Ebling, immerhin ein Mann „vom Fach“ (11), kennt die Unberechenbarkeit der neuen Computersysteme, die er apokalyptisch ausmalt:

Er wußte, wie fragil die kleinen denkenden Scheibchen waren, wie kompliziert und rätselhaft. Niemand durchschaute sie ganz, niemand konnte wirklich sagen, warum sie mit einemmal ausfielen oder sonderbare Dinge taten. [...] Oft stellte er sich vor, wieviel in der Welt von diesen Apparaten abhing, von denen er doch wußte, daß es immer eine Ausnahme war und ein halbes Wunder, wenn sie genau das taten, was sie sollten. (9 f.)

Computer sind in dieser Beschreibung nicht transparente Mittel, sondern eigenwillige Akteure, an die die Menschheit entscheidende Aufgaben delegiert hat. Unergründlichkeit verbindet sich mit einer ungeheuren Akkumulation von Macht, woraus ein Gefühl der Bedrohung erwächst.

Als Ebling zu Beginn den Kundendienst anruft, damit der Fehler behoben wird, teilt ihm „eine Frau mit gelangweilter Stimme“ mit:

So etwas könne überhaupt nicht passieren. Niemand kriege eine Nummer, die schon ein anderer habe. Da gebe es jede Menge Sicherungen. „Es ist aber passiert!“ Nein, sagte die Frau. Das sei gar nicht möglich. „Und was tun sie jetzt?“ Wisse sie auch nicht, sagte sie. So etwas sei nämlich gar nicht möglich. (8)

Der Systemfehler wird negiert, was die faktische Störung ereignishaft auflädt: Es handelt sich um eine Unmöglichkeit, deren Möglichkeitsbedingungen sich nur über die Geschichten von Mollwitz und seinem Chef rekonstruieren lassen. Ebling aber bleibt das Zusammenspiel von technischem Fehler und menschlichem Versagen verborgen, so dass er die Störung metaphysisch aufladen kann. Er sinniert: „Warum bekamen einige alles und andere wenig; manchen gelang so viel, anderen nichts, und mit Verdienst hatte das nichts zu tun“ (17). Vielleicht, so denkt er, während die Wirklichkeit zerrinnt, hat die Logik der denkenden Maschinen die Verteilung der knappen Ressource Glück korrigiert. Das Schicksal klopft als vermeintliche Störung an die Tür und renkt die Schöpfung wieder ein: „Womöglich war Ralfs Dasein ja immer schon für ihn bestimmt gewesen, vielleicht hatte nur ein Zufall ihrer beider Schicksale vertauscht“ (17).⁹

⁹ Zum Verhältnis von Schicksal und Zufall vgl. Wehdeking (2009: 274 f.)

Virtualisierung des Raumes

In den Geschichten über Ebling und Tanner schaffen elektronische Medien einen virtuellen Raum, der in einem undurchsichtigen Verhältnis zur erzählerischen Wirklichkeit steht. Ebling ermöglicht das Mobiltelefon das Ein- und Abtauchen in ein zweites Leben. Sein Handeln am Telefon hat Effekte nur in dieser virtuellen Welt, die seine eigene allmählich überlagert, was durch die ironische Kontrastierung von realem und virtuellem Raum hervorgehoben wird: Ebling zieht sich zum Telefonieren in den modrigen Keller zurück und steht zwischen Bierkisten und einem provisorisch zerlegten IKEA-Schrank, während er als Ralf mit einer ihm ergebenen Frau flirtet (14). Tanner hingegen findet sich konfrontiert mit einem zweiten Ralf Tanner, der sein Selbstbild bestimmt und in Internet-Foren, Videoclips, auf Plakaten und Leinwänden ein Eigenleben führt. Der Imitator in der Diskothek *Looppool* und Eblings schicksalhaftes Eingreifen machen den Kontrollverlust über die Identität Ralf Tanners anschaulich und bilden die logische Fortsetzung der Entmündigung.

Die Verknüpfung der Themen Virtualisierung des Raumes und Identitätskonstruktion ist besonders prominent in den beiden Geschichten von Mollwitz und seinem Chef. Dabei sprechen die Geschichten jeweils verschiedene Aspekte an. Bereits die Form der Geschichte *Ein Beitrag zur Debatte* fokussiert Transformationen, Übersetzungen von einer physischen in eine eigenständige Zeichenwelt beziehungsweise Möglichkeiten zur Konstruktion einer autonomen Identität im virtuellen Raum. In *Wie ich log und starb* steht die technische Vermittlungsfunktion im Vordergrund. Die neuen Netzwerktechnologien haben die Relation zwischen geographischer Entfernung und benötigter Zeit zur Übermittlung von Informationen nicht nur weiter marginalisiert; seitdem Aktionen und Interaktionen in ortsunabhängigen virtuellen Handlungsräumen in globaler Echtzeit ablaufen, ist die Relation suspendiert (Ahrens 2003: 176-184).

Der Ich-Erzähler von *Wie ich log und starb* steht vor einem der grundlegenden Probleme von Dreiecksbeziehungen: „Ich liebte sie doch beide! Und am stärksten immer die, bei der ich gerade nicht war, mit der ich nicht sein konnte, von der die andere mich fernhielt“ (175). Das stete Begehren der immer Anderen führt notwendig zu der Frage, „ob es nicht doch möglich war, zwei Häuser, zwei Leben, zwei Familien zu haben, eine dort, eine hier, ein Ich in dieser und ein anderes in der anderen Stadt, und zwei Frauen, deren jede einem nahe ist, als wäre sie die einzige“ (182); nicht nur ein geheimes „Doppelleben“ führen, sondern die hedonistische „Verdopplung des Lebens“ zu realisieren, weil „ein einziges Dasein für den Menschen nicht reicht“ (183): „Es war nur ein Problem der Organisation, der fachkundig genutzten Fahr- und Flugpläne, der klug geführten Korrespondenz, der vorausschauenden Gestaltung“, überlegt der Erzähler (182).

Tatsächlich scheint Mobilfunk – ein Mittel, um „eine Menschenstimme in Millionstelsekunden um die Welt schicken“ und nahezu überall permanent erreichbar zu sein – diese Verdopplung zu ermöglichen, wenn nicht dauerhaft, so

doch vorübergehend (161). Der Protagonist und Erzähler schickt seiner Frau Hannah per SMS oder E-Mail „Nachrichten, die vorgaben, aus Paris und Madrid, aus Berlin, Chicago und eines denkwürdigen Tages aus Caracas zu kommen“, während seine Geliebte Luzia im Slip am Herd steht und er sich bereits vorstellt, wie er vier Tage später Luzia per E-Mail von einer geschäftlichen Konferenz berichtet, während seine Frau nebenan an einem PC Familienphotos bearbeitet (174). Ihm wird der manipulative Einsatz von E-Mail, SMS und Telefon so sehr zur Gewohnheit, dass er sich fragt, wie sich Fremdgehen jemals ohne „hochverfeinerte Technologie“ bewerkstelligen ließ (173).

Die Emanzipation der Kommunikation von geographischen Voraussetzungen, die Simultaneität im virtuellen Raum, der keine physische Nähe mehr voraussetzt, bildet einen qualitativen Sprung in „eine Welt ohne feste Orte“, der Wirklichkeit und mit ihr Wahrheit relativiert:

Man spricht aus dem Nirgendwo, man kann überall sein, und da sich nichts überprüfen läßt, ist alles, was man sich vorstellt, im Grunde auch wahr. Wenn niemand mir nachweisen kann, wo ich bin, ja wenn selbst ich mir darüber nicht vollkommen und absolut im klaren bin, wo wäre die Instanz, die entscheidet? Wirkliche und festgesteckte Plätze im Raum, die gab es, bevor wir kleine Funkgeräte hatten und Briefe schrieben, die in der Sekunde des Abschickens schon am Ziel sind. (172 f.)

In Ermangelung einer derartigen transzendenten Instanz, die dem Raum seine klaren Konturen zurückgibt, Virtuelles definitiv von Realem scheidet und so Ordnung schafft, erscheinen dem Erzähler seine Lügen „wie ohne Gewicht“ (171). Er geht jeweils in der Identität des Familienvaters oder des Liebhabers beziehungsweise Partners auf. Er erinnert die Berührungen von Luzia und bemerkt: „[N]ur dieses Zimmer und dieses Bett und die Frau neben mir hatten Bedeutung gehabt, und mein anderes Leben, Hannah und die Kinder, dieses Haus, war mir vorgekommen wie eine unglaubliche Erfindung“ (171 f.). Die Grenze zwischen Fiktion und Realität verschwimmt zunehmend, bis der Erzähler Halluzination und Wirklichkeit nicht mehr unterscheiden kann und seine berufliche Existenz aufs Spiel setzt (163).

Die Spaltung in zwei Realisationen der Möglichkeiten des Daseins, die Grenze zwischen zwei verschiedenen Leben, ist nicht Ergebnis eines souveränen Aktes, sondern bricht von außen über den Erzähler herein: „Ich lernte Luzia an einem Mittwochabend kennen [...], und von diesem Tag an wurde ich zum Betrüger und Verlorenen“ (159). Die Fähigkeit, kontrolliert zwischen den zwei Leben hin- und herzuwechseln, ist von Beginn an in Abrede gestellt. Der Erzähler schildert sein erstes Gespräch mit Luzia, die sich erkundigt, wovon er lebe und was ihn hierher verschlagen habe, woraufhin er zunächst nachdenken muss: „Die Zusammenhänge, aus denen mein Dasein bestand, schienen jetzt so fremd und fern wie das Wetter auf der anderen Seite der Welt“ (161). So wird schließlich der optimistische

Gedanke „Ja, es konnte funktionieren!“ (182) sogleich widerlegt von der sich abzeichnenden beruflichen und privaten Katastrophe. Er ist Ausdruck der Hybris eines Subjekts, das an die Trennung und die Beherrschbarkeit seiner zwei Leben durch kühne Organisation glaubt und sich vor dem Fall ein letztes Mal an dieser Möglichkeit berauscht. Die Geschichte endet mit einer groß inszenierten Enthüllungsphantasie, der kein Geheimnis entgeht und die somit alle Grenzen einreißt, was bildlich in der geöffneten Tür zum Ausdruck kommt. Vorher bemerkt der Erzähler, dass Geheimnisse notwendig seien, „weil völlige Offenheit der Tod ist“ (183), was den Verweis auf den Tod des Protagonisten im Titel der Geschichte erhellt.

Ein Beitrag zur Debatte variiert die Verbindung zwischen grenzenloser Offenheit und personaler Desintegration. Die Geschichte ist eine Absage an einen Netzenthusiasmus, der das Internet als von der Wirklichkeit geschiedenen freien Möglichkeitsraum preist, in dem Kategorien wie Alter, Geschlecht und Herkunft keine Rolle spielen und Identitäten frei wählbar werden. Die horizontalen flächigen Strukturen des Netzes werden mit den vertikalen Strukturen traditioneller Ordnungsvorstellungen kontrastiert, und die Gegenüberstellung wird auf die politische Unterscheidung zwischen (autoritären) Herrschaftsformen und anarchischen Organisationsstrukturen umgelegt. Das Internet erscheint aus dieser Perspektive als virtuelle Realisation einer Ordnung ohne Herrschaft (vgl. Schroer 2003: 224-227). Demgegenüber zeigt Kehlmanns Geschichte das Internet als nicht zu kontrollierenden Raum, in dem Anonymität zum Freibrief für unqualifizierte Kritik und Beleidigungen wird: „Es ist wie eine Perversion der Idee des freien Diskurses. Man hat den völlig autoritätsfreien Diskurs, und was daraus entsteht, ist nur noch Geschimpfe“, wie Kehlmann in einem Interview sagt (Kehlmann 2009b: 5).

Gleich zu Beginn seines Beitrags thematisiert der Erzähler das Verhältnis zwischen seinem realen Leben und seiner digitalen Existenz als *mollwitt*. Seinen Beruf als Mitarbeiter einer Mobiltelefongesellschaft begreift er als notwendiges Übel, damit er als *mollwitt* seinen „Lifesense realisieren“ kann, nämlich das, was er euphemistisch „Schreiben von Analysen, Betrachtungen und Debatten“ nennt (134). Seine Beiträge als reines Geschimpfe zu bezeichnen ist noch verharmlosend: „Schnell ins Diskussionsforum, wo ich pray4us sagte, was schon lang mal einer hätte sagen müssen, Schweinesau dumme, stirb. [...] Schrieb noch ins Abendnachrichtenforum, daß die Leitartikel heute alle Bullshit. Hatte gar keine gelesen, aber egal“ (152).

Die virtuelle Identität erlaubt es Mollwitz aber nicht nur, ohne Konsequenzen für sein reales Leben fürchten zu müssen, Tiraden zu schreiben; sein digitales *alter ego* ist im virtuellen Raum auch befreit von der physischen Last der Realität. Mollwitz weiß, „[d]aß es Räume gibt, in die man nicht mit dem Körper geht“ (146), und die sind dem schwergewichtigen Angestellten auch lieber. Das Internet ermöglicht es ihm, seinen Körper in einen digitalen Zeichenkörper zu konvertieren,

sich selbst in etwas anderes zu übertragen: „Transformation eben!“ (146). Das Produkt dieser Transformation bleibt aber auf die physische Realität bezogen, eine Realität, die nicht in Virtualisierung aufgeht. So scheint der Mollwitz aus Fleisch und Blut nur zu deutlich hinter seinem digitalen Ich durch, wenn dieses sich über die viel zu schmalen Sitze in Zügen oder die Größe von Badewannen beschwert, in die eine „normale Menschenperson“ gar nicht passe (139). Der virtuelle Raum des Internets bietet keine genuine Erlösung, sondern nur einen vorübergehenden Fluchtraum, in dem die reale Existenz bildlich an Gewicht verliert – „Ich fühlte mich leicht“ (147) – und die bedrückenden Probleme: „Mein ganzes Dreckleben, der ständige Streit mit Mama, der üble Boss und das riesen Schwein Lobenmeier“, für einen Moment aufgeschoben sind: Eskapismus, wie der Erzähler selbst einräumt (147).¹⁰

Mollwitz' Geschichte – so sorgfältig sie im Romanzusammenhang auch komponiert ist – zerfällt. Es handelt sich um einen Amoklauf der Sprache, der sich ohne Verdichtung fortschreibt. Mollwitz drückt keine Gedanken oder Gefühle aus, auch bei Meinung klingt noch zu viel subjektives Aktzentrum an. Das virtuelle Ich liegt versprengt im Raum und spiegelt – fern jeder selbstmächtigen Konstruktion – gerade das reale. Sein Chef berichtet: „Mollwitz war völlig verwirrt [von einer Konferenz] zurückgekehrt. Er redete leise mit sich selbst, war kaum ansprechbar und wollte nicht verraten, was ihm zugestoßen war“ (182). Parallel zu und in Interaktion mit dem digitalen löst sich auch das reale Ich auf – personale Desintegration in grenzenloser Offenheit.

Zum Schluss erkennt auch Mollwitz die Formlosigkeit seines eigenen Textes: „Aber ich merke schon, auch das [der Beitrag] hat keine Punchline, keinen Höhepunkt, keine Pointe, nichts. Auch daraus wird keine Story“ (158). Die Bemerkung zeugt von der Unfähigkeit, eine eigene Geschichte zu schreiben, das eigene Leben narrativ zusammenzufügen oder wenigstens die digitale Existenz über einen Plot in sinngenerierende Relationen zu setzen. Diese Unfähigkeit mag Grund sein, weshalb Mollwitz sich nichts sehnlicher wünscht, als in einer Geschichte des berühmten Schriftstellers Leo Richter vorzukommen, um in einer literarischen Welt auf seine Hauptfigur, die Ärztin Lara Gaspard, zu treffen. Damit wäre die Aufgabe des eigenen Selbstentwurfs mit der Hoffnung auf ein erotisches Abenteuer in die Hände eines kompetenteren Autors gelegt. Doch, so stellt Mollwitz am Ende resignierend fest:

Reality wird alles sein, was es für mich gibt: Job und Mutter daheim und Boss und die riesen Sau Lobenmeier, und als einziges Escape Foren wie hier. (Immerhin bin ich kein

¹⁰ Varianten der Konvertierung und Transformation im virtuellen Netz vergleicht Wirth (2005: 172-181).

Troll wie lordoftheflakes, kein Trottel wie icu_lop oder pray4us.) Ich hab für immer nur mich. Immer bloß hier, auf dieser Seite, auf der anderen: never. Keine andre Welt. (158)¹¹

4. Literarische Aufhebung

Der Wunsch, andere Möglichkeiten des Daseins zu realisieren und sich in unterschiedlichen geographischen, virtuellen und sozialen Räumen jeweils als ein Anderer zu entwerfen, verbindet die vier Geschichten. Er wird von einer obskuren, Autos stehlenden Figur in der Geschichte *Wie ich log und starb* auf den Punkt gebracht. Sie teilt dem Erzähler bei einer Autofahrt zu seiner Wohnung mit: „[E]in Mensch [will] vieles sein [...]. Im wörtlichen Sinn. Er will viel sein. Vielfältig. Möchte mehrere Leben. Aber nur oberflächlich, nicht im Tiefsten“ (187).¹²

Wenn die elektronischen Medien – in erster Linie Mobilfunk und Internet – das Bedürfnis nach Transzendenz mit der „schlechten Unendlichkeit des ‚Second Life‘“ nur vorübergehend betäuben, wie Andreas Breitenstein in seiner Rezension bemerkt, wenn globale Vernetzung und unüberschaubare Systeme jeden definitiven Zurechnungspunkt in ein Netz von Relationen auflösen, wenn die Unterscheidung zwischen Realität und Virtualität durch elektronische Kommunikations- und Handlungsräume unterlaufen wird, – wie verhält sich Literatur dazu (Breitenstein 2009)?

Die Reflexion von Literatur – die Frage nach ihren Bedingungen und Möglichkeiten im Zeitalter der Globalisierung – ist der Poetik des Romans eingeschrieben und spiegelt sich inhaltlich in dem Figurenensemble: Drei seiner Protagonisten sind Schriftsteller, von denen Leo Richter, der als „Autor vertrackter Kurzgeschichten“ vorgestellt wird, die bedeutendste Rolle spielt, zumal er in der Erzähllogik des Romans auch als Autor zweier Geschichten auftritt (29). *Rosalie geht sterben* und *In Gefahr (II)*, eine fiktionale Verarbeitung von Richters Südamerikareise aus der zweiten Geschichte mit dem gleichen Titel, sind als Romankapitel parallel zu den übrigen Geschichten angeordnet, verweisen aber durch die Fiktionalisierung der Urheberschaft auf eine andere Erzählebene. Die Geschichten Richters nutzen ausgiebig metafiktionale Verfahren: Der Erzähler kommentiert die Fiktionalität des Erzählten, er greift in die Geschichte ein und

¹¹ Erst in der Erzähllogik des Romans entfaltet diese Passage ihre doppelte Ironie. Mollwitz ist nicht nur Protagonist und Erzähler, sondern womöglich auch Figur Leo Richters, der Autor seiner Geschichte sein könnte. Vgl. Bareis (2010: 264).

¹² Seit *Ich und Kaminski* tritt diese Figur häufig in den Texten Kehlmanns auf. Zu Bedeutung und Verwandlung der Figur im Werk Kehlmanns siehe Rickes (2010).

seine Figuren entwickeln Bewusstsein für ihre Fiktionalität.¹³ Die vielfältigen Grenzüberschreitungen einer am Realismus orientierten Erzählordnung, mit der Autorschaft und Schöpfertum, literarische Erzählung und Schicksal analogisiert werden, spiegeln die an den neuen Medien herausgearbeitete Problematisierung von Kausalität und Virtualisierung; doch hat der Leser – anders als Mollwitz, der die Geschichte Rosalies nicht „überzieht“ (144) – keine größeren Schwierigkeiten, dem zu folgen.¹⁴

Als autobiographisch arbeitender Schriftsteller besteht Leo Richters Beruf darin, das Reale in Literatur zu transformieren, „auszuplaudern, was er sah“ (192). Der Notizblock ist sein ständiger Begleiter und erlaubt es ihm, die Wirklichkeit auf Distanz zu halten, indem er sie in seinem eigenen poetischen Entwurf neu erfindet. Wenn Leo Richter als literarische Figur des Autors Kehlmann sich und sein eigenes Schreiben in der Geschichte *In Gefahr (II)* thematisiert, ergeben sich daraus eine Reihe ironischer Doppeldeutigkeiten. Leo hatte, so der heterodiegetische Erzähler, darauf beharrt, seine Freundin Elisabeth bei ihrer Arbeit für *Médecins Sans Frontières* in eine afrikanische Krisenregion zu begleiten: „[E]r wolle, hatte er immer wieder gesagt, auch ihre Welt kennen, und es könne doch nicht sein, daß das richtige Leben weiter vor ihm davonlaufe“ (192). Die Konfrontation mit dem wahren Leben findet also in einer doppelt fiktional gerahmten Welt statt, was Leos Begeisterung bei einer Geländefahrt – „Ich kann mich nicht erinnern, wann etwas je so wirklich war?“ (195) – zu einem süffisanten Selbstkommentar macht.

Im Laufe der Geschichte wird dem Leser zusammen mit Elisabeth klar, dass sie gegen ihren ausgesprochenen Willen in eine literarische Figur Richters verwandelt wurde, womit sie Leo – Autor und Figur in einem – konfrontiert: „Das alles passiert nicht wirklich“ (200). Leos Antwort zielt auf die Aushöhlung des Begriffes einer definitiven Wirklichkeit, die von einem archimedischen Punkt aus beschrieben werden könnte: „Wirklich. Dieses Wort heißt so viel, daß es gar nichts mehr heißt“ (200). Wirklichkeiten wuchern mit ihren Medialisierungen. Die eine verbindliche ist verloren oder, um den nostalgischen Beigeschmack zu

¹³ Die Transgressionen in der Metalepse dekonstruieren nicht nur Grenzen; sie machen Grenzen sichtbar und spielen mit ihrer Bedeutung, indem die Unterscheidungen zwischen Ursache und Wirkung, Innen und Außen, Erzählen und Erzähltem „positionsstabil“ erhalten bleiben (Grizelj 2010: 75). Die verschiedenen Formen der Metaisierung sind präzise von Bareis (2010) herausgearbeitet. Die Geschichten *Rosalie geht sterben* und *In Gefahr (II)* sind ausführlicher kommentiert in Wehdeking (2009: 271-277) und Rickes (2010: 51-60).

¹⁴ Rosalie kommt sich mit ihrer Frage, warum sie sterben müsse, und der Bitte an ihren Schöpfer/Autor – eine Formulierung Ludwig Jägers aufgreifend – metaleptisch selbst auf die Spur (Jäger 2007: 4).

vermeiden, nicht verfügbar. Leo Richter unterstreicht den Primat narrativer medialer Vermittlung und spricht damit nicht zuletzt den Leser an: „Wir sind immer in Geschichten. [...] Geschichten in Geschichten in Geschichten. Man weiß nie, wo eine endet und eine andere beginnt“ (201). So sind sich auch die übrigen Protagonisten in *Ruhm* nicht unmittelbar ihrer selbst gewiss, sondern verstehen sich aus Geschichten heraus, wünschen sich in sie hinein oder verschwinden spurlos aus ihnen. Was ist Innen, was Außen, und was liegt dazwischen?

In Fokalisierung auf die Ärztin Elisabeth bringt der Erzähler aber auch einen anderen Wirklichkeitsbegriff in Anschlag:

Wieder flackerte der Horizont. Dort draußen war Tod, dort war die Wirklichkeit so grell und schmerzhaft, daß man dafür keine Sätze mehr finden konnte. Ganz gleich, ob er es sich ausgedacht hatte oder ob sie tatsächlich hier war – es gab Orte des reinen Schreckens, und es gab Plätze, wo alle Dinge nichts anderes waren als sie selbst. (201)

Die Passage bleibt vage, doch handelt es sich um eine nicht zu hintergehende, nicht auflösbare Wirklichkeit, die ihren Charakter über alle medialen Transformationen hinweg behält und in die Nähe des Todes gerückt wird; einen Platz, wo die Dinge nicht in Sein und Schein zerfallen, sondern für sich sprechen, ohne dass sie auf eine personale Instanz oder ein Netz aus Relationen angewiesen wären, die ihnen Bedeutung verleihen.¹⁵

Die Beschreibung dieses Ortes ist innerhalb der Erzähllogik äußerst vermittelt, was die Aussage in gewisser Hinsicht noch unterstreicht. Sie wird aber auch in die Nähe weiterer Realitäten gestellt, die sich dem souveränen Zugriff des Autors entziehen: keine Zigaretten und verspätete Flüge (202, 65). Der ironische Kontrast zieht die Existenz einer absoluten Wirklichkeit in Zweifel und stellt die Frage, ob nicht auch die Figur des Taxifahrers, der in *Wie ich log und starb* kurz auftritt und in *Rosalie geht sterben* plötzlich von außen in die Erzählung einbricht und dort die Pläne des Erzählers kurzerhand umschmeißt, tatsächlich Personifikation der Unverfügbarkeit ist. Vielleicht ist es gerade das Kabinettstückchen des Autors, dass er auch das Andere seiner Erzählung in ebendiese einschließt – mediale Totalisierung. Das Außen wird über die prätendierte Geste der Machtlosigkeit und Überraschung – dem Erzähler bleibt bei Rosalies Kraftausdrücken die Sprache weg (72), und er hat keine Ahnung, wie der Taxifahrer in seine Geschichte kommt (71) – internalisiert, sei es auch in Form des Unerklärlichen, des Ereignisses, das

¹⁵ Belting (2001: 70) bezieht sich auf die Gegenwart und konstatiert in Anlehnung an Marc Augé: „Wir trauern nicht mehr um ideale Orte, sondern um die unverwechselbar realen Orte, die Identität stifteten. Das Imaginäre und das Reale tauschen die Plätze. Wir träumen an Nicht-Orten von realen Orten, sowie unsere Ahnen den umgekehrten Traum träumten.“

alle Verstehensmöglichkeiten übersteigt oder untergräbt, das aber dennoch als poetisch produktive Kraft auftritt. Richter, dessen literarische Transformationsucht an Mollwitz erinnert, gelingt vielleicht, woran dieser scheitert: eine Fiktion, die restlos in Selbstbezüglichkeiten aufgeht, ohne realen physischen Ballast (vgl. Detering 2009; Nickel 2009).

Auch gelingt Richter der galantere Abgang. Am Ende der Geschichte wird er langsam unsichtbar, bis er ganz verschwunden ist: „So machten sie es wohl, so stahlen sie sich aus der Verantwortung. Schon war er überall und hinter den Dingen und über dem Himmel und unter der Erde wie ein zweitklassiger Gott, und es gab keine Möglichkeit mehr, ihn zur Rechenschaft zu ziehen.“ (203). Das Verschwinden Leo Richters macht die Umstellung von einer transzendenten Ordnung qua Autor zu einer systemischen Ordnung unmittelbar sinnfällig. Damit löst sich die Frage nach Verantwortung und einer letzten Instanz – der absoluten Transzendenz – zwar nicht in Luft auf, doch wird sie zwischen den beiden Buchdeckeln des Romans nicht beantwortet.

Gleichwohl implizieren die beiden Buchdeckel eine Antwort. Sie umschließen in ihrer Materialität den Text und markieren einen Zusammenhang, der durch die Gattungsbezeichnung „Roman“ spezifiziert ist. Der Buchrücken nennt unzweideutig den letzten Zurechnungspunkt für die Frage nach der Verantwortung: Der episodisch dezentrierte Text findet sich als Roman in einem Buch des Autors Daniel Kehlmann. Das Verschwinden des Autors wird in einem poetischen Text vermittelt, der selbst Artefakt eines planvoll handelnden Autors ist und dem Leser die Verknüpfung der einzelnen Geschichten zu einer Romanhandlung überantwortet.

Mit Blick auf Technik und neue Medien eröffnet die Lücke in der narrativen Vermittlung die Möglichkeit, Globalisierungs- und Medialisierungsprozesse in ihren totalisierenden und fragmentierenden Dimensionen sichtbar zu machen. Indem die verschiedenen Geschichten nicht von einer übergreifenden Erzählinstanz zusammengehalten werden, sondern durch ein Netz intertextueller Bezüge, eröffnet der Roman den Blick auf das, was zwischen den Geschichten geschieht, auf die Eigenlogiken technischer Systeme und die Strukturen neuer Medien. *Ruhm* endet mit dem Läuten eines Mobiltelefons.

Literatur

- Ahrens, Daniela 2003: Die Ausbildung hybrider Raumstrukturen am Beispiel technosozialer Zusatzräume. In: Christiane Funken, Martina Löw (Hg.): Raum – Zeit – Medialität. Interdisziplinäre Studien zu neuen Kommunikationstechnologien. Opladen, S. 173-190.
- Anz, Thomas 2007: Thesen zur expressionistischen Moderne. In: Sabina Becker, Helmuth Kiesel (Hg.): Literarische Moderne. Begriff und Phänomen. Berlin, S. 329-346.
- Bareis, J. Alexander 2010: ‚Beschädigte Prosa‘ und ‚autobiographischer Narzißmus‘ – metafiktionales und metaleptisches Erzählen in Daniel Kehlmanns *Ruhm*. In: Ders.,

- Frank Thomas Grub (Hg.): Metafiktion. Analysen deutschsprachiger Gegenwartsliteratur. Berlin, S. 243-268.
- Belting, Hans 2006: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München.
- Bogdal, Klaus-Michael 2004: Deutschland sucht den Super-Autor. Über die Chancen der Gegenwartsliteratur in der Mediengesellschaft. In: Clemens Kammler, Torsten Pflugmacher (Hg.): Deutschsprachige Gegenwartsliteratur seit 1989. Zwischenbilanz. Analysen. Vermittlungsperspektiven. Heidelberg, S. 85-94.
- Breitenstein, Andreas 2009: Die Tiefe der Oberfläche der Technik. „Ruhm“ – Daniel Kehlmanns abgründig verspielter „Roman in neun Geschichten“. In: NZZ, 17.01.2009, zugänglich unter: http://www.nzz.ch/nachrichten/kultur/buchrezensionen/die_tiefe_der_oberflaeche_der_technik_1.1714144.html [letzter Zugriff: 10.02.2011].
- Degele, Nina/ Christian Dries 2005: Modernisierungstheorie. Eine Einführung. München.
- Detering, Heinrich, 2010: Die Spuren des Zauberers. Über Daniel Kehlmann und Thomas Mann. In: Thomas Mann Jahrbuch 23, S. 119-126.
- Detering, Heinrich 2009: Daniel Kehlmanns *Ruhm*. Wenn das Handy zweimal klingelt. In: FAZ.net, 16.01.2009, zugänglich unter: <http://www.faz.net/-00nrw> [letzter Zugriff: 10.02.2011].
- Dotzauer, Gregor 2009: Wirklichkeit ist auch nur ein Wort. In: Der Tagesspiegel, 16.01.2009, zugänglich unter: http://www.tagesspiegel.de/kultur/literatur-alt/wirklichkeit-ist-auch-nur-ein-wort/v_default,1419486.html [letzter Zugriff: 10.02.2011].
- Gasser, Markus 2008: Daniel Kehlmanns unheimliche Kunst. In: Edition Text + Kritik, Bd. 177: Daniel Kehlmann, hg. von Heinz Ludwig Arnold. München, S. 12-29.
- Gasser, Markus 2010: Das Königreich im Meer. Daniel Kehlmanns Geheimnis, Göttingen.
- Gehlen, Arnold 1967: Die Seele im technischen Zeitalter. Sozialpsychologische Probleme in der industriellen Gesellschaft. München.
- Grizelj, Mario 2010: Verschaltete Ordnungen, verschachtelte Identitäten: E.T.A. Hoffmanns Spieler-Glück und das Strukturschicksal der Moderne. In: Anja Gerig (Hg.): Glück paradox. Moderne Literatur und Medienkultur – theoretisch gelesen. Bielefeld, S. 67-88.
- Hassan, Ihab 1994: Postmoderne heute. In: Wolfgang Iser (Hg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Berlin, S. 47-56.
- Jäger, Ludwig 2007: Bezugnahmepraktiken. Skizze zur operativen Logik der Mediensemantik. In: transkriptionen. Newsletter des Kulturwissenschaftlichen Forschungskollegs „Medien und kulturelle Kommunikation“ 8, 2-6, zugänglich unter: <http://www.fk-427.de/Praesentationen/Transkriptionen8> [letzter Zugriff: 10.02.2011].
- Karpenstein-Eßbach, Christa/Wolfgang Eßbach 2010: „Ich war hier.“ Benjamin von Stuckrad-Barre und die Popliteratur. In: Fernand Hörner, Harald Neumeyer, Bernd Stiegler (Hg.): Praktizierte Intermedialität. Deutsch-französische Porträts von Schiller bis Gosciny/Uderzo. Rolf G. Renner zum 65. Geburtstag. Bielefeld, S. 341-359.
- Kehlmann, Daniel 2010: Diese sehr ersten Scherze. Zwei Poetikvorlesungen. In: Ders.: Lob. Über Literatur. Reinbek bei Hamburg, S. 126-168.
- Kehlmann, Daniel 2009a: Ruhm. Ein Roman in neun Geschichten. Reinbek bei Hamburg.

- Kehlmann, Daniel 2009b: „Wir haben Fiktionen angehäuft, die jetzt zusammenbrechen“. Daniel Kehlmann im Gespräch mit Gunther Nickel. In: Volltext. Zeitschrift für Literatur 1, S. 4 f.
- Kehlmann, Daniel 2003: Ich und Kaminski. Roman. Frankfurt a.M.
- Kehlmann, Daniel 2001: Der fernste Ort. Frankfurt a.M.
- Kehlmann, Daniel 2000: Unter der Sonne. Erzählungen. Frankfurt a.M.
- Kehlmann, Daniel 1999: Mahlers Zeit. Roman. Frankfurt a.M.
- Kehlmann, Daniel 1997: Beerholms Vorstellung. Roman. Wien.
- Nickel, Gunther 2009: „Lifesense“ im „Real Life“. Was den „magischen Realisten“ Daniel Kehlmann mit Karl Marx und Bertolt Brecht verbindet. In: literaturkritik.de 3, zugänglich unter: http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=12769 [letzter Zugriff: 10.02.2011].
- Rickes, Joachim 2010: Die Metamorphosen des ‚Teufels‘ bei Daniel Kehlmann. „Sagen Sie Karl Ludwig zu mir“. Würzburg.
- Schroer, Markus 2003: Raumgrenzen in Bewegung. Zur Interpenetration realer und virtueller Räume. In: Christiane Funken, Martina Löw (Hg.): Raum – Zeit – Medialität. Interdisziplinäre Studien zu neuen Kommunikationstechnologien. Opladen, S. 217-236.
- Sombroek, Andreas 2005: Eine Poetik des Dazwischen. Zur Intermedialität und Intertextualität bei Alexander Kluge. Bielefeld.
- Wehdeking Volker, 2009: Judith Hermann, ‚Alice‘, und Daniel Kehlmann, ‚Ruhm‘. Erzählverfahren des postmodernen Minimalismus und Neorealismus. In: Sprachkunst. Beiträge zur Literaturwissenschaft 40/2, S. 261-277.
- Wirth, Uwe 2005: Neue Medien im Buch. Schreibszenen und Konvertierungskonzepte um 2000. In: Corinna Caduff, Ulrike Vedder: Chiffre 2000 – Neue Paradigmen der Gegenwartsliteratur. München, S. 171-184.
- Wittstock, Uwe 2009: Nach der Moderne. Essay zur deutschen Gegenwartsliteratur in zwölf Kapiteln über elf Autoren. Göttingen.
- Zeyringer, Klaus 2008: Gewinnen wird die Erzählkunst. Ansätze und Anfänge von Daniel Kehlmanns „Gebrochenem Realismus“. In: Edition Text + Kritik, Bd. 177: Daniel Kehlmann, hg. von Heinz Ludwig Arnold. München, S. 36-44.

Branka Schaller-Fornoff (Belgrad/Berlin)

Das erträumte Fest Kybernetisches Zeitalter und Novelle am Beispiel von Michael Kleebergs *Barfuß*

Michael Kleebergs Novelle *Barfuß* ist einer der ersten Texte der deutschen Gegenwartsliteratur, der sich desjenigen Phänomens annimmt, das in den letzten zehn Jahren seine revolutionierenden und nach wie vor unüberschaubaren Kräfte freigesetzt hat – des Internet. Erstaunlich ist dabei, dass das Internet innerhalb der deutschen Literatur noch immer eine eher periphere Rolle spielt, was deren fiktive, in gedruckter Form publizierte Texte anbetrifft; nur einige Autorinnen und Autoren des deutschsprachigen Raums haben dieses neuartige Paradigma unserer Kommunikation, unserer Wahrnehmung, unserer Beschleunigung bislang tatsächlich umfänglich reflektiert und ihre Erträge nicht nur in ihrer Literatur umgesetzt, sondern die Literatur selbst dadurch in eine neue Standortbestimmung überführt. Da Kleebergs Text, der Mitte der 1990er Jahre erschien, in den 1980er Jahren spielt, geht es hier noch um einen direkten Vorläufer des Internet, das Minitel.¹ In geradezu prophetischer Manier aber verweist die Wirkung und Nutzung dieser damals noch neuen, kaum verbreiteten und mithin techno-elitären Errungenschaft auf die späteren Auswirkungen, Möglichkeiten und die Gefahren des Mediums, dessen Schwellendasein zwischen Realität und Virtualität die Novelle entscheidend strukturiert. Im Folgenden soll untersucht werden, inwiefern die Agenten Zufall, Karneval, Performanz und Kontagiosität die dominante Position der Virtualität innerhalb der Novelle stützen und diese initiieren und lenken, ohne sich von den tradierten Parametern der Gattung zu verabschieden.

Internet als Zufall

K., der Protagonist in *Barfuß*², ist ein dreißigjähriger erfolgreicher Werbetexter, verheiratet und in Paris ansässig, jemand, der eine vermeintliche Musterexistenz seiner Dekade führt und diese, samt ihrer Distinktionen und des sich ableitenden

¹ Das Minitel, ein PC-Textservice, wurde 1982 in Frankreich in Betrieb genommen und fungierte lange als das französische Äquivalent zum sich etablierenden Internet US-amerikanischer Prägung.

² Michael Kleeberg. *Barfuß*. Novelle. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1995. Im Fließtext werden die Seitenzahlen in Klammern angeführt.

Status, auch verkörpert. Schnell zeichnet sich jedoch ab, dass die Disparität von gelebtem und ersehntem Leben zu groß, zu unaushaltbar wird, denn über diverse Rückblenden und Retardierungen wird evident, dass K. eigentlich ein verhinderter Literat, ein Bohémien ist, dessen umfängliches Verlangen nach materieller, intellektueller, sexueller und nicht zuletzt sprachlicher und spiritueller Freiheit seine errungene und etablierte Existenz einer enormen Krisis zuführt. K. ist es vor allem um „Selbsterkenntnis“ (33) zu tun, wobei es auf dieser Suche zu einer radikalen Dekonstruktion seiner Identität und seines Selbst kommt. Das immanente Motto der Novelle bildet ein Zitat aus *Ödipus auf Colonna*: „Erst wenn der Mensch nichts mehr ist, ist er er selbst.“ (83) Dessen Einlösung erfolgt, als es über den späteren Sklaven K. heißt: „Niemand regierte ihn mehr, denn er war niemand mehr.“ (136) Bevor der reglementierte Protagonist aber seine Annihilation einleitet, die Perpetuierung der Abhängigkeit von Zuschreibungen und Machtverhältnissen auflöst, durchlebt er einen subversiven und transgressiven Prozess. Dieser ist von den Régimes von Geheimnis und Doppelleben geprägt, die wiederum das Internet maßgeblich ebnet.

Während K. noch nicht erkennt, dass seine plötzlich empfundene Müdigkeit dem Antagonismus von idealem und realem Leben geschuldet ist, loggt er sich während der Arbeit in einen sadomasochistischen Service ein, wobei er diesen Akt zunächst als Antidot für seine Lethargie, als Spiel versteht. Der Zufall emergiert als entscheidender Akteur, die ersten Sätze des Texts gelten dem Umschlag des beruflich genutzten Mediums auf dessen dunklere, Geheimnisse bergende Seite:

An einem Februarmorgen des Jahres 198X geriet Arthur K. [...] per Zufall in einen falschen Service, als er auf dem Minitel die morgendlichen Sortenkurse einsehen wollte. Den unbekannt Namen auf dem Bildschirm erfassend, konstatierte er, einen Fehler begangen haben zu müssen, der ihn statt mit den Börsennachrichten mit einem „Rosa Minitel“ verbunden hatten, einem Kontaktservice für sexuelle Dialoge und Begegnungen. Anstatt abzuschalten, lehnte K. sich in seinem Ledersessel zurück, startete auf den Bildschirm, auf dem das Wort „Sado“ in gerasterter Fraktur leuchtete, und fragte sich, wie der Irrtum hatte geschehen können. Daß er sich vertippt hatte, war unwahrscheinlich, wenn auch nicht auszuschließen. Er versuchte, sich den Tippvorgang vor Augen zu rufen; es schien ihm, als habe er den korrekten Code eingegeben [...] Vielleicht war es die Elektronik, von deren Funktionieren er nichts verstand und das ihn nicht interessierte, die ihm einen Streich gespielt hatte. Unregelmäßigkeiten, falsche Verbindungen, Abbrüche kamen vor. Nur daß es ihn gerade in diesen Service verschlagen hatte, dessen Namen dem der Börseninformationen nicht ähnelte, blieb seltsam. (11)

Ein mysteriöser Zufall, ein technischer Irrtum, die zusammen einen seltsamen Vorfall bilden, leiten die Novelle ein, deren Protagonist zwar nicht technophob ist, den elektronischen Vorgängen aber völlig unkundig und letztlich ausgeliefert

gegenüber steht. Über das Internet wird er in eine Welt versetzt, die der seinen diametral entgegen steht. Eine sexuelle terra incognita tut sich auf anstelle der erwarteten Wirtschaftsnachrichten, und statt effizient zu arbeiten, den Fehler sogleich zu korrigieren, verfällt K. in eine ungeahnte Passivität, während er vom Bildschirm hypnotisiert scheint. Sowohl die Wirkungsmacht als auch die Willkür des neuen Mediums werden zum Angelpunkt des Narrativs.

Das Titelmotiv des Texts basiert auf einer mehr projizierten als gelebten Liebe K.s aus der Vergangenheit, die als Ophelia (22) titulierte wird, nach der von der Figur gespielten Rolle. Sie bestand auf ihrer Barfußigkeit, ein Schlüsselerlebnis für K. Auf der Suche nach einem Passwort entscheidet er sich deshalb für das Wort „barfuß“, die Handlung wird dadurch akzeleriert und sogleich symbolisch verdichtet. Mittels ineinander verwobener Reflexionen über den eben erlittenen Verlust seines Katers, der ihn vom Bildschirm anzublicken scheint; über sein neues, nun gänzlich unbefriedigend erscheinendes Leben und über die Erinnerung an Ophelias Freiheitsdrang gerät K. in den Sog des Internet:

In diesem Überdruß, dieser gefährlichen plötzlichen Müdigkeit, dieser Unlust, Positionen weiterhin zu halten, aufgehängt zwischen festgeschriebener Verantwortung und tödlichen Überraschungen, bot sich das dumme Minitel als willkommene Abwechslung an. Ein Pseudonym sollte er eingeben, ja warum denn nicht. Niemandes Herz kann es verkraften, die Zukunft zu kennen. Die Gegenwart dagegen, digitalisiert, war beruhigend: Nichts als ein Spiel mit Wörtern. (17 f.)

K. erkennt, dass sein Pseudonym einen Realitätsbezug haben muss, da die Optionen der digitalen Welt nicht zu weit von den realen Gegebenheiten divergieren dürfen, um sie völlig ausschöpfen zu können. Sehr bald wird deutlich, dass es kein sexuelles, sondern ein intellektuelles und emotionales Interesse ist, das ihn dazu treibt, sich einzuloggen.³ Das Format konturiert sich ihm unabweisbar als Alternative zu seinem Lebensentwurf, in der Krisis ist ihm die Digitalität Beruhigung, Abwechslung, Spiel. Die Nutzung des Internet durch den Protagonisten ist figuriert von seiner identitären und situativen Erkenntnis und Verunsicherung. Der Hiatus wird sichtbar: Der information highway wird nun nicht mehr als solcher genutzt, oder zumindest nicht mehr ausschließlich, sondern es wird hierin konkret ein Gegengewicht zur eigenen Existenz gesucht, das Aufarbeitungsprozesse, Defizite und verschiedenste Emotionen einzubetten und auszubalancieren vermag oder dies zumindest indiziert. Nicht nur der technische, der rational begründbare, sondern vor allem der psychologisch motivierte Hang zum Internet spielt in dieser frühen Phase des Mediums wie auch in dieser frühen

³ Vgl. auch Michael Gratzke. Liebesschmerz und Textlust. Figuren der Liebe und des Masochismus in der Literatur. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2000. S. 260.

Phase der Novelle eine zentrale Rolle. Das Kapitel schließt mit einem Austausch von Nachrichten mit einem Unbekannten. Nachdem sich K. mit diesem verabredet, muss er zunächst *wieder zu sich kommen*, er ist erhitzt und hat Schweißausbrüche, er versucht „einen klaren Blick zurückzugewinnen“. (29) Nicht ein Spiel, sondern ein Alb scheint hier vorerst beendet.

Virtualität und Wort

Zunächst erklärt sich K.s Faszination für den virtuellen Raum aus einer Faszination für die Schrift als auch für den Schreibprozess selbst. Er arbeitet als Werbetexter, will jedoch eigentlich kreativ schreiben, ein Bedürfnis, das er nicht befriedigen konnte. Daniel, die an Michel Foucault⁴ angelehnte Figur, die K. im Internet und fortan auch im „realen“ Leben trifft, lernt er nicht nur über einen Schriftwechsel kennen, sondern er trifft in ihm jemanden, der ebenfalls schreibt, der seine Erfahrungen mit K. für seine kulturwissenschaftliche Produktion nutzbar machen will. K.s Selbstanalyse wird nicht nur ergeben, dass er die Wörter der Werbewelt wie auch der digitalen Welt als Spielebene begreift – er ist vielmehr süchtig nach ihnen. Über die Verschränkung der Ebenen von Spiel und Sucht, von virtueller Freiheit und reeller Abhängigkeit, wird die Handlung erzeugt. Da das Internet für ihn einen Austausch von Wörtern generiert, ist K. aufgrund seiner Prädisposition sogleich affiziert und infiziert; die erotische Dimension ist sekundär. So liest er ruhig, ohne besondere Regung, sexuelle Botschaften, bis er Antwort erhält:

K. drückte die Taste „Lesen“, und seine Ruhe war mit einem Schlag dahin. Er vergaß sekundenlang, wo er sich befand, fühlte nur die Erregung, die die Ahnung des Umschlags im Briefkasten verursacht, die kindische Freude, einer Interessenbekundung für würdig befunden zu sein. (27)

Das Triangulum von Phantasie, Lesen und Schreiben ist gesetzt, *Schlag* und *Umschlag* korrespondieren nicht nur in ihrer Wortwurzel, sondern auch in ihrem Effekt. *Schlag*artig wird der Protagonist in die neue Handlungsdimension versetzt, da er sich bislang in Reflexionen und Reverien über die Vergangenheit aufhielt. Seine Lethargie weicht plötzlich der Erregung, die zum Schlüsselbegriff schlechthin von *Barfuß* avanciert. Der empfundenen Trauer über den Verlust des Katers sowie den Verlust der Jugend, welche die Textpassagen zuvor dominierten, wird *kindische Freude* entgegengesetzt. Der Tastenschlag am Computer – „mit

einem Schlag“ ist hier ostentativ doppelsinnig – manifestiert den affektiven und fiktionalen Umschlag. Zudem führt er zu einer Verunsicherung, die hier *sekundenlang* andauert, sich aber doch durch die Novelle zieht und dieser gleichsam anhaftet: K. vergisst, wo er sich befindet, die Handlung oszilliert zwischen Virtualität und Realität. Darüber hinaus wird K.s geringes Selbstwertgefühl indiziert und somit seine fortan zwanghaft devote Haltung statuiert; der vermeintlich ins Positive gewendete Affekt erweist sich als brüchig.

Die zitierte Stelle zeigt die dem Text innewohnende Konkurrenz von klassischer, brieflicher Korrespondenz und neuartigem virtuellem Austausch an. Immer wieder geht es im Text um wichtige Briefe und andere Schriftstücke, die letztlich nicht mehr geeignet scheinen, K.s Wünsche und Vorstellungen zu beherbergen. Gesetzte, gedruckte Texte erwecken in ihm per se eine zunehmend antagonistische Reaktion, eine sich steigernde Aversion, ob es sich nun um seine scheiternden Briefe an seine Frau handelt, um Werbefloskeln oder um abzuschließende Versicherungen; sie besitzen für K. keine Gewähr mehr, sie bedeuten ihm keine Möglichkeit der Rettung. Die ihm notwendige Verbriefung hält allein das Minitel bereit. K. begibt sich nicht nur unter das Diktat Daniels, er ist dem Diktat der Schrift ergeben. Die Materialisierung der sprachlichen, identitären und ästhetischen Möglichkeiten des Internet führen zu einer Interaktion, welche die Metamorphose des Protagonisten möglich macht und Neukodifizierungen einleitet. Doch machen ihn die schriftlichen Signale fiebern, er „tippte, ohne nachzudenken, wie unter Diktat“, und fühlt, „daß er ein anderer zu werden begann.“ (28) Nicht nur das Aufleuchten der Schrift und ihre charismatische, fast magische Präsenz sind unerklärlich und werden als Rätsel statuiert, sondern auch die Reaktionen K.s auf sie. Er klickt sie nicht weg, sondern er verwirft stattdessen sein Leben. Statt einer rationalen, abwartenden Geste wird ein stark physisch definierter Affekt gesetzt, welcher von Aspekten und Modi der Unterwerfung geprägt ist. Wer aber diktiert, ist Teil des Rätsels, ebenso wie die mysteriöse Ophelia, die Schrift und das neue Medium; außerdem das Terrain, auf welches sich K. begibt, er selbst in seiner Rolle als Barfüßiger, der wie aus der Zeit gefallen scheint, der Dialogpartner, der in den virtuellen Gefilden herrschende Code, die Nachricht und mithin die Kommunikation selbst. Den autoritativen Zeichen ist K. im eigenen Rezeptions- und Produktionsprozess offenbar unterworfen. Anleihen an die *écriture automatique* werden deutlich, ebenso können Theoreme assoziiert werden, nach denen sprachliche Zeichen das Unbewusste strukturieren und sich dieses als ihre reziproke Quelle erweist. Ansätze surrealistischen und strukturalistischen Denkens bieten Lesarten für K.s enigmatisches Schreiben im Internet. Die Zeichen, die Wörter, mit denen er beruflich wie privat spielt, sind dem Protagonisten ohne Konsequenz, deshalb scheint er mühelos „hinabzutauchen in einen Keller, auf dessen Tür in Fraktur die Aufschrift ‚Sado? stand, den es nicht gab und in dem er so viel Zeit verbringen konnte, wie er wollte, tote, stille, unbewegliche Konservenzzeit in Gesellschaft

⁴ Kleeberg komponiert die Figur des Daniel aus diversen biografischen Stationen und theoretischen Positionen Foucaults.

der Wörter.“ (19) Er vergleicht Wörter mit mathematischen Zeichen, sein Zweifel ist ganz und gar poststrukturalistisch gewendet, denn Worte sind Zeichen, die auf Zeichen reagieren, belanglos außerhalb dieser Selbstreferentialität, wie K. befindet. In Lacans Vorstellung existiert ein Primat des Signifikanten, während es sich bei Signifikaten lediglich um Effekte sich differentiell konstituierender Signifikanten handelt. Die Bedeutung der Signifikate ist imaginär, sie gleiten unter den Signifikantenketten. Sprache aber, die sich so konstituiert, ist immer eine Sprache des Begehrens, denn das Subjekt unterliegt einem sich nie erfüllenden unbewussten Begehren nach Objekten und nach Identität.

Der Wirklichkeitsanspruch von Worten kann vor K. nicht bestehen, er unterschätzt dabei jedoch maßlos die Wirkung des Mediums, welches so rasch beginnt, ihn zu steuern. Lévi-Strauss behauptete den Zusammenhang von der Ausprägung und Zementierung von Machtansprüchen über die Schrift, die der Versklavung Vorschub leiste.⁵ Das im Verhältnis zu Schrift und Internet präfigurierte Sklaventum wird schließlich das selbstgewählte Schicksal des Sprachjunkies K. sein.

Die Verunsicherung der Identität und der sich vollziehende Rollentausch manifestieren sich bis in die Wechsel der Medien, die parallel geführten Korrespondenzen und Existenzen lassen sich nicht mehr separieren, es kommt zu nicht intendierten Inversionen:

Er schrieb nichts von seinen Gedanken [...] er appellierte an ihre Liebe, beschwor sie, bemerkte dann, dass er die Rollen vertauscht hatte, dass er mit Worten, die sie überzeugen und begeistern sollten, sich selbst meinte; und wie zundertrocken, wie leer von Erregung waren diese ehrlichen Worte, verglichen mit den ekstatisch-gleichgültigen Lügen, die er ins Minitel tippte. Das war ein Schock, und er beendete den Brief hastig, verlegen und schuldbewußt und las ihn nach, plötzlich unsicher, ob er, in Gedanken, nicht zwischen den Zeilen Minitel-Sätze an seine Frau gerichtet habe [...]. (106 f.)

Der Versuch, sich über den Modus der Schriftlichkeit zu verorten, schlägt hier fehl, K.s authentischer Affekt wird generiert aus einer virtuellen Welt, gegen welche sich sein Brief leblos, enterotisiert ausnimmt. Es gelingt ihm kaum noch, Kontrolle über das neue Medium und seine Gepflogenheiten zu exerzieren, es in den ihm angestammten Raum zu verbannen; stattdessen dringt es immer mehr in K.s Realität ein und fordert nicht nur seine emotionale Bindung als Opfer,

⁵ Claude Lévi-Strauss: *Traurige Tropen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1982. In diversen Passagen stellt der Autor die mündliche Kultur der schriftlichen gegenüber und weist ersterer weitaus positivere Qualitäten zu als der zivilisatorischen Errungenschaft der Schriftkultur.

sondern auch seine Bindung an das „alte“ Medium des Briefs. Die Passage, welche die Mechanismen der neuen Medienkonkurrenz subsumiert, ist paradigmatisch für das Axiom McLuhans, nach welchem das Medium die Nachricht sei, denn welche Intentionen der Protagonist auch verfolgt, das traditionelle Schreiben kann dem Tippen auf dem PC nicht mehr gleichkommen. Zu weit, zu groß erscheinen die Optionen des Internet gegenüber der Realität, ein Fazit, das Michael Kleeberg bereits lange vor der Entstehung und Etablierung neuester Optionen des Internet zieht, die das 21. Jahrhundert prägen und nicht nur seine Kommunikation, sondern seine sozialen und politischen Strukturen maßgeblich transformieren.

Foren des Karneval

Eine besondere Spannungsebene entsteht in *Barfuß* dadurch, dass es sich in Aufbau und Struktur um eine klassische, um eine strenge Novelle handelt. Vergewöhnlich man sich aber einige Merkmale der Gattung, so wird deutlich, inwiefern die virtuelle Kommunikation homolog in diese Form eingelassen wird. Obschon es sich im virtuellen Raum der Novelle noch um einen genuin schriftlichen Austausch handelt, ist dieser viel stärker an die Parameter der Mündlichkeit gekoppelt. Diese „schriftliche Mündlichkeit“ qualifiziert auch von jeher die Novelle, die über die Bedingung des Rahmens und bereits seit Boccaccio in den Kontext nicht nur des literarischen, sondern des tatsächlichen *Erzählens* transferiert wird. Ihre Merkmale wie die enorm gestaute Spannung, die Unterhaltung durch oftmals erotische oder unmoralische Themen sowie ihre Ansiedelung in der Tradition der niederen Gattungen machen sie in einigen Aspekten dem Internet durchaus wesensverwandt: Die Literatur der Novelle und die Libertinage des Internet werden in *Barfuß* in den Dialog gebracht.

Da der Protagonist Wörter als Schein erlebt, begibt er sich auf die Suche nach einem Leben außerhalb dieses Systems: „Das Leben in Wörtern spielte sich auf einer Vorbühne ab, dahinter kochten die Taten, eine ungleich blutigere, grausamere Szene, die nichts mit der vorderen gemein hatte.“ (19) Exakt diese Szene wird sich K., ausgehend von der Internetkorrespondenz mit Daniel, in der Novelle erschaffen. Der wort- und sprachlose Taumel, in den K. über die Flagellationen durch Daniel gerät, ist nicht das Ergebnis einer vormals verhüllten und nun zum Ausbruch kommenden erotischen Neigung, es ist vielmehr die affektive Steuerung durch das Medium sowie die hochreflexive Betrachtung von Sprache und Literatur, die fortan ein virtuelles wie reelles Leben in extremo generieren – und nicht zuletzt eine extreme Novelle (vgl. 103). Es kommt zu einem Tausch von Sprache und Schmerz. K. entscheidet sich zunehmend für die Sprachlosigkeit und beginnt, sich unerträglichen körperlichen Schmerzen auszusetzen, kulminierend in seinem gewaltsamen Tod durch die Kreuzigung. Um aber eine Realität jenseits der Sprache auszumachen, muss er sich den Weg in die Cyberwelt bahnen, die

bekannte Wirklichkeit hinter sich lassend. Erst als wortloser Sklave, dessen neuartiges Zeichensystem die sich dem Körper einschreibenden Spuren von Flagellation und Branding sind, erreicht er seine „Freiheit“. Die Möglichkeiten der Performanz, die das Internet gewährt, werden übersetzt in das neue, radikale Leben K.s, das angesiedelt ist in einer modern-dekadenten Pariser Welt. Das Ausagieren der Verlockungen und Wünsche, die das Internet erst hat entstehen lassen, wird zum Impetus der Novelle. Über die Berührung mit dem Medium entsteht ein neuer emotionaler, intellektueller und performativer Verweiszusammenhang, sie bildet mithin die Motorik des Texts und präfiguriert die Handlung, die ebenso zwingend erscheint wie diejenigen Abläufe, welchen die Novellenhelden etwa Kleists, Kafkas oder E.T.A. Hoffmanns unterworfen sind.

Die Schwellenexistenz, die K. fortan führt, die *communitas*, die ihm Neuheit und Unterwerfung ermöglicht, werden eröffnet über die Maskeraden, die das Internet zulässt. „K.“ steht als Chiffre für viele mögliche Rollen, sein Name soll möglichst nicht aufgedeckt werden – ein Gestus, den die Novelle, das Internet spiegelnd, übernimmt. Die Potenz der vielen Identitäten und damit der Nichtidentität ermöglicht der Karneval bzw. die Karnevalisierung, welche *Barfuß* inszeniert. Ähnlich wie in Edgar A. Poes Novelle *The Masque of the Red Death*, in Thomas Manns *Der Tod in Venedig* oder in Arthur Schnitzlers *Traumnovelle* werden karnevaleske Elemente, Epidemie und Tod als zusammenhängende Topoi verhandelt; die Liste der Novellen mit ähnlichem Impetus ließe sich fortschreiben.

Der Karneval funktionierte traditionell als strukturelles Doppelleben: Den strengen moralischen Régimes und der hierarchisierten Alltagsordnung stand die Phase des entfesselten, profanen und entregelten Habitus gegenüber, die sich zudem auszeichnete durch eine Inversion gesellschaftlicher Rollen. Der Karneval stand als kulturelle Performanz dem Alltag diametral gegenüber, seine sexuelle, blasphemische und dabei morbide Tendenz war intendiert. Gleichzeitig fungierte er als Parodie der geltenden Ordnung und eröffnete als inszenierte Gegenwelt Spielräume für ästhetische und soziale Neukodierungen, wiewohl diese zeitlich terminiert waren. Um eine Umstülpung der Welt ist es auch dieser Novelle zu tun, zunächst symbolisch, indem sie die Füße in der Ordnung nach oben setzt. K., ohnehin theater- und filmaffin, findet im Internet jene Konventionen des Karnevals wieder, die Verkehrung und Verkennung, moralische Indifferenz und Absolution von den Spielregeln der Gesellschaft ermöglichen. In Paris, einer der Hochburgen des Karnevals im Mittelalter, wird die Novelle angesiedelt, allerdings ist im ausgehenden 20. Jahrhundert nur noch wenig von dieser Tradition zu spüren, weshalb das Internet das Bedürfnis nach ethischer und ästhetischer Umkodierung zu befriedigen vermag:

Er flüchtete sich ins Minitel, stürzte sich darauf, ein Verdurstender, ein Lustmörder, ein Sünder, in den Pfuhl des Unausprechlichen, im Hinterkopf immer noch die Gewißheit, die Mechanik, die ihn antrieb, verstanden zu haben, zu beherrschen und

anhalten zu können, wann immer er wollte. Ab morgen! Da er in Sicherheit war, konnte er sich um so genußvoller fallen lassen in die Hinterzimmerschwärze der Dialoge ohne Folge. Rumpelstilzchen-Spiel. Im Minitel konnte er sich vervielfältigen. Interaktives Kino. Magisches Theater, tausend Filme, in denen er die Hauptrolle spielte, die einzige Rolle. (104)

Von einer „Flucht“ ins Internet ist dezidiert die Rede; die Erwartung, das Medium und seine Wirkung unter Kontrolle halten zu können, erweist sich als trügerisch. Mechanik, Märchen, Magie des Minitel verzahnen sich zu einer spezifischen Dynamik und werden zu einem Erfahrungsraum *sui generis*. Das Internet ermöglicht die Annahme von beliebigen Rollen und das Ausagieren derselben ohne Rücksicht auf mögliche Ahndung und Entlarvung. Die Antizipation von Freiheit, von erotischen und rauschhaften Erfahrungen werden dem Wunsch nach performativer Äußerung, nach inkriminierbarer Handlung, beigemischt. Theoreme Bachtins und Baudrillards zu Karnevalisierung und Simulacren bilden hier diejenige Schnittmenge, welcher sich der Protagonist verfügt. Neue Wirklichkeitskonstitutionen über die Aufrufung der Gesetze des Karnevals und über den Gebrauch des Massenmediums werden generiert, so dass *Barfuß* dasjenige schließlich exerziert, was hierdurch präfiguriert wird, einer Eingabe am Computer zur dann folgenden Ausführung derselben nicht unähnlich. Dem Nebenschauplatz Internet, bislang vom Protagonisten genutzt als faktengespeiste Informationsquelle, wird eine zentrale, eine Akteur-äquivalente Rolle in der Novelle zugewiesen, seinen noch ungekannten und ungeschriebenen Gesetzen folgt der Protagonist ebenso wie der Stoff.

Bereits als K. sich einloggt, erkennt er die Möglichkeit der Vervielfachung seines Lebens im Internet:

Schon das schlechte Gewissen hätte verboten, seinen Namen einzugeben, aber es war immerhin eine sympathische Geste der Elektronik, über seine sinnlosen Bedenken – denn seinen wahren Namen einzutippen, hätte ja nichts von seiner Anonymität geraubt – ganz selbstverständlich hinwegzusehen und ihm noch im selben Satz die Möglichkeit zu eröffnen, das Liederliche, Böse, durch das Überstreifen einer Maske als harmloses Spiel begreifen zu dürfen [...] Aber hier ging es ja nicht um Realisierung, sondern um ein Spiel, und wie einem auf einem thematischen Maskenball Geladenen schien es K. gehörig, sich anzupassen und der Verkleidungspflicht höflich genüge zu tun. (15, 18)

Es ist die Elektronik, die zur Maskerade einlädt und mittels des Überstreifens einer Maske, hier in Gestalt des Passworts, moralische Konventionen und Bedenken fortwischt. Die Harmlosigkeit des vermuteten Spiels aber wird in der Folge zügig übersetzt in eine Todesspirale, die mit der Auflösung der bisherigen Existenz K.s einhergeht. Die Schwelle zwischen Spiel und Simulation im virtuellen Raum einerseits und der Realität andererseits lässt einen dritten Raum entstehen, in

welchem sich die Handlung fortspinn. Schnell adaptiert K. das identiär, gestisch und verbal radikal abweichende Verhalten, das der Karneval des Internet einfordert, rasant schließt er sich dem hier geltenden, gänzlich antikonventionellen Gestus an. Was vorerst verhandelbar und ephemere erscheint, schlägt um in das intellektuelle wie physische Bedürfnis, die vorgefundenen Modi des Internet in die von ihm eigentlich getrennte Hemisphäre des Alltags zu transponieren. Der Karneval in *Barfuß*, initiiert durch das Internet, findet nicht zurück in die geordnete Dichotomie von Werk- und Feiertag, von Regel- und Ausnahmezustand, die phantastischen Foren radikaler Maskierung und Inszenierung produzieren ihre Teilnehmer.

Mediale Performanzen

Spiele und Inszenierungen weisen in *Barfuß* weit über ihre erzeugten Kontexte hinaus, sie sind vielmehr als kulturelle Performanzen zu verstehen. In seiner Lebenswirklichkeit ist K. einer ungewollten Rolle unterworfen, seine mediale Performanz verstärkt sein Bedürfnis nach einem kontingenten Selbst jenseits von Festschreibungen. Diese neue Selbstbeschreibung und Einschreibung ist eine der Intentionen der Novelle, das Internet exerziert diese Möglichkeit vor und steuert diesen Prozess, dessen Rasananz das Tempo des Texts definiert. Nicht nur dem Karneval und der kulturellen Performanz, sondern auch der Novelle als Gattung können Attribute beigeordnet werden, die auf ihren jeweils ephemeren, radikalen und einmaligen Charakter verweisen.⁶

K. spielt sich durch sein Leben, im Alltag vermutet er immer wieder Filmkulissen oder theaterhafte Aufführungen, die er zum Teil selbst initiiert. Er glaubt sich in einem Film von Claude Sautet, als er eine Idylle imaginiert (68), Film- und Theaterszenen, die K. geprägt haben, werden wiederholt zitiert. Der Protagonist von *Barfuß* erweist sich nicht nur als höchst medienaffiner Typus, sondern als jemand, dessen Persönlichkeit konturiert ist von medialer und theatraler Erfahrung, einer Kompetenz, die seine virtuelle Inszenierung beflügelt:

K. konnte nicht anders, als sich wiederum wie auf der Bühne oder im Film zu fühlen, wenn er auch jenseits der Theatermauern die Realität beben fühlte. Er machte eine Grimasse, etwas, das er als sein „Investorengesicht“ bezeichnete, vorgeschobenes Kinn und Gabin-artig schmale Lippen, die dem Gegenüber Entschlossenheit demonstrieren sollten, aber vor allem, da er sich einen Moment im Spiegel sah, ihm selbst

halfen, das Bewußtsein, daß er mit seinem Mienenspiel äußerte, tatsächlich zu bekommen. Nachdem er eine Weile die Lippen aufeinandergepreßt und das Stadium der puren Schauspielerei überwunden hatte, fühlte er, wie neue Willenskraft in ihn strömte und die stolze Lust erblühte, ruchlos und erfolgreich zu sein. (66)

Der Filmschauspieler wird imitiert, schauspieltechnische Methoden nach Brecht kommen zur Anwendung, bis der gewünschte Effekt/Affekt erzeugt ist, die *bebende Realität* wird erfolgreich ausgeblendet.

Der Akt des Dramatisierens aber, der zum einen integraler Bestandteil des performativen Ausdrucks ist und zum anderen gerade bei Novellenhelden immer wieder in besonderem Maße anzutreffen ist, ist kaum zu kontrollieren. Darin gleicht er dem Medium, das mit Einsetzen des Texts als Plötzlichkeit, als unerklärbares, nicht zu steuerndes, nicht abzuwehrendes Phänomen beschrieben wird. Es sind zum einen die Parameter des Mediums, zum anderen seine verstärkende Wirkung der o.g. Tendenzen, die den Textverlauf fast zwingend in eine Richtung lenken, die strenge Form der Novelle noch potenzieren und – dies ist äußerst charakteristisch – Entscheidungen in Freiheit erst dann wieder zulassen, als es zum medialen Wechsel kommt. Das Internet als Akteur und Verführer erfährt erst gegen Ende der Novelle eine Abschwächung, als der Tod des Helden absehbar ist.

Nach einer längeren Abwesenheit vom Netz nach einer Italienreise zieht es K. sogleich wieder in die Cyberwelt:

Noch im ersten Tag im Büro, den er hauptsächlich damit verbracht hatte, die aufgelaufene Arbeit zu sichten, zu organisieren, sich an sie zu gewöhnen, um nicht sofort mit etwas Konkretem beginnen zu müssen, flüchtete er sich in die Parallelwelt des Minitel. Zu ungewohnt früher Stunde alleine, hatte er das Gerät in sein Arbeitszimmer zurückgeholt, jetzt, vor dem Bildschirm, klopfenden Herzens, schien es ihm, als habe er, der nichts Produktives geleistet hatte heute, nur ausgeharrt, um in Ruhe sich dieser teuflischen Kiste widmen zu können. Der Apparat war unschuldig, er zwang zu nichts, alles konnte, aber nichts mußte geschehen. K. ließ sich kurz überwältigen von der anarchistischen Freiheit dieser Erfindung. Kein Gespräch, kein Wort, kein Versprechen war hier bindend. (80 f.)

K. empfindet zudem „dieses schlaffe, haltlose Wohlgefühl, zu sich selbst zu kommen jetzt, alleine mit dem Apparat, während seine Finger hektisch die Tasten drückten, die den nicht zu vergessenden Service herbeiriefen.“ (81) Erste Zeichen der Abhängigkeit sind erkennbar, die *Parallelwelt* des Internet stülpt sich über die Pflichten und Gesetzmäßigkeiten des Arbeitsalltags. Sogleich löst der Apparat physische Reaktionen aus, das Unheimliche dieser Affekthaftigkeit, dieser Überwältigung ist nicht ergründbar, das Internet erscheint dämonisch und unschuldig zugleich. Erst allein mit dem Internet kommt K. *zu sich selbst*. Dieses Selbst ist

⁶ Vgl. Erika Fischer-Lichte: *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2004; Michael Bachtin: *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur*. Frankfurt/Main: Fischer Verlag, 1990.

fiebrig, hektisch, nervös-erregt, und seine weiteren Versuche, den Internetkonsum zu reduzieren, schlagen fehl. In seiner Reflexion und Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge, während einer Abwesenheit seiner Frau, erscheint ihm das Internet als einzig akzeptables Lösungsangebot. Metaphorisch inszeniert der Text hier noch einmal die mediale Konkurrenz, als es K. nicht gelingt, mit einem Brief seiner Frau bewaffnet, sich den Anfechtungen des Zweifels und des neuen Mediums zu erwehren:

Er spürte, wie er auf eine schiefe Bahn geriet, und griff nach dem Brief in seiner Brusttasche: Liebe, Ordnung, Zuversicht, Zukunft, Familie, Glück! [...] Ein Renaissancemensch hätte sich totalgelacht über die Güter, die er so lächerlich-verzweifelt zu verteidigen suchte. War nicht alles, was er halten wollte, Liebe und Sicherheit, nichts anderes als kleinbürgerliche Angst vor Veränderung und im Endeffekt Angst vor dem Tod? Alles drehte sich im Kreise, und der einzige Ausweg blieb das Minitel. K. hatte vor, sich ihm [dem Internet] am Mittwochabend eine streng abgezielte Stunde hinzugeben und dann nach Hause zu fahren. Aber nach einer Stunde steckte er mitten in einem erregenden Dialog, nach zwei Stunden wartete er auf eine Nachricht, die nicht erscheinen wollte, und würde er das Gerät jetzt abschalten, läse er nie die aufregenden, zu nichts verpflichtenden Worte eines Unbekannten, Gesichtslosen. Nach drei Stunden hatte er seine guten Vorsätze über Bord geworfen [...]. (111 f.)

Bürgerliche und kleinbürgerliche Vorstellungen erscheinen anachronistisch angesichts des bereits in den Text eingelassenen Bodens des Mittelalters und der Renaissance, d.h. der Blütezeit des Karnevals, und auf Grund der Alternativen, die das Internet aufzeigt und die nicht nur verlockender, sondern auch authentischer anmuten angesichts der Vorstellung des eigenen Todes. Der Brief, das alte Medium, verliert hier endgültig seinen Stellenwert, ebenso das bisherige Lebensmodell. Die von K. observierte Kreisbewegung wird durch das Internet – und einzig durch das Internet – unterbrochen und somit die Wiederkehr des Ewiggleichen, die der verhinderte Bohémien K. beklagt, ein für allemal durchbrochen. Als eine „neue Phase“ (127) in der Beziehung zu Daniel anhebt, die zugleich die letzte Phase der Novelle bezeichnet und zum endgültigen Bruch mit K.s bürgerlichem Leben führt, wird zum ersten Mal eine Maske, eine Verkleidung bemüht – der Karneval hat gesiegt, die Maske signalisiert die Authentizität im Nietzscheschen Sinn.⁷ Das der Novelle inhärente Strukturprinzip der Inversion kommt zum Tragen. Zugleich verliert nun das Internet als Kommunikationsmedium an Bedeutung, das Telefon wird stattdessen in einem medialen Shift wiederholt aktiviert. Die Rolle des Internet ist erfüllt: Die virtuelle Präfiguration, die das

⁷ Vgl. hierzu Karl Jaspers: Nietzsche. Einführung in das Verständnis seines Philosophierens. New York: de Gruyter, 1981 (4. Auflage). S. 404 ff.

neue Leben, die neugewonnene Freiheit, den Durchbruch zu einer authentischen Erfahrung jenseits von Scheinrealitäten und Worten anzeigte, wird endgültig umgesetzt, das Doppelleben findet damit ein Ende. Die über die Cyberwelt reflektierten Ideen und generierten Phantasien und Bilder werden ausagiert. Für die Novelle bedeutet dies, dass die Ebene der Virtualität die Ebene der Realität erfolgreich okkupiert hat. Als sich der Protagonist der Insignien seiner bisherigen Existenz entledigt, empfindet er einen ungeahnten Freiheitsrausch. Er lässt nicht nur alle materiellen, sondern auch alle emotionalen und identitären Bezüge hinter sich, er wird mithin selbst zur virtuellen Existenz, die sich ganz den Vorstellungen eines anderen, Daniels, fügt. Seine Selbstverortung wird kontingent, Namen und Sprache hinter sich lassend, überantwortet er sich fortan den Einschreibungen durch andere.

Kontagiosität und Novelle

Bilder und Mechanismen der Kontamination durchziehen *Barfuß*. Georges Bataille, auf den sich die Novelle in ihrer Auseinandersetzung mit den sozialen und kulturellen Impulsen von Erotik und Erregung beziehen lässt, erkannte in diesen bereits das gefährdende und ansteckende Potenzial. Die Kontamination ist ab initio mit der Gattung konnotiert, da Boccaccios Personal im *Decamerone* die Pest flieht und diese zum Erzählanlass wird.⁸ Auch in späteren deutschsprachigen kanonischen Novellen spielen Seuchen neuerer Prägung immer wieder eine Rolle: Kleists *Findling* wird initiiert durch die Pest, Schnitzlers *Traumnovelle* spielt sich vor dem Hintergrund der grassierenden Syphilis ab, in Thomas Manns *Tod in Venedig* greift die Cholera um sich. In *Barfuß* nun ist es die zur Zeit der Handlung noch kaum erforschte Immunkrankheit AIDS, die ihre ersten Opfer fordert. Sie wird sowohl als mediale Sensation als auch als konkrete Ansteckung im Text verhandelt. Multiple Kontaminationen werden hier verfolgt, die gattungsimmanent, pathologisch, aber auch medial verankert sind. Ein wesentliches Merkmal der Novelle ist es, dass nicht nur die destruktiven, sondern auch die möglichen produktiven Leistungen von Ansteckung und Tabu nachgezeichnet werden.

So erkennt K. in einem Bericht über einen AIDS-Toten die Antizipation seines eigenen Wegs; Daniel offeriert ihm schließlich die Ansteckung als endgültige Befreiung:

⁸ Vgl. Rolf Winau: Ansteckung – medizinhistorisch. In: Ansteckung. Zur Körperlichkeit eines ästhetischen Prinzips. Hg. v. Mirjam Schaub, Nicola Suthor und Erika Fischer-Lichte. München: Wilhelm Fink Verlag, 2005. S. 61-72.

In den Nachrichten häuften sich die Meldungen über Aidstote, vor allem über einen Künstler wurde viel berichtet, ein Homosexueller, der aus seinem ausschweifenden amoralischen Leben nie ein Geheimnis gemacht hatte. Es war interessant, die Kommentare zu analysieren, in denen halb uneingestandene Bewunderung für ein freiheitlicheres, konsequentes, die Konventionen verspottendes Dasein sich überlagerte mit unterschwelliger Genugtuung darüber, daß eine solche Herausforderung an Grundregeln bürgerlichen Zusammenlebens eben doch nicht ungestraft davonkommen konnte. Ausschweifung und Talent waren aber eins gewesen, dieses in jener begründet, und so hätte es denn, fragte sich K. bange, für jenen Menschen überhaupt keine Alternative gegeben, als dem Weg zu folgen, der ihn pfeilgerade in den Tod führte [...]. (89)

Meine Zeit ist überschaubar geworden, ich habe sie mir überschaubar gemacht, daher meine Seelenruhe. Die Ungewißheit der Zukunft ist mein Problem nicht mehr. Unsere Angst vor dem Tod ist eine gesteigerte Faszination vor dem Leben [...] Läutet irgendwo eine Pestklingel, so greifen wir uns automatisch an den Leib, um nach Beulen zu fühlen [...] Was ich dir anbieten möchte, ist eine Epiphanie [...] Das also, was der Volksmund „Krankheit“ nennt, und zwar letale Krankheit, ist das Beste und einzige, was ich dir geben kann, und das Letzte, was du brauchst, um frei zu sein, niemand als du selbst. (142 f.)

K. lehnt dies ab, da er keine Lebenszeit mehr benötigt. Die mannigfachen Tabuüberschreitungen korrelieren mit der ansteckenden Krankheit, der Schwarze Tod wird dezidiert erinnert. Michel Foucault analysierte die Produktivität von Disziplinierung und Kontaminierung:

Gegen die Pest, die Vermischung ist, bringt die Disziplin ihre Macht, die Analyse ist, zur Geltung. Es gab um die Pest eine ganze Literatur, die ein Fest erträumt: die Aufhebung der Gesetze und Verbote; das Rasen der Zeit; die respektlose Vermischung der Körper; das Fallen der Masken und der Einsturz der festgelegten und anerkannten Identitäten, unter denen eine ganz andere Wahrheit der Individuen zum Vorschein kommt.⁹

Etliche Aspekte und Prozesse der Novelle und ihre Wechselwirkungen sind hier benannt.

Auf der Folie der Kontagiosität werden in der Novelle sowohl AIDS als auch das Internet verhandelt, ihres Zeichens neue Phänomene des ausgehenden 20. Jahrhunderts, deren Attraktionen und Produktionen ineinander gespiegelt werden. Die mediale Ansteckung wird zum zentralen Parameter. Homologe Strukturen

⁹ Michel Foucault: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a. Main: Suhrkamp, 1994. S. 254.

von Biologie und medialer Technologie weist McLuhan nach, der von einer Überforderung des kausalen Denkens durch die Medienwirkung ausgeht und neue Termini zur Beschreibung der Wirkung und der Rezeption neuer Medien postuliert. Die transformativen Prozesse, die das Medium auslöst, beschreibt McLuhan als vital, unsichtbar und organisch, er verwendet zudem Vokabeln, die für die Funktionen der Novelle zentral sind und geht von einem epochalen Paradigmenwechsel aus:

Zudem betont er [McLuhan] mit Vokabeln wie „Implosion“, „Schock“, „Inversion“ – welchen Anhängern der linearen Logik der Buchkultur bis heute suspekt bleiben – nicht nur wesentliche Eigenheiten von medialer Wirksamkeit, sondern auch auf einer übergeordneten Beschreibungsebene einen strukturellen und epistemischen Bruch, wie ihn das kybernetische Zeitalter gegenüber dem der mechanischen Industrie und seiner Ordnungslogik hinsichtlich gesellschaftlicher Interaktionsformen und kognitiver Aneignungsmuster darstellt.¹⁰

Die Permeabilität des Rezipienten wird zum Thema der Literatur, zur Bruchstelle der tradierten Anschauungskultur. Der medientheoretische Ansatz betont den Körper als Milieu, als Einschreibungsfläche medialer Abläufe, wobei dieser überkomplexen Interaktion biologische und sinnliche Prozesse zugeschrieben werden. Die Potenz und Virulenz des Internet wird in *Barfuß* dekliniert, seine Intensität kommt im schlechtesten Fall einer kompletten physischen wie psychischen Überforderung gleich, wie K. sie erlebt, im besten Fall gleicht sie einem Zauber, einer Macht, die McLuhan ebenfalls mutmaßt und die in der Tat von Anbeginn des Textes wirksam ist. Unerklärlich bleibt, wieso der Held sich dem Medium nicht entziehen kann, unerklärlich ebenfalls, welche psychischen und physischen Steuerungsmechanismen am Werk sind. Das Internet beansprucht in *Barfuß* ein Alleinstellungsmerkmal hinsichtlich seines Status als mediales Novum, aber auch als Aus- und Fluchtweg für den Protagonisten, welcher ihm Verhängnis und Freiheit gleichermaßen bedeutet: als mächtiger Antipode zur aufgeklärten bürgerlichen Wirklichkeit und als affektgenerierendes auratisches Feld. Hierin ähnelt die Novelle strukturell durchaus romantischen Counterparts. Die Diffusionen von Medium und Krankheit aber werden parallel geführt, gleiten ineinander, amplifizieren einander. *Barfuß* beschreibt die Geschichte einer medialen Ansteckung.

Die Novelle variiert Aspekte der Inversion im Sinn einer diskursiven Strategie. Der Text baut sukzessive Oppositionsbegriffe auf, die dann eine Umwertung und

¹⁰ Oliver Lerone Schultz: McLuhan, Pasteur des Medienzeitalters. In: Ansteckung. Zur Körperlichkeit eines ästhetischen Prinzips. Hg. v. Mirjam Schaub, Nicola Suthor und Erika Fischer-Lichte. München: Wilhelm Fink Verlag, 2005. S. 335.

diametrale Bedeutungsverschiebung erfahren. Geist und Körper, Bürgertum und Bohème, Kontrolle und Zufall, Stabilität und Krisis, Aktionsdrang und Fatigue, Ökonomie und Libido, Ordnung und Chaos, Gesundheit und Krankheit, Realität und Virtualität werden zusammen verhandelt, gegeneinander positioniert und schließlich insofern verändert, als dass der vermeintliche Negativbegriff eine deutliche Aufwertung erfährt. Sprachliche Umkodierungen aus der Werbewelt gewohnt und diese selbst vornehmend, erkennt K., dass seine Freiheit eine Illusion im Bourdieuschen Sinn ist. Die Zwänge und Habiti des erfolgreichen Pariser Bürgertums führen ihn in eine empfundene Verkerkerung, aus welcher er sich mit Hilfe seiner Internetbekanntschaft zu befreien sucht. Wortfelder, die der Welt des Gefängnisses und der Sklaverei beigeordnet sind, werden sodann appliziert auf die bürgerliche Existenz. Ketten, Eisen, Garotten, Folter, Fesseln, Zwangsjacken, Schläge, Prostitution, Gefangennahme und Gefängnistage sind bildhafte Analogien, die den Alltag beschreiben. Eklatante Kritik übt K. zudem an den Axiomen der Aufklärung und an den protestantischen Tugenden, sein Rollenspiel nimmt deutliche Distinktionen anderer, wesensdivergenter Epochen an. Die Maximen von Ratio und Erwerbsarbeitsethos scheinen kaum vereinbar mit der suggestiven und subversiven Dimension, die das Internet bereitstellt, das schließlich nicht nur in *Barfuß* Ethik, Effizienzgebot und Vernunft zu torpedieren versteht. Seine zivilisatorische Schubkraft als technisches Mittel der Erweiterung und Beschleunigung wird in der literarischen Reflexion ergänzt um die vorgenommene identitäre Umschreibung und Neubestimmung/Auslöschung, um eine Neuperspektivierung statuerter und bis dahin affirmierter gesellschaftlicher und biografischer Abläufe. Sie markiert nicht zuletzt eine epochale Aporie: Die neu eröffneten und noch zu erfindenden Welten, ihre Doppelgänger und Avatare entziehen sich der Kontrolle der realen Gesellschaft – die sich letztlich nur als eine austauschbare Variable erweist – und den Anforderungen ihrer Zeit.

Auch Daniel Kehlmann experimentiert und operiert in *Ruhm* mit Protagonisten, die durch ihre rückhaltlose Affinität zum Internet dysfunktional und unsozial werden. Die Grenzen von Innen und Außen können hier ebenso wenig fortgeschrieben und apodiktisch gehalten werden wie die bislang geltenden Wahrnehmungsroutinen; organische Körpergrenzen, und auch hierin befinden sich diese Beispiele der neuesten deutschen Literatur in Analogie zu McLuhan, diminuiert der Cyberspace effektiv. In *Barfuß* lässt sich die Novelle auf das Internet ein, indem sie seine Koordinaten und Fähnisse im wahrsten Sinn begehbar macht, da der Held barfuß, d.h. ohne schützende Distanz in diese andere Dimension eingeht und ihre Postulate und Gegebenheiten konsequent auf seine vielfachen Leben appliziert; dieses wird in der Folge vernichtet, die Novelle wird vom Gesetz des neuen Mediums gesteuert und desavouiert. „Die Freiheit seiner Träume“ (45) aufzugeben, ist der User K. nicht bereit; er entscheidet vielmehr, der „üblen Verbürgerlichung“ (47) Einhalt zu gebieten und entkommt letztlich „seinem Gesicht und seiner Identität“ (135)

Ida Dringó-Horváth (Budapest)

Typen und „Untypen“ elektronischer Wörterbücher Überlegungen zur Typologisierung elektronischer Wörterbücher

1. Funktionen und Signifikanz der Wörterbuchtypologierungen

1.1. Einführende Überlegungen

Wörterbuchtypologien spielen im Bereich Lexikographie sowohl für die theoretische als auch für die praktische Arbeit eine grundlegende Rolle. Hausmann schreibt darüber folgendermaßen:

Die Wörterbuchtypologie ist eine wichtige Komponente der Theorie der lexikographischen Sprachbeschreibung und damit einer allgemeinen Theorie der Lexikographie. Das bedeutet, daß auch die anderen Forschungsgebiete der Metalexikographie, nämlich die Wörterbuchkritik, die Status- und Benutzungsforschung und die Geschichte der Lexikographie ohne Wörterbuchtypologie nicht bearbeitbar sind, ja mehr noch, Wörterbücher selbst sind ohne Wörterbuchtypologie weder planbar noch machbar (Hausmann 1989: 979).

Wörterbuchtypologien sind folglich eine unentbehrliche Hilfe für die meisten Arbeitsbereiche der Lexikographie und sie bilden sogar die Grundlage einer der wichtigsten Arbeitsschritte, in dem man entscheidet, nach welchen Kriterien und Merkmalen ein bestimmtes Wörterbuch konzipiert werden soll. Nicht nur für Lexikographen, sondern auch für Wörterbuchbenutzer sind Typologien von großer Bedeutung, denn „sie erlauben begründete Vorhersagen zum Wb.inhalt sowohl vor der Wb.erstellung als auch bei der Wb.benutzung und geben feste Richtlinien für die Wb.kritik ab“ (Kromann 1990: 389).

Wenn Wörterbuchtypologien für die Entwicklung der rund viertausendjährigen Theorie und Praxis von Printwörterbüchern so bedeutend sind, sollten sie nicht für das neue, in einigen Jahrzehnten messbare Gebiet elektronischer Wörterbücher von größerem Belang sein?

1.2. Spezielle Gesichtspunkte im Bereich elektronischer Wörterbücher

Der oben skizzierte hohe Stellenwert von Wörterbuchtypologien ist aber besonders in der letzten Zeit und vor allem daran zu erkennen, dass durch neue Erzeugnisse

moderner Technologien beträchtliche Lücken in diesem Bereich entstanden sind. Jetzt, wo unter den neuen technischen Umständen ein wachsender Bedarf an innovativen Wörterbüchern vorhanden ist, wäre es wichtig, dass sie mit Hilfe entsprechender Einordnungsprinzipien wirklich „planbar und machbar“ (Hausmann 1989: 979) werden.

Aber nicht nur für ihre Erstellung, sondern auch für ihre Untersuchung und Kritik wäre eine Typologie elektronischer Wörterbücher umgehend erforderlich. Über neue Herausforderungen der Lexikographie und Metalexikographie aufgrund moderner Technologien schreibt Langanke folgendermaßen:

Keine andere linguistische Teildisziplin ist durch die Begleitumstände der medialen Revolution [...] vergleichbar stark in Zugzwang geraten, einerseits in Bezug auf die wissenschaftliche Evaluation der neuen Techniken, andererseits in Bezug auf das theoretische und typologische Einpassen der neuen Konzepte in bisher gültige metalexikographische Paradigmen (Langanke 2001: 243).

Für die Erstellung einer brauchbaren, systematischen Terminologie für Wörterbücher auf elektronischem Datenträger plädiert auch Wiegand: „Man muß genau Typen von Versionen unterscheiden können und auch Typennamen dafür entwickeln, damit man sie beurteilen kann. Hier eröffnet sich auch ein weites Feld für eine besondere Art der Wörterbuchkritik“ (Wiegand 1998: 240).

Auch weitere Arbeitsgebiete der Metalexikographie leiden unter dieser Lücke, denn wie könnte man die Anforderungen, die an einen bestimmten Lexikontyp gestellt werden, abschätzen, ohne diesen Typ vorerst genau definiert zu haben? Oder wie könnte eine wahrheitsgetreue Geschichte der Lexikographie aufgezeichnet werden, ohne Neuentstehungen einzubeziehen und diese zeitlich angemessen einzuordnen?

Aus der Sicht der Benutzer hat die zuverlässige Einteilung der zur Verfügung stehenden Wörterbücher eine noch größere Bedeutung, denn diese kann sowohl zum Auswählen des entsprechenden, auf persönliche Bedürfnisse zugeschnittenen Wörterbuchs als auch zu seiner erfolgreichen Benutzung in zunehmendem Maße beitragen. Die folgende Aussage von Földes über die Problematik eines wichtigen Typologisierungsmerkmals, der Größenbezeichnungen von Wörterbüchern, stellt dies beispielhaft dar:

Auf dem Wörterbuchmarkt herrscht ein – teils intendiert herbeigeführtes, teils spontan (eigendynamisch) entstandenes – terminologisches Chaos. In diesem Wirrwarr, der m.E. auch ethische Fragen aufwirft, sollte die Metalexikographie im Spannungsfeld zwischen Lexikographie und Kommerz richtungweisende Impulse und Vorschläge (z.B. in Form von schlüssigen Kriterien) unterbreiten, [...] Denn für Wörterbuchbenutzer spielen quantitative Aspekte („Großwörterbuch“ vs. „Handwörterbuch“) eine wesentliche Rolle – auch als Kaufentscheidung (Földes 2001).

Diese Behauptung kann hinsichtlich elektronischer Wörterbücher noch verstärkt und in mehrfacher Weise von Belang sein. Einerseits verlieren in der digitalen Umgebung viele, für die Wörterbuchbenutzer bislang vertraute, Begriffe ihre ursprüngliche Bedeutung (z.B. kann der Begriff Taschenwörterbuch bei digitalen Wörterbüchern nur noch auf die physische Größe des Datenträgers bezogen werden, wodurch aber die Menge der zugänglichen Daten nicht mehr beeinflusst wird. Weitere Beispiele erfolgen in den späteren Abschnitten.). Andererseits müssen neue Erscheinungen benannt werden, wobei leider nicht immer die Benutzerfreundlichkeit vor Augen gehalten wird. Statt diese Begriffe vor allem als Orientierungshilfe zukünftiger Benutzer zu entwickeln, spielen die kommerziellen Zwecke eine immer größere Rolle. Wer könnte sich als durchschnittlicher Wörterbuchbenutzer etwas unter dem folgenden Werbeslogan über ein neues elektronisches Wörterbuch vorstellen: Quictionary, der Übersetzungsbleistift (Unter URL: <http://www.quicktionary.hu> Stand 2010-10-30, übersetzt von der Verfasserin). Nur mit Hilfe eines Fotos über das eben beschriebene Produkt wird man vielleicht eine, noch immer ziemlich vage, Vorstellung über Funktionen und Benutzung dieses Wörterbuchs haben.



Bild 1: Quictionary von der Firma Btech

Quelle: www.quicktionary.hu

Über die uneinheitliche Terminologie in der deutschsprachigen Fachliteratur im Bereich „moderne Wörterbücher“ schreibt Schall folgendermaßen:

Am häufigsten heißt es „elektronisches Wörterbuch“ (LEHR 1996b, WIEGAND 1998a, KAMMERER 1998a, KLOSA 2001, ENGELBERG/LEMNITZER 2001 u.a.). PETELEENZ 2001a legt sich ebenfalls auf „elektronisches Wörterbuch“ fest, wobei er als kürzere Form auch „PC-Wörterbuch“ benutzt [auch bei Wiegand 1998- ergänzt vom Verfasser]. Seltener trifft man auf „digitales Wörterbuch“ (STORRER 2001, RUNTE 2005, ROS-SENBECK 2004). (Schall 2007)

Man kann aber Bezeichnungen finden, wo eine bestimmte Eigenschaft hervorgehoben wird: „Onlinewörterbuch/Online-Wörterbuch“ (Kemmer 2010, Würfel 2010), „Hypertext-/Hypermedia-Wörterbuch“ (Haß-Zumkehr 2001, Storrer 1998), „Internetwörterbuch“ (Herberg 2005, Knapp 2006), „CD-ROM-Wörterbuch“ (Klosa 2001), „Wörterbuch-Portale“ (Klosa/ Lemnitzer/ Neumann 2008) etc. (vgl. auch Schall 2007). In der englischsprachigen Fachliteratur finden wir dieselben Typenbezeichnungen wieder (electronic dictionary, digital dictionary, internet dictionary, online dictionary etc.).

Im Bereich der konkreten Definierung und Benennung moderner elektronischer Wörterbücher bleibt also noch einiges zu wünschen übrig.

2. Kriterien für Typologisierungen der Printwörterbücher

Die Grundlage für die Typologisierung elektronischer Wörterbücher bilden die für Printwörterbücher erstellten Typologien, diese sind aber nur zum Teil für den neuen Bereich der Lexikographie anwendbar. Nach einer Übersicht über bestehende Typologien der Printwörterbücher werden im folgenden Abschnitt auch für elektronische Wörterbücher relevante und irrelevante typologische Merkmale voneinander unterschieden.

Ein Überblick über Arten von Typologisierungen und über Wörterbuchtypologien im Allgemeinen wird uns von Hausmann (1989) geliefert. Wörterbuchtypologien können anhand verschiedener Kriterien erstellt werden, wobei einige grundlegende typologische Unterschiede nach Hausmann „in der Regel ohne Diskussion als adäquat angesehen“ werden. Solche sind z.B. die folgenden:

- Allgemeines Wörterbuch / Spezialwörterbuch
- Gemeinsprachliches Wörterbuch / Fachsprachliches Wörterbuch
- Synchronisches Wörterbuch / Diachronisches Wörterbuch
- Historisches Wörterbuch / gegenwartsbezogenes Wörterbuch
- Gesamtwörterbuch / Differenzwörterbuch
- Einsprachiges Wörterbuch / Zweisprachiges Wörterbuch (Hausmann 1989: 970)

Es ist zu vermerken, dass diese letztere Unterscheidung von Kromann (1988) insofern bestritten wird, als dass er eine Dreiteilung für nötig hält und einsprachige, zweisprachige und drei- und mehrsprachige Wörterbücher als jeweils eigene Wörterbuchtypen voneinander unterscheidet.

Bei Engelberg/Lemnitzer (2001) finden wir die folgende – zum Teil ähnliche – Liste der allgemeinen Kriterien, nach denen Wörterbücher unterschieden werden können:

- nach Anzahl der Sprachen: i) einsprachige Wörterbücher, ii) zweisprachige Wörterbücher, iii) mehrsprachige Wörterbücher;
- nach Sprachstadien: i) synchron (z.B. Gesamtwörterbuch), ii) diachron (z.B. etymologisches Wörterbuch), historisch (auf ältere Sprachstadien bezogene Wörterbücher);
- nach Lemmaanordnungsprinzipien: i) vorwärtsläufig alphabetisch, ii) rückwärtsläufig alphabetisch (rückläufiges Wörterbuch), iii) bedeutungsorientiert (z.B. Thesaurus, Sachgruppenwörterbuch);
- nach Informationselementen: i) grammatisch orientiert (z.B. Valenzwörterbuch, Morphemwörterbuch), ii) orthographisch orientiert (z.B. Rechtschreibwörterbuch), iii) phonetisch orientiert (z.B. Aussprachewörterbuch), iv) semantisch orientiert (z.B. Bedeutungswörterbuch, Synonymenwörterbuch), v) pragmatisch orientiert (z.B. Stilwörterbuch);
- nach Art der Lemmata: i) bestimmte Lemmatypen (z.B. Sprichwörterbuch, Abkürzungswörterbuch, Morphemwörterbuch), ii) bestimmte Wortarten

(z.B. Präpositionswörterbuch), iii) bestimmte pragmatische Gruppen (Neologismenwörterbuch, Schimpfwörterbuch, Fachwörterbücher, Wörterbuch der Umgangssprache);

- nach Sprechergruppen: i) gesamtsprachlich (Gesamtwörterbuch), ii) dialektal (Dialektwörterbuch), iii) soziolektal (Wörterbuch der Studentensprache, der Gaunersprache), iv) idiolektal (z.B. Autorenwörterbuch);
- nach Benutzergruppen: i) Fremdsprachenlerner (z.B. Lernerwörterbuch, zweisprachiges Wörterbuch), ii) Muttersprachenlerner (z.B. Grundschulwörterbuch), iii) kompetente Muttersprachler (z.B. Gesamtwörterbuch, Orthographiewörterbuch), iv) Wissenschaftler (z.B. Morphemwörterbuch, Konkordanz);
- nach Benutzungssituationen: i) Textproduktion (z.B. Synonymwörterbuch, Kollokationswörterbuch), ii) Textrezeption (z.B. Fremdwörterbuch, Abkürzungswörterbuch, Fachwörterbuch), iii) Übersetzung (z.B. zweisprachiges Wörterbuch), iv) Forschung (z.B. Morphemwörterbuch, Konkordanz, Autorenwörterbuch), v) Spracherlernung (z.B. Lernerwörterbuch, Grundschulwörterbuch, Grundwortschatz);
- nach Deskriptivität: i) deskriptiv (z.B. Gesamtwörterbuch), ii) normativ (z.B. Rechtschreibwörterbuch, Verdeutschungswörterbuch).

Innovative elektronische Wörterbücher, in denen die neuen Erscheinungsformen bzw. Editionsmöglichkeiten von Wörterbüchern ausgenutzt werden, lassen sich in bestehende Typologisierungen häufig nicht einordnen.

3. Medienspezifische Merkmale als Grundlage für die Typologisierung elektronischer Wörterbücher

Einige Typologisierungskriterien aus dem Bereich der Printwörterbücher können bei den elektronischen Wörterbüchern gleichermaßen verwendet werden. Solche sind z.B. Typologisierung nach Sprachstadien, nach Informationselementen, nach Deskriptivität usw. Andere können nur mit bestimmten Veränderungen angewendet werden, wie z.B. die Typologisierung nach Größenordnung: Es ist nicht selten, dass elektronische Wörterbücher über mehrere hunderttausend Einträge verfügen, die immer noch erweiterbar sind und insofern in keine existierende Kategorisierung nach Größe passen würden.

Es gibt aber traditionelle Typologisierungsmerkmale, die in der digitalen Umgebung nicht oder nur sehr begrenzt angewendet werden können, wie z.B. das Merkmal „Anzahl der Sprachen“. Die bei Printwörterbüchern etablierte Grundeinteilung in einsprachige, zweisprachige und mehrsprachige Wörterbücher kann hier nicht ohne weiteres angewendet werden. Bei erweiterbaren, nicht abgeschlossenen Wörterbüchern besteht die Möglichkeit weitere, sowohl ein-, als auch zweisprachige, oder sogar mehrsprachige Einträge (Äquivalenten in

mehr als einer Sprache) in ein Wörterbuch aufzunehmen, was zur Entstehung von „Mischwörterbüchern“ führen kann. Fernerhin können in Wörterbuchportalen je nach Anzahl der Sprachen verschiedene Arten von Wörterbüchern verbunden werden. Dies wiederum kann beim Benutzer während der Suche das Gefühl hervorrufen, dass das Wörterbuch nach dem Merkmal „Anzahl der Sprachen“ nicht eindeutig eingeteilt werden kann.

Dasselbe gilt für das Merkmal „Lemmanordnungsprinzip“: Begriffe wie normalalphabetisch, rückwärtsläufig alphabetisch oder thematisch geordnete Reihenfolge haben in der digitalen Umgebung nur noch bei dem einfachen, so genannten blätternen Zugriff einen Sinn, wo, den Printwörterbüchern ähnlich, das gesuchte Lemma aus einer Liste von Einträgen ausgewählt werden muss. Für Benutzer digitaler Wörterbücher stehen aber meistens weitere, vielfältige Möglichkeiten für den Zugriff auf Wörterbucheinträge zur Verfügung, bei denen das Lemmanordnungsprinzip irrelevant oder sogar unerkennbar ist. Typische Suchmöglichkeiten sind z.B. die eingabebasierte Suche, die Suche mit Platzhaltersymbolen (Wildcards), die Suche mit booleschen Operatoren, Volltextsuche, filterbasierte Suche etc.

Die gleichen, oben erwähnten technischen Errungenschaften führen auch dazu, dass bei bestimmten elektronischen Wörterbüchern nicht immer eine klare Grenze zwischen allgemeinen und speziellen Typen gezogen werden kann wie z.B. bei der Bereitstellung eines „lexikographischen Maximalprogramms“ (Haß-Zumkehr 2001: 104) in umfassenden „Wortschatzinformationssystemen“. Ebenso sind hier die Erweiterungsmöglichkeiten zu nennen. Sie erlauben nämlich oft, dass man elektronische Wörterbücher mit neuen Einträgen, ganzen Wortlisten oder weiteren Wörterbüchern ergänzt. Wie sollte nach solchen aufgenommenen, eventuell speziellen Ergänzungen vom jeweiligen Wörterbuch gesagt werden, ob es der allgemeinen oder einer speziellen Untergruppe angehört?

Einige traditionelle Unterscheidungsmerkmale im Bereich elektronischer Wörterbücher können also entweder nicht oder erst nach Modifizierung bestimmter technischer Merkmale an das neue Medium verwendet werden. Medienspezifischen Merkmalen, die sich aus der weitgehend unterschiedlichen Struktur elektronischer Wörterbücher im Vergleich zu Printwörterbüchern ergeben, muss also bei der Untersuchung elektronischer Wörterbücher besondere Beachtung geschenkt werden. So kommen aber sehr viele neue, bei Printwörterbüchern nicht existierende oder nicht besonders relevante Kriterien für Typologisierungen hinzu. Auf diese Art neuer Typologisierungsmarkale wurde schon in dem Abschnitt „Medienspezifische typologische Merkmale“ der Studie „Wörterbücher im Internet“ von Storrer/ Freese (1996) hingewiesen. Ich versuche die dort aufgelisteten, ausschließlich für Internet-Wörterbücher erstellten Merkmale für elektronische Wörterbücher allgemein umzuarbeiten. Da ich bei meinen Untersuchungen nicht nur Internet-Wörterbücher ins Auge fasse, werde ich hier auch weitere Unterscheidungsmerkmale einführen.

3.1. Abgeschlossenheit

Mit der jeweiligen Publikationsform/Erscheinungsform eines elektronischen Wörterbuchs sind auch der Grad der Abgeschlossenheit und dadurch die Erweiterbarkeit verbunden. Im Bereich der Wörterbücher im Internet haben die oben genannten Autoren die abgeschlossenen Internet-Wörterbücher und Internet-Wörterbücher im Aufbau voneinander unterschieden. Für die viel breitere Palette elektronischer Wörterbücher allgemein könnte man nach dem Merkmal „Abgeschlossenheit“ die folgenden Typen auflisten:

- Abgeschlossene Wörterbücher: Es gibt keine Möglichkeit der Erweiterung um irgendeine Art von Informationen
- Wörterbücher mit innerer Erweiterungsmöglichkeit: Aufnahme/Bearbeitung bzw. Löschen von Einträgen
- Wörterbücher mit äußerer Erweiterungsmöglichkeit: ständige Aktualisierung des Wörterbuchs, erhältliches Ergänzungsmaterial auf elektronischem Datenträger (CD-ROM, DVD etc.) oder durch das Internet (WWW, E-Mail usw.)
- Wörterbuchportale: mehrere Arten von Wörterbüchern, z.B. monolinguale, bilinguale, multilinguale, allgemeine oder spezielle können gleichzeitig durchsucht und verwaltet werden.

Interessant ist die Tatsache, dass verschiedene Wörterbuchverwaltungssysteme unterschiedlich zur Quellenanzeige der einzelnen, verwalteten Wörterbücher stehen. Während es in den meisten Fällen klar nachzuvollziehen ist, woher die gefundene Information stammt, und es auch möglich ist, in ein bestimmtes lexikographisches Produkt zu wechseln, gibt es auch Verwaltungssysteme, die bei der Suche keine Angabe über die gefundene Stelle liefern. Es ist auch unterschiedlich, wie eng die verwalteten Wörterbücher miteinander verbunden sind (mehr dazu s. Klosa/Lemmitzer/Neumann 2008).

3.2. Erscheinungs- oder Publikationsform

In Verbindung mit dem vorherigen Punkt kann die Form der Zugänglichkeit der Daten als ein weiteres Unterscheidungsmerkmal dienen. Dieses Merkmal war bei der genannten Studie, die ausschließlich im Internet zugängliche Wörterbücher untersuchte, nicht relevant. Betrachtet man aber alle Arten von elektronischen Wörterbüchern, könnte man hier verschiedene Arten voneinander unterscheiden. Eine detaillierte Typologie anhand dieses Merkmals erfolgt in Abschnitt 5.

3.3. Konzeption/zugrunde liegendes Produkt

In der Studie von Storrer/Freese wird dieses Merkmal unter dem Stichwort „Publikationsform“ behandelt. Da ich aber diesen Begriff schon in einem anderen Sinn verwendet habe (s. 4.2), verwende ich hier stattdessen das Wort „Konzeption“.

Es geht dabei darum, für welche Publikationsform elektronische Wörterbücher ursprünglich konzipiert worden sind. Dieses Merkmal ist vielleicht am schwierigsten nachzuvollziehen, einerseits werden meistens wenig diesbezügliche Daten von Herausgebern angegeben, andererseits ist die Grenzziehung zwischen überarbeiteter und nicht überarbeiteter elektronischer Form eines ursprünglichen Printwörterbuchs sehr schwierig. Ich halte hier eine Dreiteilung für wichtig, mit dem Hinweis aber, dass eine Entscheidung zur Kategorisierung bei der Zweiteilung – Koppelung der ersten beiden Gruppierungen bei Storrer/Freese – oft einfacher getroffen werden kann (vgl. auch Kemmer 2010: 3 f.).

- Printwörterbücher in elektronischer Form
- für elektronische Edition überarbeitete, eventuell erweiterte, ursprüngliche Printwörterbücher
- für elektronische Erscheinungsform konzipierte Wörterbücher

3.4. Zugriffsmöglichkeiten

Es stellt sich die Frage, auf welche Weise dem Benutzer der Zugriff auf Wörterbuch-Inhalte ermöglicht wird. Hier können die von Storrer/Freese aufgezählten Merkmale von Zugriffsmöglichkeiten nur einen Bruchteil einer offenen Liste bilden, die anhand der rasanten technischen Entwicklung immer wieder durch neue Merkmale (wie z.B. Zugriff durch andere Applikationen oder Maus-sensitive Suche etc.) ergänzt werden kann. Detaillierte Beschreibungen zu den Suchmodi in elektronischen Wörterbüchern finden wir u.a. bei Engelberg/Lemnitzer 2003, Dringó-Horváth 2003, Kemmer 2010, Klosa/Lemnitzer/Neumann 2008.

3.5. Multimedialität

Durch welche Medien werden Informationen des Wörterbuchs vermittelt? Hier beschränkte sich meine Ergänzung der Liste in der genannten Studie auf den Medientyp „Videsequenz“, der als eine Art Präzisierung zum Stichwort „Bild“ parallel angeboten werden kann. Hier könnte man also Wörterbücher, die

- nur Text
 - Text und Bild/Videsequenz
 - Text und Ton
 - Text, Bild/Videsequenz und Ton
- enthalten voneinander unterscheiden.

3.6. Funktionalität

Dieses neue Merkmal habe ich wegen der neuen, komplexeren Aufgaben elektronischer Wörterbücher eingeführt.

Hier schwingt die Vorstellung mit, dass ein CD-ROM-Wörterbuch vielleicht bzw. hoffentlich mehr ist als ein reines Nachschlagewerk. Warum sollte ein elektronisches Rechtschreibwörterbuch beispielsweise nicht gleichzeitig falsche Schreibungen korrigieren können? (Klosa 2001: 3).

Diese Wörterbücher können – im Gegensatz zu Printwörterbüchern – oft auch weitere Funktionen erfüllen, wie z.B.: Lernfunktion oder Übersetzungsfunktion. Die untenstehende Liste bedarf natürlich der ständigen Ergänzung durch immer neu entstehende Ziele, Bedürfnisse und die neuen technischen Möglichkeiten, durch die diese verwirklicht werden können:

- funktioniert ausschließlich als Wörterbuch
- Wörterbuch und Übersetzungsprogramm
- Wörterbuch mit integrierter Lernfunktion (Ausspracheschulung, Vokabel – Training usw.)

- ...

Aus dem nächsten Abschnitt wird ersichtlich, dass bereits bestehende Wörterbuchtypologien vor allem auf die oben skizzierten, medienspezifischen Merkmale aufgebaut werden.

4. Bestehende Typologisierungen für elektronische Wörterbücher

Die Typologisierungsmarkkmale, die bei existierenden Einteilungsversuchen in der elektronischen Wörterbuchlandschaft anzutreffen sind, können richtungsweisend für eine eigene Typologie sein. Die Bezeichnung *elektronisches Wörterbuch*, die in den unterschiedlichsten Situationen und sehr vielfältig benutzt wird, wende ich im Sinne der folgenden Definition an: „jedes Wörterbuch, dessen wie auch immer geordnetes „Wörterverzeichnis“ auf einem oder mehreren elektronischen Datenträgern fixiert ist“ (Wiegand 1998: 240). Aus dieser Formulierung werden gleich einige wichtige Unterscheidungsmerkmale in Bezug auf die Typologisierung elektronischer Wörterbücher und Printwörterbücher ersichtlich. Das bei Printwörterbüchern noch so bedeutende Merkmal Ordnungsprinzip scheint hier belanglos zu sein („wie auch immer geordnetes [...]“). Bedeutender ist dagegen die Art der Fixierung, die Präsentation der Daten, also die Erscheinungs- oder Publikationsform elektronischer Wörterbücher.

4.1. Die Dreiteilung nach Wiegand

Nach der obigen Grunddefinition unterteilt der Autor diese Art von Wörterbüchern in drei Kategorien, die sich sowohl in ihrer Form als auch in ihrer Funktion voneinander unterscheiden:

- **Elektronische Taschenwörterbücher:** „die Kleincomputer, visuell lesbar und eigenständig benutzbar sind sowie Taschenrechnerformat haben“;
- **PC-Wörterbücher:** „Wörterbuch auf einem elektronischen Datenträger; [...] kein Kleincomputer, [...] nicht visuell, sondern maschinenlesbar und nicht eigenständig benutzbar. [Diese sind] mit Hilfe eines PC benutzbar“;
- **Maschinenwörterbücher:** „Maschinelle Sprachverarbeitungssysteme [...] haben stets eine Komponente, die als Wörterbuch fungiert [...]“ Für diese Art von Wörterbüchern wird hier die obige Bezeichnung verwendet (Wiegand 1998: 240 f.).

Die Schwierigkeit dieser Unterteilung, wobei der Verfasser selbst darauf hinweist, dass diese eher nur als erste Vorüberlegung zu einem Typologieausschnitt gelten könne, liegt darin, dass sie zwei verschiedene Einteilungsgesichtspunkte auf einmal als Grundlage verwendet: Bei Punkt 1 und 2 wird die Unterscheidung hauptsächlich anhand der Hardware-Umgebung gemacht, die natürlich auch eine Auswirkung auf die Wörterbuch-Software hat. Bei Punkt 3 dagegen geht es um ein Wörterbuch, das von anderen Systemen, Software benutzt wird. Dies kann aber sowohl in Kleincomputer- als auch in PC-Umgebung erfolgen, hier wird also die Funktion zum hervorgehobenen Unterscheidungsmerkmal.

In der Definition wird die Unterscheidung ‚visuell lesbar‘ beim Kleincomputer/Taschenwörterbuch im Gegensatz zu Maschinenlesbarkeit der PC-Wörterbücher gemacht. Wiegand begründet diese Unterscheidung damit, dass diese Geräte über ein eigenes Display verfügen, wodurch die Wörterbuchartikel auf Tastendruck gleich zu lesen sind. Meines Erachtens kann uns aber der Erscheinungsort nicht als Basis zur Unterscheidung in dieser Hinsicht dienen, denn im Prinzip haben wir es hier mit derselben Situation wie bei PC-Wörterbüchern zu tun. Das Wörterbuch bedeutet in beiden Fällen eine Software, die unter unterschiedlichen Hardware-Umständen zugänglich ist. Die PC-Wörterbücher sind mit Hilfe eines PCs und dessen Input und Output-Peripherien (Tastatur, Monitor usw.) zu verwalten. Diese Grundsituation ist auch bei Taschenwörterbüchern nicht anders, es geht da jedoch um eingebaute Kleincomputer-Hardware. Die Wörterbuch-Software ist also nach meinen Ansichten in beiden Fällen maschinenlesbar, wobei sie aber für uns auf unterschiedliche Weise visuell lesbar gemacht wird.

4.2. Eine Unterteilung nach Verwendungsmöglichkeiten/Funktionen

Eine andere, ausschließlich anhand der Verwendung, der Funktion elektronischer Wörterbücher erstellte, Gruppierung finden wir bei Prószéky, der zwei Grundtypen elektronischer Wörterbücher voneinander unterscheidet (Prószéky, 1997a, Prószéky/Kis, 1999):

- **Direkter Typ:** zum direkten menschlichen Zugang konzipierte Wörterbücher, in denen man durch eine Benutzeroberfläche unmittelbar, mit Hilfe vorhandener Suchmodi suchen kann.
- **Indirekter Typ:** ausschließlich für die Verwaltung von Computerprogrammen erstellte Wörterbücher, eingebaut in andere Programme, unsichtbar und unerreichbar für unmittelbare menschliche Verwendung. Diese bilden z.B. die Grundlage für Korrekturprogramme, Übersetzungsprogramme usw.

Er ergänzt aber, dass die beiden Typen in bestimmten Fällen zusammenfallen können, in dem Sinne, dass auch dasselbe Wörterbuch in verschiedenen Anwendungen eingesetzt werden kann. Als weiteres, wichtiges Merkmal elektronischer Wörterbücher hebt er hervor, dass sie auf Grund struktureller Unterschiede mit „Intelligenz“ sowohl sprachlicher als auch technischer Art versehen werden können.

4.3. Eine Unterteilung aus computerlinguistischer Perspektive

Eine Einteilung, die mit der vorigen eigentlich übereinstimmt finden wir bei Engelberg/Lemnitzer, die elektronische Wörterbücher wie folgt definieren:

Ein elektronisches Wörterbuch ist ein Nachschlagewerk, das in digitalisierter Form auf einer CD-ROM, einer Diskette oder auf einem an das WWW angeschlossenen Server publiziert wird. Der Zugriff auf elektronische Wörterbücher ist nur mit Hilfe elektronischer Hilfsmittel möglich (Engelberg/Lemnitzer 2001: 236).

Unter computerlinguistischer Perspektive unterscheiden die Autoren neben Printwörterbüchern zwei Arten elektronischer Wörterbücher voneinander:

- Printwörterbücher,
- interaktive, **computernutzbare Wörterbücher** (ähnlich wie oben: zum direkten menschlichen Zugang konzipierte Wörterbücher)
- **Wörterbücher für sprachverarbeitende Systeme** (ähnlich wie oben: Wörterbücher für die Verwaltung von Computerprogrammen)

Eine weitere Untergliederung der Wörterbücher des zweiten Typs kann sich nach den Autoren an der Typologie für Printwörterbücher orientieren, denn in beiden Fällen sind Menschen mit ihren spezifischen Benutzungsbedürfnissen die Adressaten und in den meisten Fällen handelt es sich bei den computernutzbaren Wörterbüchern um leider meist sehr simple Umsetzungen, eines Printwörterbuchs

in das neue Medium. Bei einer Benutzeroberfläche, die den gleichzeitigen Zugriff auf mehrere Wörterbücher (unterschiedlicher Typen) ermöglicht, stellt sich natürlich die Frage, ob das Produkt dadurch als neuer Wörterbuchtyp eingeschätzt werden sollte (Engelberg/Lemnitzer 2001).

4.4. Typologisierung von Internet-Wörterbüchern

Diese Typologie von Storrer/Freese (1996) bezieht sich nur auf einen Teilbereich elektronischer Wörterbücher. Das Autorenpaar versucht in der Studie „Wörterbücher im Internet“ die im Web auffindbaren Wörterbücher einzuteilen. Als Grundlage verwenden sie die HSK-Typologie von Hausmann (1989), in der – wie schon oben skizziert wurde – auf der ersten Ebene monolinguale und bilinguale Wörterbücher voneinander unterschieden werden. Dies wird aber bei der Typologisierung von Online Wörterbüchern bei Storrer/Freese um das Merkmal multilinguale ergänzt. Mit der Einbeziehung der nächsten Typenstufe der HSK-Typologie (allgemeine vs. spezielle Wörterbücher) haben die Autoren 6 Grundtypen voneinander unterscheiden können. Die Gruppierung von Spezialwörterbüchern der HSK-Typologie wird dabei in der genannten Studie über Internet-Wörterbücher ohne Weiteres übernommen. Im Weiteren werden medienspezifische typologische Merkmale erläutert, nach denen Internet-Wörterbücher eingeteilt werden können:

- Publikationsform
 - Printwörterbücher in elektronischer Form (Sie weisen kaum Unterschiede zu Printwörterbüchern auf, was die Inhalte, Präsentationsmöglichkeiten und Funktionalität betrifft.)
 - für elektronische Erscheinungsform konzipierte Wörterbücher (Die Konzeption baut auf die von den neuen Medien gebotenen Möglichkeiten auf, wodurch ein Mehrwert in den Inhalten, in der Präsentationsform und Funktionalität erreicht werden kann.)
- Abgeschlossenheit
 - Abgeschlossene Internetwörterbücher
 - Internetwörterbücher im Aufbau
- Hypertextualisierung
- Multimedialität
 - nur Text
 - Text und Bild
 - Text und Ton
 - Text, Bild und Ton
- Zugriffsangebote
 - Wörterbücher mit blätterndem Zugriff (Browsing)
 - Wörterbücher mit hypertextorientiertem Zugriff
 - Wörterbücher mit retrievalorientiertem Zugriff

4.5. Unterteilung nach der Publikationsform

Nesi (1998) unterscheidet drei Typen von elektronischen Wörterbüchern:

- Hand-Held electronic dictionaries: Wörterbücher, die Hand-Held oder Kleincomputer-Format haben, und von der Autorin als „least widely-known“ bezeichnet werden.
- Dictionaries on CD-ROM: Wörterbücher, die von der „hard-copy“ eines Verlags auf CD-ROM mit 12 cm Durchmesser gespeichert sind.
- Dictionaries on the Internet: Wörterbücher, die im Internet entweder frei oder nach einer Registrierung (meistens gegen Gebühr) zugänglich sind. Sie ergänzt ihre Einteilung folgendermaßen:

The difference between an electronic notebook, a PC or the World Wide Web is really just one of size, so we might expect the same quality of information and the same range of search routes in all three storage systems, with the promise of increased multimedia capacity at all levels as technology advances (Nesi 1998: 4).

Eine ähnliche Kategorisierung finden wir bei Lehr (1996), wo nach einer grundlegenden Zweiteilung in Offline- bzw. Online-Wörterbücher die einzelnen Publikationsmöglichkeiten im Offline-Bereich wie folgt aufgelistet werden: elektronische Taschenwörterbücher und PC-Wörterbücher (Disketten-WB., CD-ROM-WB. etc.). Auf einer zweiten Ebene führt sie aber die Unterscheidungsmerkmale „auf ein Papierwörterbuch rückziehend“ vs. „Neuentwicklung“ und „papierorientiert“ vs. „innovativ gestaltet“ ein.

4.6. Unterteilung von Schall nach Gerätetyp und Datenspeicherort

Schall (2007) unterscheidet – zum Teil in Anlehnung an De Schryver (2003) – vier Typen elektronischer Wörterbücher voneinander. Die Einteilung erfolgt anhand der Merkmale „Gerätetyp“ (die möglichen Datenträger, Hardware für elektronische Wörterbücher) und „Datenspeicherort“ (die Zugänglichkeit der Daten vor Ort oder auf einem fremden Server). Die so erstellten vier Typen sind:

1. Großbildschirm-EWs mit lokal gespeicherten Daten > E-Wörterbuch
2. Kleinbildschirm-EWs mit lokal gespeicherten Daten > E-Taschenwörterbuch
3. Großbildschirm-EWs mit nicht-lokal gespeicherten Daten > I(nternet)-Wörterbuch
4. Kleinbildschirm-EWs mit nicht-lokal gespeicherten Daten > I(nternet)-Taschenwörterbuch

4.7. Eine grundlegende Typologie

Bei den bestehenden Typologisierungen ist es auffällig, dass sie sich nicht auf traditionelle, bei Printwörterbüchern übliche, meistens inhaltliche Kriterien gestützt haben, sondern fast ausschließlich technisch orientiert sind. In der Mehrheit der Typologisierungen erscheint ein neuer, bei Printwörterbüchern unbekannter Grundtyp, nämlich das Wörterbuch für ausschließlich maschinelle Verwaltung, konzipiert speziell für nicht direkte menschliche Verwendung. Da die weitere Typologisierung dieses Grundtyps nur anhand weitgehender Kenntnisse über Funktionen, Arbeitstechniken, Aufbau usw. verschiedener Sprachverarbeitungssysteme erfolgen könnte, werde ich ihn aus meinen weiteren Untersuchungen ausklammern. Demzufolge werde ich versuchen in Anlehnung an Prószéky (1997a, 1999) den so genannten direkten Typ elektronischer Wörterbücher, konzipiert speziell für direkte menschliche Verwendung eingehender zu untersuchen und anhand ausgewählter Merkmale in Gruppen einzuteilen.

In einfacher, tabellarischer Form sieht – in Anlehnung an die oben erläuterten Typologien – eine grundlegende Typologie in diesem Bereich folgendermaßen aus (wobei mein genaues Untersuchungsgebiet durch Umrandung hervorgehoben ist):

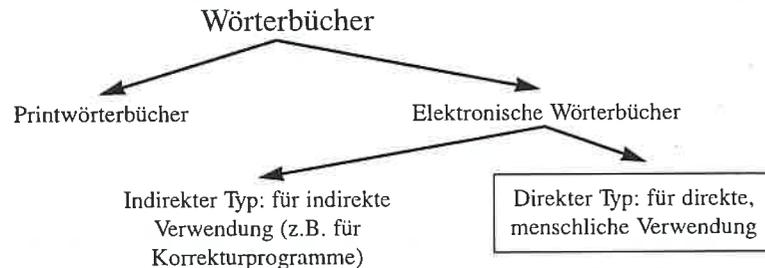


Abbildung 1.: Eine grundlegende Typologie elektronischer Wörterbücher

Außerdem wurde bei der Typologisierung bei den meisten Unterteilungen die Erscheinungs- oder Publikationsform, also die Art und Weise, wie die lexikographischen Daten dem Benutzer zugänglich gemacht werden, unter den neuen medienspezifischen Merkmalen für das Wichtigste gehalten.

5. Ein Typologierungsversuch elektronischer Wörterbücher für direkte Verwendung unter dem Merkmal Publikationsform

Eine Wörterbuchtypologie dient – sehr vereinfacht gesprochen – dazu, eine Grundmenge von Wörterbüchern anhand eines Inventars typologischer Merkmale in Teilmengen zu zerlegen, also jedes Wörterbuch der Grundmenge einem und (möglichst)

nur einem Wörterbuchtyp zuzuordnen. Welche und wie viele typologische Merkmale dabei berücksichtigt werden, ist abhängig von der Zwecksetzung, die mit der Typologisierung verfolgt wird (Storror/Freese 1996).

Von der obigen Aussage ausgehend wird in diesem Abschnitt versucht, anhand des neuen typologischen Merkmals Publikationsform die breite Palette elektronischer Wörterbücher für direkte Verwendung in Gruppen einzuteilen.

Bei den direkten Verwendungsmöglichkeiten eines Wörterbuchs ist für alle Benutzer die Art und Weise der technischen Kodierung, also die Publikationsform und dadurch die Zugänglichkeit der Daten von besonderer Signifikanz. Insofern bildet die Unterteilung nach dem Merkmal Publikationsform eine entsprechende Grundlage für die Typologie.

Bei der Dreiteilung von Wiegand gehören die ersten zwei Kategorien zum Bereich der direkten Verwendung, so können wir uns bei einer weiteren Differenzierung auf diese stützen. Der Begriff „elektronisches Taschenwörterbuch“ bezieht sich aber bei Wiegand auf „Kleincomputer“. Hier halte ich eine weitere Differenzierung zwischen Geräten, die Taschenrechnerformat haben, aber noch nicht als Kleincomputer bezeichnet werden können, und zwischen Wörterbüchern für Kleincomputer nötig. Ich nenne in meiner Unterteilung den ersten Typ „elektronisches Taschenwörterbuch“.

5.1. Elektronische Taschenwörterbücher

Dieser Typ von Wörterbüchern ist m.E. nicht als Kleincomputer zu bezeichnen, denn Taschenwörterbücher funktionieren bis auf einige Ergänzungsfunktionen ausschließlich als Wörterbücher und können meistens keine weiteren Programme verwalten. Bei den meisten Versionen erscheinen oft die folgenden zusätzlichen Funktionen: Wecker-, Kalkulator-, Adress- und Telefonbuchfunktion, wie auch verschiedene Managerfunktionen.

Hinsichtlich der Verwendungsmöglichkeiten kommen den Printwörterbüchern die elektronischen Taschenwörterbücher am nächsten. Ihre Größe und die Tatsache, dass sie keiner zusätzlichen Geräte bedürfen, macht es möglich – ähnlich wie bei Printwörterbüchern –, dass Taschenwörterbücher frei, vom Benutzungsort unabhängig verwendet werden können.



Bild 2.:
Btech elektronisches
Taschenwörterbuch
Quelle: www.btech.hu

5.2. Wörterbücher für Kleincomputer

Bei Wörterbüchern für Kleincomputer geht es um Wörterbücher, die auf einem Kleincomputer mit einem eigenständigen Operationssystem, neben anderen Programmen laufen. Diese Geräte werden, ähnlich wie PC-s, für allgemeine Zwecke benutzt, sind aber fähig, entsprechende Wörterbuchprogramme zu verwalten.

Neben den Taschenwörterbüchern ähnlichen Vorteilen, wie das sehr kleine Format und die dadurch eigenständige Verwendbarkeit, sind hier weitere Vorteile wie die Interaktion mit anderen Applikation, z.B. mit Textverarbeitungsprogramm vorstellbar. Wörterbuchprogramme für Kleincomputer sind von entsprechenden Datenträgern wie auch aus dem Internet installierbar. Ein Beispiel dafür ist: Stdict v2.1, ein vom Internet kostenlos herunterladbares und installierbares englisches, deutsches und ungarisches Wörterbuch (Bild 3).

Mit dem Kleincomputer kann man, wenn man über das entsprechende Programm (z.B. ein Browser-Programm) und über einen Internet-Anschluss verfügt, auch die Wörterbücher im Internet erreichen und benutzen.

5.3. Wörterbücher für Handys

Durch die ständige Weiterentwicklung im Bereich der Kommunikations- und Informationstechnologien werden Funktionen und Verwendungsgebiete einzelner Geräte, wie z.B. Kleincomputer und Handys langsam miteinander verzahnt. So wurde es möglich, dass auch bei Handys in der letzten Zeit ähnliche Dienstleistungen wie bei Kleincomputern erscheinen konnten. Eine



Bild 3.: Wörterbuch für Kleincomputer Stdict v2.1
Quelle: <http://www.sorosy.com>

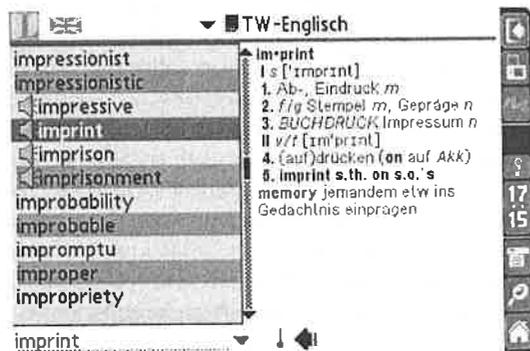


Bild 4.: Langenscheidt Wörterbücher mit Sprachausgabe auf Handys, PDAs und Smartphones
Quelle: <http://envicon.de/langenscheidt.html>

davon ist das Erscheinen verschiedener elektronischer Wörterbücher für Handys, also Software, die auf Handys installiert und verwaltet werden kann.

Hier haben wir es meistens mit Wörterbuchportalen zu tun, in die mehrere Wörterbücher gleichzeitig aufgenommen werden können. Ferner sind die einzelnen Wörterbücher um weitere Wortlisten und Einträge erweiterbar und die Einträge selbst können auch geändert oder ergänzt werden. Wenn die Umstände gegeben sind, kann man – dem Kleincomputer ähnlich – auch hier die Wörterbücher im Internet benutzen.

5.4. Wörterbücher für Smartphones

Als Smartphone bezeichnet man ein Handy, das die Möglichkeiten eines kleinen Computers/PDAs mit einem Mobiltelefon verbindet. Smartphones verfügen über ein eigenes Betriebssystem, wodurch ermöglicht wird, zahlreiche, üblicherweise auf PC/Laptop benutzte Programme zu installieren (Textverarbeitungsprogramme, Browserprogramme, E-Mail-Programme etc.). Neben Handy-Funktionen wie telefonieren und SMS/MMS verschicken kann man hier u.a. problemlos Textverarbeitungs- und Tabellenkalkulationsprogramme bedienen, E-Mails verschicken oder im Internet surfen. Viele Smartphones haben eine komplette Tastatur und weisen mehrere Schnittstellen für die Verbindung mit Desktop-Computern, Notebooks und anderen Geräten auf. Dementsprechend können diese, wenn es um die benutzten elektronischen Wörterbücher geht, eigentlich der nächstfolgenden Gruppe zugeordnet werden.

5.5. Wörterbücher für PC / Laptop

Ich verwende den Begriff „PC-Wörterbuch“ praktisch in dem obigen, nach Wiegand beschriebenen Sinne: Wörterbücher, die mit Hilfe eines PCs zu benutzen sind. Bis auf die Tatsache, dass sie kleiner und leicht zu transportieren sind, weisen auch die so genannten Laptops eine weitgehend PC-artige Charakteristik auf, wodurch diese in diese Gruppe auch einbezogen werden.

Wenn wir die eigentlichen Datenträger, auf denen das Wörterbuch gespeichert ist und die von PC-s/Laptops gelesen werden können, betrachten, finden wir meistens folgende Möglichkeiten:

- CD-ROM
- DVD („Digital Versatile Disk“ oder „Digital Video Disk“)
- Server im Internet (Wörterbücher zum Herunterladen oder vom Server zu benutzen)

5.6. Graphische Darstellung der Typologie

Diese Typologie kann graphisch folgendermaßen präsentiert werden:

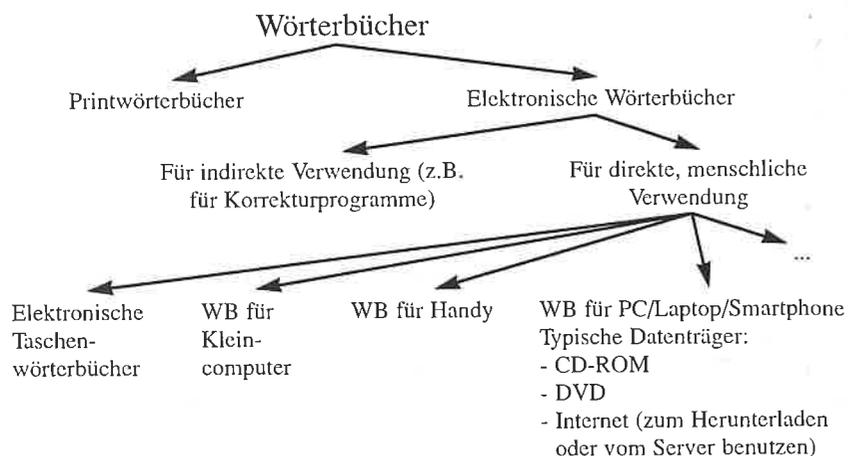


Abbildung 2.: Typologie elektronischer Wörterbücher nach Publikationsform

Bei dem Typ Internet-Wörterbücher kann man noch eine weitere Unterscheidung machen, anhand dessen, ob das Wörterbuch nur online zugänglich ist, oder aber herunterladbar und offline benutzbar ist.

5.7. Einbeziehung wichtiger charakteristischer Merkmale

Die elektronischen Geräte haben aber nicht nur eine Hard-, sondern auch eine Software-Seite, die unbedingt mit einbezogen werden muss. Die Angabe der reinen Erscheinungsform genügt also nicht, wenn man sich als Produzent oder als Wissenschaftler auf ein Wörterbuch beziehen möchte, die Charakteristika des gegebenen Produktes für die richtige Kaufentscheidung oder für die fachliche Diskussion wiedergeben möchte. Deshalb sei hier der Versuch gemacht, die reinen Hardware-Umstände elektronischer Wörterbücher mit den wichtigsten charakteristischen Merkmalen der Wörterbuch-Software zu ergänzen. Die Grundlage hierfür bilden die in Abschnitt 4 beschriebenen medien-spezifischen Merkmale elektronischer Wörterbücher. Es ist wichtig anzumerken, dass beide, zur konkreten Definition elektronischer Wörterbücher vorgeschlagenen Seiten mit der rasanten technischen Entwicklung ständig ergänzt werden können.

Anhand der untenstehenden Tabelle könnte man z.B. das Deutsch-Ungarische MobiMouse 6.0 Wörterbuch von der Firma Morphologic wie folgt charakterisieren:

Es ist ein elektronisches (CD-ROM-)Wörterbuch für PC/Laptop/Smartphone, funktioniert als Wörterbuchverwaltungssystem, wurde anhand des Handwörterbuches von Regina Hessky konzipiert, es ist textbasiert mit 6 Zugriffsmöglichkeiten (blätternde Suche, retrievalorientierte Suche, Volltextsuche, Suche mit logischen Konnektoren, Suche nach konjugierten Formen und mit Pop-up-Suche) und hat ausschließlich eine Wörterbuch-Funktion.

Hardware-Seite	Software-Seite					
	Abgeschlossenheit	Konzeption	Multi-medialität	Zugriffsmöglichkeiten	Funktion	...
Elektronische Taschenwörterbücher						
WB für Kleincomputer						
WB für Handy						
WB für PC/Laptop/Smartphone						
WB für ...						

Tabelle 1.: Typologische Merkmale der Hardware- und Software-Seite elektronischer Wörterbücher

6. Zusammenfassung

Das Erstellen einer Typologie unter dem Aspekt Publikationsform elektronischer Wörterbücher wie auch die Angabe ergänzender typologischer Merkmale zur Software-Seite ermöglicht das Abgrenzen des Gebietes für praktische Untersuchungen und kann m.E. als Ausgangsbasis zur Erstellung einer einheitlichen und befriedigenden Terminologie dienen.

Dies sollte dann als Grundlage zur Entwicklung eines von Autoren und Verlagen allgemein akzeptierten und verwendeten Bezeichnungskatalogs elektronischer Wörterbuch-Produkten dienen, was heute dringend benötigt wird.

Neben der Vereinheitlichung der Typenbezeichnungen elektronischer Wörterbücher sollen sich auch die einheitlichen Bezeichnungen zu ihrer Beschreibung, also die etablierten Beschreibungsmerkmale entwickeln (z.B. für die verschiedenen Suchfunktionen etc.). Der noch heute herrschende Wirrwarr auf diesem Gebiet bereitet enorme Schwierigkeiten für die wissenschaftliche Forschungsarbeit, die fachliche Diskussion und die Praxis (s. z.B. in der Wörterbuchkritik, bei der Wahl eines bestimmten Wörterbuchtypus durch den Benutzer ...).

Nach wie vor sollte man sich aber bei dieser Arbeit vor Augen halten: Entsprechend konzipierte elektronische Wörterbücher unterscheiden sich von Printwörterbüchern nicht nur medial, sondern vor allem in der Vielfalt der angebotenen sprachlichen Informationen bzw. in der revolutionären Art der Präsentation sprachlicher Daten. Die technische und die inhaltliche Seite sollte also weiterhin als eine Einheit erfasst und untersucht werden.

Literatur

- Crystal, David 1993: Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt a.M.: Bücher-gilde Gutenberg.
- De Schryver, Gilles-Maurice 2003: Lexicographers' Dreams in the Electronic-Dic-tionary Age. In: *International Journal of Lexicography* 16 (2). S. 143-199. Online: URL: <http://tshwanedje.com/publications/dreams.pdf> [2011-06-25]
- Dringó-Horváth Ida 2003: Analyse und Evaluation des elektronischen PC-Wörterbuches als modernes Lehr- und Lernmedium für DaF. In: Orosz, Magdolna/Herzog, Andreas (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest/Bonn: Gondolat/DAAD, S. 316-338
- Engelberg, Stefan/Lemnitzer, Lothar 2009: *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. 4. Aufl. Tübingen.
- Fóris, Ágota 2002a: Szótár és oktatás [Wörterbuch und Unterricht]. *Iskolakultúra könyvek* 14. Pécs. Online: URL: http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/szotar_es_oktatasa.pdf [2011-06-25].
- Fóris, Ágota 2002b: A szótár fogalom megváltozásáról [Über die Veränderung des Begriffs Wörterbuch]. *Modern Filológiai Közlemények* 2002/2. Miskolc.
- Földes, Csaba 2001: Was gilt als Großwörterbuch? Zur Problematik der Größenklassen von Sprachlexika. In: Korhonen, J. (Hg.): *Von der mono- zur bilingualen Lexikografie für das Deutsche*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (= Finnische Beiträge zur Germanistik 6), S. 31-42.
- Gödert, Winfried/Oßwald, Achim/Rösch, Hermann/Slegers, Peter 1999: *Evit@* : Evaluation elektronischer Informationsmittel. Online: URL: http://www.bibliothek-saur.de/2000_1/63-87.pdf [2011-06-25].
- Hall, Chris 2000: German dictionaries for the PC. A survey from the perspective of the language learner. In: *German as a Foreign Language* 2000/2, 64-100. Online: URL: <http://www.gfl-journal.de/2-2000/hall.html> [2011-06-25].
- Haß-Zumkehr, Ulrike 2001: Zur Mikrostruktur im Hypertext-Wörterbuch. In: Lemberg, I./Schröder, B./Storrer, A. (Hg.): *Chancen und Perspektiven computergestützter Lexikographie. Hypertext, Internet und SGML/XML für die Produktion und Publikation digitaler Wörterbücher*. Tübingen: Niemeyer, S. 103-115.
- Hausmann, Franz Josef 1989: Wörterbuchtypologie. In: Hausmann, F. J. et al. (Hg.): *Wörterbücher: Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*, Bd. 5, Teilbd. 1. Berlin/New York: de Gruyter, S. 968-981.

- Herberg, Dieter 2005: Wissen über (neue) Wörter: Ein Internetwörterbuch entsteht. In: Gottlieb, Henrik u.a. (Hg.): *Symposium on Lexicography XI. Proceedings of the Eleventh International Symposium on Lexicography*. May 2-4, 2002, University of Copenhagen. Tübingen: Niemeyer, S. 293-301.
- Hessky, Regina 2001: Wie viele Wörterbücher braucht der Mensch? Überlegungen zur Wörterbuchkultur. In: Szigeti, I. (Hg.): *Germanistische Linguistik aus dem Ambrosianum. Festschrift für György Hell*. Piliscsaba: PPKE BTK, S. 9-29.
- Hessky, Regina 2009: Wortschatzarbeit – mit oder ohne Wörterbuch? In: Feld-Knapp Ilona (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache: Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz*. Budapest: UDV, S. 12-22.
- Kemmer, Katharina 2010: *Onlinewörterbücher in der Wörterbuchkritik. Ein Evaluations-raster mit 39 Beurteilungskriterien*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache. OPAL - Online publizierte Arbeiten zur Linguistik 2/2010. Online: URL: <http://pub.ids-mannheim.de/laufend/opal/opal10-2.html> [2011-06-25]
- Klosa, Annette 2001: Qualitätskriterien der CD-ROM-Publikation von Wörterbüchern. Hypertext, Internet und SGML/XML für die Produktion und Publikation digitaler Wörterbücher. In: Lemberg/Schröder/Storrer (Hg.): *Chancen und Perspektiven computer-gestützter Lexikographie*. Tübingen: Niemeyer, S. 93-102.
- Klosa, Annette/Lemnitzer, Lothar/Neumann, Gerald 2008: Wörterbuchportale – Fragen der Benutzerführung. In: Klosa, A. (Hg.): *Lexikografische Portale im Internet*. OPAL Sonderheft 1/2008. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 5-35. Online: URL: <http://www.ids-mannheim.de/pub/laufend/opal/privat/opal08-1.html> [2011-06-25]
- Knapp, Christa (Hg.) 2006: *Vom World Wide Web zum World Wide Wörterbuch. Internetwörterbücher als Übersetzungsmittel?* Saarbrücken: VDM.
- König, Michael 2000: Von Dinosaurier und trojanischer Pferde. Neue Kriterien und Fragen zu „alten“ und „neuen“ Medien. In: Funk, H./Koenig, M./Tschirner, E. (Hg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, S. 29-47.
- Kromann, Hans-Peder 1990: Wörterbuchtypen und -funktionen im Hinblick auf Deutsch als Fremdsprache. In: *Begegnung mit dem "Fremden". Akten des VIII. Internationalen Germanistenkongresses (IVG) Tokyo, Band 4*. München, S. 389-395.
- Lehr, Andrea 1996: Zur neuen Lexicographica-Rubrik "Electronic Dictionaries". In: *Lexicographica. Internationales Jahrbuch für Lexikographie. International annual for lexicography. Revue internationale de lexicographie* 12, S. 310-317
- Nesi, Hilary 1998: Dictionaries on Computer: How Different Markets Have Created Different Products. In: *Proceedings of the Chemnitz Symposium*. Online: URL: <http://www.tu-chemnitz.de/phil/english/chairs/linguist/real/independent/llc/Conference1998/Papers/Nesi.htm> [2011-06-25].
- Proszéký, Gábor 1997a: Szótárírási szempontok a számítógépes nyelvi programok korában és korábban [Aspekte der Lexikographie im Zeitalter der comutergestützten Sprachprogramme und zuvor]. In: Kiss G. (Hg.): *Kiss Lajos-émlékkönyv*, Budapest, S. 326-335.

- Prószéky, Gábor 1997b: MoBiDic: A New Language Technology Tool for Translators. In: Klaudy, Kinga/Kohn, János et al. (Hg.): *Transfere necesse est, Scholastica*. Budapest, S. 558-568.
- Prószéky, Gábor/Kis Balázs 1999: Számítógéppel emberi nyelven [Menschliche Spracherzeugung durch Computereinsatz]. Bicske: SZAK Kiadó.
- Prószéky Gábor 2004: Az elektronikus papírszótártól az „igazi“ elektronikus szótárak felé [Von den elektronischen Print-Wörterbüchern hin zu den „wirklichen“ elektronischen Wörterbüchern]. In: Fóris, Ágota/Pálffy, Miklós (Hg.) *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Kiadó. Budapest, S. 81–88.
- Rüschhoff, Bern/Wolff Dieter 1999: Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning: Hueber.
- Wiegand, Herbert Ernst 1998: Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. Erster Teilband. Berlin/New York.
- Würffel, Nicola 2010: Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Lernumgebungen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Bde. Berlin/New York: de Gruyter., S. 1226-1242.
- Zöfgen, Ekkehard 1994: Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis. In: *Lexicographica Series Maior* 59. Tübingen: Niemeyer.
- Schall, Natalia 2007: Was können elektronische Wörterbücher leisten? Ein Evaluationsverfahren und seine Erprobung an englischen und deutschen einsprachigen Wörterbüchern auf CD-ROM. Dissertation in der Philosophischen Fakultät II (Sprach- und Literaturwissenschaften) der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. online: URL: <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2007/701/pdf/NataliaSchallDissertation.pdf> [2011-06-25].
- Storror, Angelika/Freese, Katrin 1996: Wörterbücher im Internet. In: *Deutsche Sprache* 2/1996, S. 97-153.
- Storror, Angelika 1998: Hypermedia-Wörterbücher: Perspektiven für eine neue Generation elektronischer Wörterbücher. In: Wiegand, Herbert Ernst (Hg.): *Wörterbücher in der Diskussion III*. (= *Lexicographica Series Maior* 84). Tübingen: Niemeyer, S. 106-131.

Britt-Marie Schuster / Arnika Lutz (Paderborn)

Eine neue Form politischer Kommunikation? Zu den Video-Podcasts von Angela Merkel

0. Einleitung

Seit Beginn der Fußballweltmeisterschaft 2006 wendet sich Angela Merkel im wöchentlichen Abstand im Rahmen zumeist vierminütiger Ansprachen auf der Basis von Video-Podcasts¹ an die deutsche Bevölkerung. Mit ihrer Veröffentlichung hat sie als Regierungschefin 2006 weltweit einen Präzedenzfall geschaffen, der einen hohen symbolischen Wert besitzt, da sich die Kanzlerin durch die Nutzung einer neuen Technologie als medienkompetent und fortschrittlich erweist. Dieser Wert ist Angela Merkel bewusst und wird mit ihrem Regierungsprogramm verbunden:

Heute wende ich mich zum ersten Mal auf einem ganz neuen Weg an Sie: mit einem Video-Podcast. Neue technische Möglichkeiten faszinieren nicht nur junge Menschen. Auch ich habe Freude daran. Und deshalb möchte ich Ihnen ziemlich regelmäßig auf diesem Wege erläutern, was die Bundesregierung bewegt – im doppelten Wortsinn: Womit wir uns beschäftigen und was wir tun, um Deutschland voran zu bringen. (08.06. 2006).

Von sprachwissenschaftlicher Seite kann danach gefragt werden, inwieweit die Nutzung neuer Medien dem politischen Sprachgebrauch neue Facetten hinzufügt, Handlungsspielräume eröffnet oder verschließt und etwa die ohnehin enge Symbiose zwischen politischer und Medienkommunikation verstärkt oder schwächt. An Merkels Video-Podcasts ist allein schon ihre thematische Orientierung bemerkenswert: Die Themenauswahl richtet sich nach dem Terminkalender der Kanzlerin und nicht nach der thematischen Agenda gerade aktueller politischer Debatten. Da häufig zukünftige Ereignisse oder gesetzliche Maßnahmen angekündigt werden, sichert sie sich eine zeitlich vorgelagerte Deutungshoheit über die entsprechenden Ereignisse. Dadurch werden traditionelle Wege der politischen Kommunikation und des mediendemokratischen Arrangements durchbrochen. Die Podcasts sollen die „Kanzlerin direkt“ – so der Titel der Podcasts – und damit ohne ein interpretatives Zwischenglied (etwa einen Zeitungskommentar) zeigen. Das Handeln einer politisch mächtigen Frau

¹ Unter Podcasting versteht man das Produzieren und Anbieten von Mediendateien im Internet, es können Audio- oder Video-Podcasts vorliegen.

und die Reformvorhaben der Regierung sollen verständlich werden, womit die Zwangsläufigkeit und Richtigkeit dieser Vorhaben vorausgesetzt werden.

Im Folgenden wird zunächst das Thema des Beitrags in die medienlinguistische Forschungslandschaft eingebettet (1) und die sprachliche und textliche Musterhaftigkeit der Podcasts gezeigt (2). Die Untersuchung basiert auf 150 Podcasts, die im Zeitraum von Juli 2006 bis Februar 2010 veröffentlicht worden sind. Um darzustellen, dass die Musterhaftigkeit sich auch dort zeigt, wo innen- und außenpolitische Krisensituationen thematisiert werden, werden zwei Podcasts, einmal zum umstrittenen G8-Gipfel in Heiligendamm, einmal zur Finanzkrise am Ende des Jahres 2008 genauer analysiert (3). Schließlich soll im Abgleich mit verwandten Formen der politischen Kommunikation (etwa der Neujahrsansprache) geklärt werden, ob und inwieweit eine neue bzw. neuartige Form der politischen Kommunikation vorliegt (4.).

1. Einbettung in die medienlinguistische Forschungslandschaft

In Anschluss an Habscheid/Klemm (2007: 1) darf man es als eine medienlinguistische Kardinalfrage betrachten, ob und inwieweit neue Medien und ihre interaktiven Möglichkeiten (moderierte Weblogs, Gästebücher u.v.a.m.) etablierte monologische oder dialogische Kommunikationsformen der politischen Kommunikation beeinflussen und verändern. Dass es ein Wechselverhältnis zwischen neuen technologischen Möglichkeiten und sprachlicher Gestaltung geben *kann*, sich dieses aber nicht zwangsläufig ergeben *muss*, lehrt sowohl die Kommunikationsgeschichte als auch die Erforschung neuer Medien. Vielmehr ist der spezifische Gebrauch eines neuen Mediums durch Produzenten vor dem Hintergrund eines kommunikativen Rahmens zu betrachten, der ggfs. zu neuartigen Handlungsmustern bzw. zu ihrer Ausdifferenzierung und Konvergenz führt (vgl. etwa Bucher/Gloning/Lehnen 2010). Mit neuartig soll zum Ausdruck gebracht werden, dass wir es nicht mit einer Neuerfindung des politischen Sprachgebrauchs zu tun haben, sondern mit einer Modifikation, Kombination oder Überlappung schon bestehender, vergleichbarer Formen politischer Kommunikation. Die Ausgangsfrage muss also präziser lauten: Führt die spezifische Nutzung der Video-Podcasts durch eine ranghohe Politikerin vor dem Hintergrund schon etablierter kommunikativer Routinen im Feld des Politischen zu einer neuartigen Facette politischen Sprachgebrauchs?

Unseres Erachtens verlangt die Analyse der Podcasts einen sowohl integrativ-mehrdimensionalen Zugang, wie er von der linguistischen Kommunikationsanalyse vorgeschlagen worden ist (vgl. Muckenhaupt 1999) als auch einen qualitativ-hermeneutischen Zugriff in der Nachfolge von Herrmanns (2003b) und Klein (2007):

- (i) Eine integrative Medienanalyse bezieht sich unter dem Gesichtspunkt der Vernetzung unterschiedlicher Textebenen auf das kommunikative

Einzelereignis, das wir hinsichtlich der Textkomposition, der thematischen und funktionalen Bausteine, der Inszenierung/Perspektivierung der Rednerrolle und des Adressatenbezugs, der lexikalischen, syntaktischen sowie stilistischen Gestaltung ausgewertet haben.

- (ii) Eine integrative Medienanalyse betrachtet jedoch auch die Vernetzung der unterschiedlichen Kanäle bei der audiovisuellen Präsentation (i.S.v. Holly 2007), die ebenfalls beleuchtet worden ist.
- (iii) Eine integrative Medienanalyse sieht das kommunikative Einzelereignis jedoch auch als Schnittstelle von unterschiedlichen Prätexten und Diskurssträngen (vgl. Klein 2007: 210 f.).

Zu den unter (iii) genannten Prätexten gehören sowohl dem Einzelereignis (unmittelbar) vorausgegangene Texte als auch relevante Diskurse (etwa der Globalisierungsdiskurs). Die Kenntnis der Prätexte steuert nach Klein nicht nur die Verstehens- und Akzeptanzbedingungen der Rezipienten, sondern beeinflusst auch das rezeptionsstrategische Kalkül des Textproduzenten – die Podcasts dürfen sowohl kein wesentlich anderes Image von Merkel als auch keine wesentlich andere politische Positionierung zeigen. Insofern lassen sich einerseits die schon zuvor veröffentlichten Podcasts als Prätexte verstehen, andererseits gehören zu den Prätexten auch Reden zu ähnlichen Themen, Interviews und Presseauftritte sowie die Selbstdarstellungen auf anderen Websites wie *angela-merkel.de*. Qualitativ-hermeneutisch vorzugehen, setzt in einem ersten Schritt die Beschreibung der sprachlichen Gestaltung voraus, die in einem zweiten Schritt interpretierend verstanden werden soll. Das Erkenntnisziel bezieht sich darauf, warum Merkel – neben der schon thematisierten Sozialsymbolik – das Medium so nutzt, wie sie es nutzt, und warum es gegenüber alternativen Äußerungsformen interessant ist. Dazu richtet sich das Interesse nicht nur auf Auswahl von Kommunikationsform und Texttyp, sondern auch auf ihre Kompatibilität mit Image und Rollenverständnis der Kanzlerin. So äußert sie unmittelbar nach ihrer Wiederwahl im September 2009 das Ziel, Kanzlerin aller Deutschen sein zu wollen. Damit formuliert sie den Anspruch, die Interessen auch derjenigen im Blick zu haben, die sie nicht gewählt haben. Das zugrunde liegende Politikverständnis streicht nicht divergente Interessen heraus, sondern betont den Ausgleich unterschiedlicher Interessen vor dem Hintergrund gemeinsamer nationaler Ziele. Nicht die oberste und streitbare Vertreterin der Regierungskoalition spricht zu uns, sondern eine Mediatorin, die vermittelt und sich als eine „prima inter pares“ begreift: „Deshalb ist dies auch ein politischer Schwerpunkt unserer Arbeit, und deshalb werden sich *Bund und Länder, Ministerpräsidenten und Vertreter der Bundesregierung mit mir* in der Woche bei einem Bildungsgipfel in Dresden zusammensetzen.“ (18.10.2008).²

² Kursivierungen hier und an anderen Stellen von den Verfasserinnen, B-M. Schuster und A. Lutz.

Die erste und bis Herbst 2010 auch die zweite Amtsperiode ihrer Kanzlerschaft ist häufig mit solchen Attributen wie *präsidial* bezeichnet worden. Obwohl die Kanzlerin im Jahr 2010 ihr Auftreten auf der politischen Bühne verändert und alte Antagonismen wieder aufleben lässt, um für die CDU verloren geglaubtes Terrain zurückzuerobern, dominiert auch heute noch ein eher präsidialer, konsensorientierter Habitus die Podcasts. Insofern dürfen wir unsere Ausgangsfrage also noch einmal präzisieren: Führt die spezifische Nutzung der Video-Podcasts durch eine ranghohe Politikerin vor dem Hintergrund schon etablierter kommunikativer Routinen, die im öffentlichen Sprachgebrauch vage mit dem Etikett *präsidial* bezeichnet werden und tieferliegend auf routinierte Stilmerkmale, eine routinierte Selbstdarstellung hindeuten, zu einer neuartigen Facette politischen Sprachgebrauchs?

2. Sprachliches Profil der Video-Podcasts

2.1. Aufbau der Video-Podcasts

Die Video-Podcasts, die meist eine Länge von drei bis fünf Minuten haben, werden im wöchentlichen Abstand Sonnabend veröffentlicht; sie wählt eine Form monologischer und unidirektionaler Kommunikation. Da die Video-Podcasts eine Autonomie gegenüber Tagespolitik zeigen, wird ein zusätzlicher politischer Raum geschaffen: Gegenüber der großen politischen Bühne, die uns durch die Massenmedien erreicht und die politischen Protagonisten beim Handlungsvollzug zeigt, sehen wir in den Podcasts ein *Eine-Frau-Stück*, das immer nach einem ähnlichen Drehbuch aufgeführt wird.

Die Podcasts haben von 2006 bis 2009 einen ähnlichen Aufbau: Einem musikalisch untermalten Vorspann, bei dem sich Merkel zunächst inmitten einer Menschenmenge zeigt, folgt ein Zoom auf die Eingangstür des Bundeskanzleramts, woraufhin der Weg von der Eingangstür bis zum Schreibtisch der Bundeskanzlerin folgt. Der Schreibtisch zeigt ein Schild mit der Aufschrift „Bundeskanzleramt“ und eine Handglocke, die die Zeremonie einzuleiten scheint. Der Vorspann spielt mit den Landesfarben. Im Januar 2009 wurde der Vorspann geändert, erhalten bleibt jedoch das Schlussbild mit dem Schreibtisch Merkels. Nach dem Vorspann beginnt das *Eine-Frau-Stück*: Merkel präsentiert sich neuerdings vor einer Fototapete mit der Aufschrift „Die Kanzlerin direkt“, die ca. ein Drittel des Bildhintergrunds einnimmt, der restliche Hintergrund variiert dem Anlass angemessen (etwa das Logo einer Tagung, Fahnen o.ä.). In ihren Videopodcasts, die Merkel nicht selbst verfasst,³ sondern durch ihre

Unterschrift authentifiziert, präsentiert sie einen konzeptionell schriftlichen Text, den sie (wahrscheinlich) abliest. Zwischen der reinen Textversion, die im Internet zur Verfügung gestellt wird, und der dann verlesenen Version finden sich nur geringfügige Abweichungen. Die mediale Mündlichkeit ist dennoch durch den Einsatz nonverbaler und paraverbalen Elemente präsent. Die Körperhaltung der Kanzlerin ist zumeist ruhig: Will sie einer (Teil)Äußerung Nachdruck verleihen, so wird dies meist durch Handbewegungen erreicht, so etwa das Schließen der Hände zu einer Faust, mit deren Hilfe ein Pochen angedeutet wird, oder durch das leichte Heben beider Daumen, das Optimismus verbreiten soll, oder durch Hochziehen der Augenbrauen, um einer Äußerung mehr Nachdruck zu verleihen. Offenheit, jedoch auch Bezüge auf ein Kollektiv werden durch das Öffnen der Handflächen erreicht; negativ oder positiv konnotierte Lexeme werden mimisch unterstützt. Daneben werden Pausen, die bisweilen emphatisch gedeutet werden können, eine Erhöhung der Lautstärke sowie ein betont langsames Sprechen eingesetzt. Neben dem Hochziehen der Augenbrauen, gelegentlichem Stirnrunzeln, Augen-Zusammenknäufen oder Lächeln vermeidet es die Kanzlerin, stärkere Emotionen (Lachen oder Verärgerung) mimisch auszudrücken. Es zeigt sich hier schon, dass die unterschiedlichen Themen in etwa ähnlich behandelt werden und dass Körperhaltung, Gestik und Mimik in der Regel der staatstragenden Rolle angepasst werden. In den Podcasts wechselt die Kamera zumeist zwischen einer Fern- (Halbtotale) und Nahaufnahme, was z.T. auch Indikator für die Relevanz des gesetzten Themas oder Subthemas sein kann. Insgesamt wirken die ruhige Körperhaltung, die in der Körpermitte gefalteten Hände lehrbuchmäßig, bzw. sie sind unauffällig und lenken den Rezipienten nicht ab.

Während das lexikalische Profil der Podcast-Texte differenziert zu betrachten ist (vgl. 2.4.), ist zur syntaktischen Gestaltung resümierend zu sagen, dass eine recht einfache Syntax vorliegt, die komplexere hypotaktische Konstruktionen ebenso wie den Aufbau komplexerer Nominalgruppen meidet. Sparsam wird von Techniken Gebrauch gemacht, die die syntaktische Gestaltung auflockern könnten und einer Syntax des Hörens zugerechnet werden könnten. Es fehlen bis auf gelegentliche Nachträge oder Ausklammerungen alle weiteren Formen der Herausstellung, etwa Vor-Vorfeldbesetzungen. Der einzige stilistische Kunstgriff, den sie sich im Bereich der Syntax erlaubt, ist der syntaktische Parallelismus mit entsprechenden Anaphern. Weder finden sich also die für eine mündliche Diktion typischen Konstruktionsbrüche, noch werden mit der Syntax verknüpfte Gewichtungen und Hervorhebungen genutzt, was wie auch schon der sparsame

³ Zuständige Medienagenturen: 08. Juni 2006 – 29. Juli 2006: RCC Public Affairs (Wolfgang Stock, Merkel-Biograf); September 2006 – Dezember 2006: EVISCO AG

– The Electronic Vision Company, München Aufsichtsrat: Prof. Roland Berger (Vorsitz), Dr. Burkhard Schwenker, Joachim Hausmann; Januar – Dezember 2007: EVISCO AG; Januar – Dezember 2008: orgeldinger media group gmbh; Januar 2009 – Februar 2010: EVISCO AG.

Einsatz von Gestik und Mimik auf einen Unterschied zur traditionellen, persuasiven Parlamentsrede hinweist.

2.2. Themen- und Handlungsabfolge

Es ist auffällig, dass die Podcasts auf die nähere Zukunft gerichtet und deshalb prospektiv orientiert sind, womit Merkel gegenüber dem politischen oder medialen Diskurs die Deutungshoheit über bestimmte Ereignisse beansprucht. Im Rückblick auf vergangene Ereignisse würde sie mit den Interpretationen politischer Akteure und medialer Beobachter konkurrieren und müsste ggfs. eigenes Handeln rechtfertigen. Durch diese prospektive Orientierung ergibt sich eine Dominanz folgender sprachlicher Handlungen: FESTSTELLEN, BEHAUPTEN, VERSPRECHEN, PROGNOSTIZIEREN, aber auch eines in die Zukunft gerichteten WÜNSCHENS. Sie sind auffälliger als verstehensstützende Handlungen wie das ERKLÄREN oder argumentationsstützende Handlungen wie das BEGRÜNDEN oder SCHLUSSFOLGERN.

Zu Beginn eines Podcasts wird der thematische Anknüpfungspunkt genannt. Im Regelfall sind die Texte nicht monothematisch, sondern greifen eine Reihe von Subthemen auf, die im Horizont des angeschlagenen Themas liegen. Dabei lässt sich erkennen, welche Themen in der Regel miteinander verknüpft werden: Ist der Anlass für ein Podcast ein internationales Ereignis, so bietet es häufig Anlass, die Rolle der deutschen Außenpolitik darzustellen. Ist der Anlass hingegen ein inländisches Ereignis, so führt ein kulturelles Ereignis dazu, eine Besinnung auf die nationale Identität einzuleiten, ein Bildungsgipfel dazu, einen in der Zukunft liegenden Beschluss über ein Regierungsvorhaben (etwa eine Gesetzesvorlage) zu besprechen oder ähnlich wie der Besuch einer Messe oder eines Wirtschaftsunternehmens dazu, ihr zentrales Anliegen zu vermarkten: die Förderung von (potentiellen) Leistungsträgern, um die wirtschaftliche Rolle in der Welt zu behaupten. Nach einem Bekenntnis zum nachhaltigen Wirtschaften in einem Podcast zu einem Green-IT-Gipfel wird das zentrale Anliegen besonders hervorgehoben: „Ich bin zutiefst überzeugt, dass gerade Deutschland, das in den Umwelttechnologien einen Spitzenplatz in der Welt hat, die Verbindung mit der Informationstechnologie eine gute Möglichkeit ist, in neue Branchen und neue Marktsegmente vorzustoßen.“ (15.11.2008).

Die Verknüpfung von Themen folgt einem utilitaristisch-pragmatischen Weltbild und ergibt sich durch einen übergeordneten Argumentationstopos (i.S.v. Wengeler 2008: 226 ff.): „Weil eine Maßnahme, Initiative o.ä. dem Erhalt oder dem Ausbau wirtschaftlicher Stärke dient, ist sie zu begrüßen“. Der Topos des wirtschaftlichen Nutzens kann mit dem Humanitäts-Topos („Weil ein bestimmtes politisches und/oder wirtschaftliches Handeln die Rechte der Menschen einschränkt, sollte dieses unterbleiben.“) verbunden werden. Interessanterweise

fehlen alle Topoi, mit denen sich ein negatives Zukunftsbild verbinden lässt, etwa der Bedrohungs-Topos („Sofern sich ein Zustand nicht gravierend ändert, werden die Menschen in Deutschland darunter zu leiden haben“). Da die Podcasts in den Kontext von Reformvorhaben der Bundesregierung gestellt werden, werden sie jedoch vom Topos des wirtschaftlichen Nutzens durchzogen. Diesem Topos folgend ist der Schutz der Umwelt kein Ziel an sich, sondern dient dazu, potentielle Absatzmärkte für die deutsche Umwelttechnologie zu fördern. Auch Migration wird in den Kontext internationalen Wettbewerbs gestellt: „So werden wir dazu beitragen, dass mehr Menschen eine Chance haben, anspruchsvolle Berufe ausüben zu können und damit zum Wohlstand in unserem Lande beitragen zu können.“ (18.10.2008).

Das wiederholt auftretende „Kinder sind unsere Zukunft“ (etwa im Podcast vom 11.10.2008) und die damit verbundenen Bildungsinvestitionen werden dadurch gerechtfertigt, dass sie späterhin dazu beitragen könnten, den Wirtschaftsstandort Deutschland zu erhalten. Die Formel steht jedoch nicht in einem ideologiefreien Raum: „Kinder sind unsere Zukunft“ ist nicht nur eine Floskel, sondern aktuelles Leitmotiv einer Politik des Humanvermögens“ (Honig 2010: 345). Die thematischen Verflechtungen zeigen eine Affinität zu einem teils konservativen, teils (wirtschafts)liberalen Weltbild und damit eine, wenngleich verhaltene parteispezifische Imprägnierung.

2.3. Perspektivierungen und Positionierungen

Obwohl die Kanzlerin in den Podcasts selten auf sich Bezug nimmt, sind ihre Perspektivierungen präsent, was an entsprechenden Personal-, Temporal- und Lokaldeiktika deutlich wird. Darüber hinaus wird die eigene Sprecherhaltung, besonders das Für-Wahr-Halten, durch den Gebrauch von Modalverben/-adverbien markiert. Die Podcasts erschöpfen sich jedoch nicht in einem Ankündigen von Handlungen, sondern versuchen auch eine Gesellschaftsdiagnose, die mit argumentativen Positionierungen einhergeht.

Zunächst zu den Perspektivierungen: Nach der Setzung des thematischen Rahmens wird, sofern es sich um wiederkehrende Ereignisse handelt (etwa der 9. November), das entsprechende Ereignis historisch perspektiviert, in der Bedeutung für Deutschland ermessen, bevor bevorstehende Handlungen (etwa Maßnahmen) genannt werden (etwa der Kampf gegen Rechtsradikalismus). Sofern es sich um bevorstehende singuläre Ereignisse handelt, werden unmittelbar nach der thematischen Setzung bevorstehende Handlungen bzw. Absichten mit ‚wir wollen‘ genannt. Damit kann je nach Dringlichkeit des Themas auch ein ‚wir müssen‘ oder ‚wir haben die Absicht‘ verbunden sein/werden. Eine Auswertung von 20 Podcasts aus dem Zeitraum vom 04.10.2008 bis zum 19.09.2009 hinsichtlich des Gebrauchs von Modalverben hat ergeben, dass das auf Fähigkeiten gerichtete

Modalverb *können* am häufigsten gebraucht wird (89 Belege), gefolgt von dem Interessen zum Ausdruck bringenden *wollen* (41 Belege) und dem gebietenden *müssen* (35 Belege). Epistemische Verwendungsweisen, die vorrangig dazu gebraucht werden, Vermutungen zu äußern oder Sichtweisen anderer distanzierend zu referieren, erscheinen nicht, was den postulativen Charakter der Podcasts und ihre Organisation von der Sprecher-Origo aus unterstreicht. Grundsätzlich fehlen sprachliche (Teil)Handlungen wie ABSCHWÄCHEN oder ABWÄGEN oder die Angabe von Präferenzen gegenüber möglichen Alternativen.

Mit der Verwendung der Modalverben verbindet sich häufig der Gebrauch des personaldeiktischen *Wir*. Merkel ordnet sich damit unterschiedlichen Gruppen zu. Wenn es sich um Ereignisse nationaler Tragweite handelt, die alle Deutschen ansprechen (könnten), oder wenn ein gemeinsames Kulturgut hervorgehoben werden soll, so etwa die deutsche Verfassung: „unser deutsches Grundgesetz“ (06.12.2008), darf dieses *Wir* bzw. possessive *Unser* als ein alle Bürgerinnen und Bürger inkludierendes *Wir* gedacht werden. Wenn Beschlüsse im Vordergrund stehen, meint das *Wir* die Bundesregierung oder ein anderes national oder international wirkendes Gremium. Das *Wir* ist also einerseits ein die Bevölkerung vereinnahmendes *Wir*, andererseits ein die Bevölkerung ausschließendes, für die politischen Protagonisten reserviertes *Wir*. Neben dem häufig ermutigend gemeinten *Wir wollen/können* zeigt sich die Kanzlerin als sensible Beobachterin gesamtdeutscher Stimmungen, so durch *verba cogitandi* oder *verba sentendi*. Eine der in den Podcasts am häufigsten gewählten Formulierungen ist „wir wissen“, wobei die Semantik dieser Konstruktion zwischen einem einfachen ‚Kenntnis von etwas haben‘ und einem eher deontischen *wissen* (im Sinne eines Sollens oder ‚überzeugt sein von‘) schwankt.

Wir wissen, dass im letzten Jahr die Zahl der Arbeitslosen um 800.000 gesunken ist und dass 450.000 neue sozialversicherungspflichtige Beschäftigungsverhältnisse entstanden sind. (17.03. 2007). (*wissen*: ‚haben Kenntnis von‘). *Dafür wissen wir*, dass wir uns nicht auf unseren Lorbeeren ausruhen können. Nach dem Ende des Kalten Krieges, durch die Globalisierung ist der Wettbewerbsdruck auf die Europäische Union gestiegen. Deshalb müssen wir durch Innovation und Kreativität alles dafür tun, damit das europäische Sozialmodell auch weiter die Form ist, in der wir in Europa zusammen leben können. (24.03. 2007). (*wissen*: ‚sind der Überzeugung‘).

Interessant ist nun, wie diese Formulierung in die Handlungsabfolge der Podcasts eingebunden wird. Häufig ist sie Indikator dafür, dass ein potentieller Einwand entkräftet werden soll; dies lässt sich nicht nur als Markierung der eigenen Perspektive, sondern auch als eine Perspektivenübernahme deuten. Wiederholt präsentiert sich die Kanzlerin als Dialogpartnerin, die die Sorge und Nöte der Bürgerinnen und Bürger berücksichtigt und versteht, diese jedoch für unberechtigt hält:

Wir haben uns diese Entscheidung nicht leicht gemacht, weil wir wissen, dass viele Menschen fragen: ‚Ist das wirklich notwendig?‘ Und: ‚Ist das nicht zu gefährlich für unsere Soldaten?‘ *Ich darf Ihnen sagen*, dass wir bei dem Mandat darauf geachtet haben, dass das Risiko kalkulierbar ist. (16.09. 2006)

Die Kanzlerin präsentiert sich als ein handlungsmächtiges Ich, das aus ihren Beobachtungen die richtigen Schlüsse zu ziehen weiß. Mit dem wiederholt gebrauchten „Ich sage ihnen“ autorisiert Merkel durch ihre Glaubwürdigkeit die nachfolgende Proposition, so dass die damit vollzogene Handlung einem BESCHWÖREN oder BETEUERN gleichkommt. Ähnlich verhält es sich mit dem oben skizzierten Gebrauch des deontischen *wir müssen* und mit anderen Formulierungen des Für-Wahr-Haltens (etwa *Ich bin überzeugt ...*): „Viele Menschen fragen mich, ob angesichts der sprudelnden Steuereinnahmen denn tatsächlich die Erhöhung der Mehrwertsteuer kommen muss. *Ich sage ihnen*: Ja, wir haben uns das gut überlegt, aber wir haben eine riesige Lücke in unserem Haushalt.“ (09.09.2006).

Die Podcasts zeigen noch andere Möglichkeiten der Hinwendung zum potentiellen Rezipienten. Zum Teil wird Vertreterinnen und Vertretern von Berufsgruppen für ihr Engagement gedankt. Häufiger werden die Bürgerinnen und Bürger darauf verpflichtet, in ihren Anstrengungen (u.a. *gemeinsam anstrengen, gemeinsam daran arbeiten*) nicht nachzulassen. Auffällig sind hier Formulierungen, dass man „noch besser werden“ oder sich „weiter bemühen“ müsse. Die Podcasts erschöpfen sich jedoch nicht in volitiven Absichtserklärungen, in die Zukunft gerichteten Geboten und Beteuerungen der Handlungsmächtigkeit. Es finden sich auch sprachliche Handlungen, die für das Argumentieren konstitutiv sind: Auffällig ist, dass im Rahmen der argumentativ-konklusiv zu verstehenden sprachlichen Handlungen die Vertextung von Grund-Folge-Zusammenhängen dominiert. Die Folgerungen werden hauptsächlich mit dem Konjunktionaladverb *deshalb* gekennzeichnet, während die umgekehrte Reihenfolge, erst die Folge, dann der Grund, seltener gewählt wird. Kausale Subjunktionen (*weil*) und kausal zu interpretierende Präpositionalgruppen, etwa mit *wegen*, fehlen fast. Die Auswertung der Podcasts aus dem Zeitraum von 2008 bis 2009 zeigt entsprechend folgende Zahlen: Zur Vertextung von Grund-Folge-Zusammenhängen ergeben sich für *deshalb* 54 Belege, für *denn* immerhin noch 28 Belege und für *weil* nur 4 Belege, wobei weitere konsekutive Subjunktionen, allen voran *so dass*, nicht auftauchen. Für die Präferenz für die mit *deshalb* gekennzeichnete Grund-Folge-Relation können folgende Gründe angeführt werden: Die parataktische Verknüpfung erlaubt eine gleichrangige Informationsgewichtung, während eine subordinative Verknüpfung mit *so dass* die Folgen nicht so eindeutig wie ein *deshalb* markierte. Da der mit *deshalb* eingeleitete Hauptsatz zumeist die oft nur geplante Reaktion auf einen festgestellten Sachverhalt zeigt, wird die Tatkraft der Regierung besonders betont. Außerdem – und dies wird als rhetorischer Schachzug

genutzt – kann die syntaktische Autonomie auch mit inhaltlicher Autonomie zusammenwirken, so dass der Zusammenhang zwischen Grund und Folge eher assoziativ und vage ist. Folgerungen leiten sich aus der Sachverhaltsdarstellung ab, begründet wird aber selten etwas. Charakteristisch für diesen argumentativen Duktus ist etwa die folgende Textstelle:

Natürlich wissen wir, dass die Auslandseinsätze mit besonderen Risiken verbunden sind. *Deshalb tut die Bundeswehr alles dafür*, die Sicherheit der Soldaten in besonderer Weise zu gewährleisten. [...] Für die Familienangehörigen zu Hause bedeutet die Abwesenheit ihrer Familienangehörigen im Auslandseinsatz natürlich auch eine besondere Herausforderung. *Deshalb tut die Bundeswehr alles dafür* – zum Beispiel in den Familienbetreuungscentren –, hier auch die Betreuung zu gewährleisten. (13.12. 2009).

Das ERKLÄREN im engeren Sinne findet sich in den Podcasts nun wenig. Wiederholt streut sie Fragen wie „Worum geht es?“ und Äußerungen wie „Es geht um“ ein, seltener „Es geht darum, dass ...“, die auf einen erklärenden Duktus hindeuten. In der Regel fungieren diese Formulierungen jedoch nur als Einleitungen, um den Redegegenstand zu präzisieren: „Damals haben sich die Staaten vereinbart, dass die Würde und die Rechte jedes einzelnen Menschen zu schützen sind. Es geht um Freizügigkeit, es geht um körperliche Unversehrtheit, und es geht natürlich um Meinungsfreiheit.“ (06.12.2008).

Zwar kann man diese Strategie der Verständniserklärung zurechnen, aber kaum dem ERKLÄREN. Eine weitere verständnisfördernde Technik, die auch in den Zusammenhang mit sprachlichen Handlungen PRÄZISIEREN und SPEZIFIZIEREN gebracht werden kann, ist das ILLUSTRIEREN, teilweise eingeleitet durch die Frage: „Was wird dort gemacht?“ Auch hier, ähnlich wie bei der Ausgestaltung von Grund-Folge-Zusammenhängen, wird Regierungshandeln als folgerichtiges, fast zwangsläufiges Handeln dargestellt.

2.4. Versteckte Ideologeme

Merkel deutet Kontroversen, wie sie in einer demokratischen Gesellschaft alltäglich sind, ebenso wie das Konfliktpotential mancher Themen allenfalls an. Zu ihrem in den Podcasts vertretenen Wertesystem gehört der offene, aber letztlich auch ziel- und konsensorientierte Dialog, der häufig als 'vernünftig' bezeichnet wird. Insofern dominieren auf das gegenseitige Einverständnis zielende Verben/Substantive wie *verabreden/Verabredung* und *vereinbaren/Vereinbarung*, vgl.:

Was wollen wir erreichen? Die Europäische Union möchte einen Beitrag dazu leisten, dass die internationale Staatengemeinschaft zu neuen Verabredungen

kommt. *Verabredungen*, die eine Stärkung des Internationalen Währungsfonds bedeuten, *Verabredungen*, die mehr Transparenz in die Finanzmärkte bringen, und eine *Verabredung*, die auch die Bedeutung und die Rolle der Entwicklungs- und Schwellenländer stärkt. (01.11.2008).

Der Wunsch, sich nicht allzu eindeutig zu positionieren, verbindet sich auch mit einem weiteren Kennzeichen der Podcasts, ihrer – bezogen auf die Darstellung von Sachverhalten – Vagheit. Dazu gehören solche Formulierungen wie *besonderen Risiken*, die Verwendung von Indefinitpronomen wie *viele* oder die oft unterbleibende Konkretisierung von opaken Begriffen wie *Maßnahmenpaket*. Darüber hinaus werden Fahnen-/Stigmawörter unterschiedlicher Parteien zumeist gemieden. Die häufig gebrauchten Lexeme/Phraseme wie *soziale Marktwirtschaft*, *Exportweltmeister* oder *Standort Deutschland* besitzen zwar eine christdemokratische Konnotation, können mittlerweile aber auch als allgemeine Hochwertwörter eingestuft werden. Slogans wie *Sozial ist das, was Arbeit schafft* oder *Wir müssen so viel besser sein, wie wir teurer sind* werden vom Rezipienten möglicherweise auch als parteiunabhängige Gemeinplätze eingestuft. In den Podcasts erscheinen ferner nur usualisierte Metaphern. Sie verwendet Gebäude-metaphorik (*Fundament* oder *Architektur*: „Wir brauchen eine globale Architektur für das gemeinsame Wirtschaften.“ – 31.01.2009), zu der auch die in der Wirtschaftskrise zu findende Metapher des Brücken-Bauens gehört (vgl. 3.2.). Daneben schöpft sie aus dem Quellbereich *Schienenverkehr* (häufig ‚Weichen stellen‘) und begreift etwa Deutschland als „Lokomotive für Europa“, (04.11.2006). Dadurch dass sie oft in die Zukunft gerichtete Handlungen benennt, ist auch das häufige, für die Politik ohnehin bedeutende Auftreten der Weg-Metaphorik (*auf gutem Wege sein, den Weg weiter gehen, den Weg gemeinsam gehen, Pfad der Bundesregierung* u.ä.) zu erklären.

Dennoch ist der verwendete Wortschatz nicht nur einer Konsensrhetorik verpflichtet. Dagegen spricht zum einen, dass die von ihr prolongierten Begriffe/Phraseme eher der konservativen Lexik zuzurechnen sind. Zum anderen versucht sie geschickt, einige wenige erfolgreiche Fahnenwörter anderer Parteien wie *Nachhaltigkeit* zu vereinnahmen oder umstrittene Begriffe wie *Globalisierung* neu zu besetzen. Daneben fehlen Begriffe, die mit negativen Konnotationen belastet sind (etwa *Hartz IV*). Mit der Neubesetzung von Begriffen ist häufig eine Dekontextualisierung verbunden. Dies wird besonders am Begriff „Nachhaltigkeit“ deutlich. Merkel löst ihn aus dem politischen Kontext, in dem er eigentlich ein grünes Fahnenwort ist, indem sie auf seinen begrifflichen Ursprung in der Forstwirtschaft verweist (s.u.). Wie auch der dann folgende Beleg deutlich macht, evoziert ihre Verwendung nicht den Kontext der Ökologie, sondern bedient ein Traditions-Frame (i.S.v. Klein 2007: 218).

Worum geht es bei der Nachhaltigkeitsstrategie? Das Wort Nachhaltigkeit kommt ursprünglich aus der Forstwirtschaft. Es sagt, dass immer nur soviel Holz geschlagen werden kann, wie auch durch Aufforstung nachwächst. Dieses Prinzip muss Oberprinzip aller politischen Handlungen sein – sowohl im sozialen Bereich, im Umweltbereich, aber auch beim Wirtschaften. (15.11.2009). Vor Ort zeigen viele Handwerksbetriebe, wie man an die Zukunft denkt, nachhaltig wirtschaftet und für die Menschen etwas Gutes tut. (05.09.2009).

Das aus dem politischen *Geschäft* vertraute Besetzen von Begriffen, häufig auch verbunden mit einem Re-Framing zeigt sich auch bei dem Begriff der Globalisierung (s. 3.1.). Ideologisch polyseme Begriffe wie „Globalisierung“ werden von ihrer antagonistischen Positionierung – für oder gegen Globalisierung – gelöst. Das Besetzen von Begriffen kann sich auch so gestalten, dass eine über den Verwendungskontext geleistete Akzentuierung bestimmter Bedeutungsfacetten geleistet wird. So verfährt sie mit dem Begriff „Krise“. Unter Krise wird ein transitorischer Zustand verstanden, der eher Chancen als Gefahren in sich birgt, die durch tatkräftiges Handeln ergriffen werden können. Wie aus dem folgenden Wörterbucheintrag hervorgeht, wird damit ein zentrales Moment von Krise erfasst, andere Momente werden aber ausgeblendet:

Krise, die; -, -n [älter Crisis = Krisis (2) < griech. krisis = Entscheidung, entscheidende Wendung, zu krínein, kritisch; in der allg. Bed. beeinflusst von frz. crise]: 1. *schwierige Lage, Situation, Zeit [die den Höhe- u. Wendepunkt einer gefährlichen Entwicklung darstellt]; Schwierigkeit, kritische Situation; Zeit der Gefährdung, des Gefährdetseins.* (Duden 2007⁶: 1022)

Sind die Neubesetzung bestimmter Begriffe, verbunden mit einem Re-Framing, und auch das Evozieren nur einzelner Bedeutungskomponenten eher geschickte sprachliche Schachzüge, darf jedoch auch nicht unbemerkt bleiben, dass dem allgemeinen Begriffsverständnis zumindest zuwiderlaufende Verwendungen vorhanden sind. Ein gutes Beispiel ist die Verwendung von „Nicht-Regierungsorganisationen“ statt etwa „Rebellen“ im folgenden Beleg, da Nicht-Regierungsorganisationen dem allgemeinen Begriffsverständnis nach eher humanitäre Organisationen, die in Krisenregionen arbeiten, und nicht jede beliebige nicht-staatliche Gruppe sind: „Aber deshalb müssen wir auch darauf achten, dass Regierungen rund um die Welt stark genug sind, um Nicht-Regierungsorganisationen, die Menschenrechtsverletzungen begehen, auch wirklich bekämpfen zu können.“ (06.12.2009).

Da dies eher ein eigenes Thema wäre und eher der Sprachkritik angehörte, sei an dieser Stelle nur darauf verwiesen, dass sich in den Podcasts auffällig viele lexikalische Ungeschicklichkeiten zeigen, sei es, dass der Strukturen des SED-Herrschaftsapparates „gedacht wird“ (vgl. 10.01.2009), sei es, dass die Judenverfolgungen als „Schicksal“ bezeichnet werden (vgl. 08.11.2008).

3. Krisenkommunikation in der Kanzlerdemokratie

3.1. Die „Globalisierung mit menschlichem Gesicht“: Der bevorstehende Gipfel in Heiligendamm

Der Video-Podcast vom 02.06. 2007 zum bevorstehenden G8-Gipfel in Heiligendamm wurde ausgewählt (s. Transkript des Podcasts im Anhang), weil er als umstrittenes Ereignis große Medienresonanz erfahren hat, was einen Einbezug gesellschaftlicher Diskurse erwartbar macht. Jedoch finden sich auch in diesem Podcast wieder nur die Bausteine, die oben schon thematisiert worden sind: Das ANKÜNDIGEN von Ereignissen, indem mitgeteilt wird, wo, wann und unter welcher Beteiligung es stattfindet. Es wird nicht nur das Ereignis, sondern auch die zu bearbeitenden Themen und die Art der Themenbehandlung angekündigt. Die katalogartige Behandlung von Themen wird mit der Frage „Worum geht es?“ (Z. 21 f.) eingeleitet und gibt der Rede auch durch lexikalische Repetition Struktur („es geht einmal um“, „es geht darum“), wobei mit diesen Formulierungen, wie oben ausgeführt, der Redegegenstand präzisiert wird. Zusätzlich werden die kommunikativen Maximen der Themenbehandlung benannt: nämlich *offen* (Z. 42), *direkt* (Z. 41) und *intensiv* (Z. 41). Kontroversen werden nur angedeutet („wir werden bis zum Gipfel noch hart um Formulierungen ringen“ – Z. 30 f.), allerdings nicht ausgeführt, worin der Dissens bestehen könnte.

Einen weiteren Baustein stellt das MITTEILEN EINER ABSICHT dar. Dies korrespondiert mit den in die Zukunft verweisenden Sprechereinstellungen, so mit dem volitiven *wir wollen*. In diesem Podcast stellen mehr als ein Drittel Ankündigungshandlungen und Absichtserklärungen dar. Allerdings versucht Merkel – und das könnte ein Verweis auf den öffentlichen Diskurs sein –, das Ereignis zu legitimieren. Legitimiert wird zunächst durch die eigene Autorität. Nachdem Frau Merkel Freude angesichts des bevorstehenden Ereignisses bekundet hat, rückt sie sich durch das akzentuierte „und dennoch weiß ich“ (Z. 3) in den Vordergrund. Diese Fokussierung des *Ichs* gegenüber dem *Wir* profiliert sie häufig als Dialogpartnerin, die der Perspektivenübernahme fähig ist, die nicht nur durch die Formulierung von Fragen (Z. 4-6) selbst, sondern auch durch das betont langsam gesprochene „großen Aufwandes“ kontextualisiert wird. Dem ZUGESTEHEN des Zweifels folgt ein WIDERLEGEN des Zweifels, bei der die Kanzlerin sich durch das betont gesprochene „nachdem ich viel darüber nachgedacht habe“ (Z. 6 f.) als kompetent ausweist und die Entscheidungsfrage „mit einem ganz klaren Ja“ beantwortet. Wie gesehen, ein häufiger Schachzug innerhalb der Podcasts, der sich auch als Autoritätszug werten lässt. Dies verbindet sich auch mit der Darstellung als souveräne Regierungschefin im Konzert der Mächtigen, denen sie Bedingungen diktieren kann („allerdings muss auch klar sein“, Z. 38 f.). Außer der gezeigten Strategie tritt Angela Merkel mit den Rezipienten nicht in Kontakt.

Den Podcast durchzieht das Leitmotiv: Globalisierung menschlich gestalten (Z. 8–14, Z. 22/23, Z. 25–27 sowie Z. 34–36). Aus dem Vorhaben „Wir wollen die Globalisierung, wie wir es nennen, menschlich gestalten“ (Z. 8/9), das am Ende des Beitrags noch einmal als zentral ausgewiesen wird („ein menschlicheres Gesicht [...] geben“, Z. 44), folgt die Richtigkeit der internationalen Zusammenarbeit. Dieser konklusive Zusammenhang wird durch „unsere Welt wächst immer mehr zusammen“ (Z. 7/8) gestützt. Aus der Verknüpfung der Äußerungen lässt sich entnehmen, dass die Globalisierung als unvermeidlicher Vorgang mit zum Teil negativen Folgewirkungen gesehen wird, die aber, außer dem allusiven Verweis auf Hedge-Fonds (Z. 25) als Tribut an den gesellschaftlichen Diskurs, nicht benannt werden. Es wird unterstellt, dass es Gestaltungsbedarf gibt und dass Politik gestalten kann. Die Verwendung des Hochwertwortes „menschlich“ liegt in der Bedeutung ‚im Interesse der Menschen‘ vor, evoziert einen positiven Wert, ohne dass konkrete Maßnahmen genannt werden. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass die „soziale Dimension der Globalisierung“ v.a. ermöglichen soll, längerfristig ökonomischen Profit aus der Globalisierung zu ziehen (bspw. durch die Vermeidung von Raubkopien). Damit wird der Begriff „Globalisierung“, der hier zunächst nicht als Fahnenwort transparent wird, gerade mit den deontischen Bedeutungskomponenten gebraucht, die laut Hermanns (2003a) für Globalisierungsbefürworter wesentlich ist. Da gleichzeitig in den gesamten Podcasts Ideologeme des Neoliberalismus wie *Flexibilisierung*, *Privatisierung* und *Wettbewerbsfähigkeit* u.ä. konsequent vermieden werden, bieten die Podcasts einen vermeintlichen ideologischen Schonraum.

Dieser Schonraum korrespondiert mit einem anderen Merkmal der Podcasts: ihrer Vagheit, die besonders in den Z. 9–14 sichtbar wird. So wird jeweils betont von den „wesentlichen Akteure[n]“ (Z. 11), ohne dass diese namentlich genannt werden, von den „wichtige[n] Initiativen“ (Z. 11), ohne dass diese präzisiert werden, und von einer „Vielzahl [...] wesentlicher Initiativen“ (Z. 14) gesprochen, ohne dass dies am historischen Beispiel Rambojet konkretisiert wird. Dadurch wird auch hier die Gestaltungskraft des Politischen beschworen. Zur Vagheit tragen nicht nur einzelne Lexeme bei, sondern auch die Tatsache, dass kaum Angaben zum status quo gemacht werden: Wenn „Finanzinstrumente besser zu untersuchen“ (Z. 24) sind, wüsste man bspw. gerne, wie sie bisher untersucht worden sind. Alle politischen Vorhaben werden als Etappe eines Weges beschrieben, wobei zumeist beteuert wird, sich *auf einem guten Weg zu befinden*, *die richtigen Weichen gestellt zu haben* oder *neue Wege gegangen zu sein*, ohne dass die einzelnen Wegstrecken markiert werden, oft verbunden mit der Ermahnung, „dass noch viel zu tun sei“ (vgl. Z. 36). Spezifische Festlegungen, die ggfs. prekär, weil einklagbar, wären, unterbleiben. Einerseits ist der Beitrag durch die enge kohäsive Vernetzung verständlich; andererseits vermeidet er ziemlich konsequent Präzisierungen, Konkretisierungen und Exemplifizierungen. Der Wissensaufbau bleibt deshalb unvollständig, die Informativität fraglich.

3.2. „Brücken bauen wollen“: Die Wirtschaftskrise und ihre Folgen

Schon früh wird postuliert, dass die Krise die Möglichkeit in sich berge, längst überfällige Reformen durchzusetzen: „Unser Ziel ist es, dass Deutschland nach der Krise besser aufgestellt ist, moderner – und für das 21. Jahrhundert und die Globalisierung gut gerüstet.“ (20.12.2008).

Im gesamten Jahr 2009 wird zudem betont, dass Maßnahmen dazu verhelfen sollen, „dass Deutschland stärker aus der Krise herauskommt, als es hineingeht“ (17.01.2009) oder „damit wir stärker aus der Krise herauskommen, als wir hineingegangen sind“ (19.09.2009). Merkel meldet sich erst spät und erst dann zur Krise, als das Maßnahmenpaket zur Krisenbekämpfung kurz vor der Verabschiedung steht. Dies ermöglicht ihr auch, die negativen Konnotationen von Krise auszublenden. Ein Indiz dafür ist, dass Verba timendi ebenso wie Lexeme der *Bedrohung* fehlen. Krise wird konsequent als Chance und in positivem Sinne als Herausforderung gedeutet:

Angesichts der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise ist auch die wirtschaftliche Lage in der Bundesrepublik Deutschland deutlich schwieriger geworden. Die Krise macht auch um Deutschland keinen Bogen. Deshalb hat die Bundesregierung in dieser Woche ein Maßnahmenpaket verabschiedet, das einen Beitrag dazu leistet, dass wir diese Krise nicht nur überwinden, sondern sogar gestärkt aus ihr hervorgehen. Das Maßnahmenpaket ist ein Mix aus verschiedenen Instrumenten, die erst in ihrer Gesamtschau die Wirkungen entfalten können, die wir wollen. Unser Maßstab ist dabei, dass wir vor allen Dingen eine Brücke für den Arbeitsmarkt bauen wollen und Arbeitsplätze in Deutschland sichern wollen. Denn wir wissen: Die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Menschen in Deutschland – das ist unsere Stärke, nur deshalb sind wir Exportweltmeister, nur deshalb sind wir wirtschaftlich stark. (17.01.2009).

In diesem Podcast finden sich wieder die typischen sprachlichen Kennzeichen. Es dominiert eine beschwichtigende Sachverhaltsdarstellung, bei der Probleme nicht direkt benannt werden. Das Phrasem ‚um etwas keinen Bogen machen‘ impliziert zwar, dass die Krise Deutschland erreicht hat, die Auswirkungen der Krise werden jedoch nicht thematisiert. Der perspektivischen Sachverhaltsdarstellung folgt wiederum die Darstellung tatkräftigen Handels auf der Basis einer Grund-Folge-Relation (gekennzeichnet mit dem typischen *deshalb*), in der die Möglichkeit gestärkt aus der Krise hervorzugehen, wiederum betont wird. Woraus das mehrfach genannte Maßnahmenpaket bestehen soll, wird nicht präzisiert und seine Güte lediglich beteuert. In diesem Textausschnitt schwankt der Referenzbereich des Personaldeiktikons *wir* von einem den Rezipienten exkludierenden, die Bundesregierung umfassenden *Wir* zu einem inkludierendem

Wir. Irritierend ist die Verwendung des Phrasems ‚eine Brücke für den Arbeitsmarkt bauen wollen‘. Zwar suggeriert dieses Bild aktives Handeln, doch ist es – wie auch bei anderen, unten aufgeführten Verwendungen – schief. Brücken werden eigentlich gebaut, um Hindernisse zu überwinden. Da allerdings die Krise nicht von ihrem Bedrohungs-, sondern von ihrem Befreiungspotential aus gesehen wird, ist die Lesart von Brücke nicht gemeint. Gemeint könnte vielmehr sein, dass die „Brücke“ den Weg von einem unsicheren Zustand (Krise) in einen sicheren Zustand (Stabilität) ermöglicht, so wie auch im folgenden Beleg: „Mit der Umweltprämie ist es uns gelungen, eine Brücke für die Facharbeiter und Meister in den Automobilbetrieben zu bauen, denn wir haben die Inlandsnachfrage gestärkt“ (12.08.2009). Das Bild gehört zu den wichtigsten Elementen der „Krisenrhetorik“ der Podcasts, was auch zu einer erheblichen Redundanz führen kann:

Der Politik geht es deshalb darum, *Brücken zu bauen* – hin zu der Zeit, wenn Wachstum wieder weltweit möglich ist. Ich glaube, dass wir deshalb ein richtiges Maßnahmenpaket verabschiedet haben, das jetzt noch im Bundestag und im Bundesrat beraten werden muss. Worum geht es? Es geht auf der einen Seite darum, in der akuten Situation der Krise *Brücken zu bauen*, und auf der anderen Seite darum, das Geld so einzusetzen, dass damit die Zukunftsfähigkeit und Innovationskraft gestärkt werden. (22.11.2008).

Worin liegt nun die Attraktivität dieses Bildes? ‚Brücken bauen für X‘ evoziert ein tatkräftiges, zielstrebiges und auf das Wohlergehen der Menschen gerichtetes Handeln. Näher gelegen hätte es vielleicht, das Lexem „überbrücken“ zu verwenden, wobei eher die Existenz einer Notlage präsupponiert wäre, die mit der Konnotation ‚Krise als Herausforderung‘ nicht kompatibel gewesen wäre. In dem gesamten, oben gezeigten längeren Textausschnitt (17.01.2009) werden Lexeme/Phraseme gewählt, die die Bedrohlichkeit und die Auswirkungen der Krise abfedern. Im weiteren Verlauf des Podcasts werden wieder die einschlägigen Hochwertwörter wie „Exportweltmeister“ gebraucht und viele Formulierungen verwendet, die einen fast paternalistischen Charakter gewinnen („wir wissen“, „werden wir Sorge dafür tragen“, „unterstützen“, „alles daran setzen“). Die Krise bietet Merkel Anlass, sich als Krisenmanagerin zu bewähren. Sie gibt ihr aber nicht Anlass, sich dem Populismus anzubiedern (etwa populistischer Kritik an Managergehältern).

4. Fazit

Ein zentrales Moment der Podcasts ist die *Stilisierung der Rolle als situationsmächtige Bundeskanzlerin*: Der gesamte Sprechstil, die Gestik und Körperhaltung weisen die Bundeskanzlerin als situationsmächtige Politikerin aus. Da jedoch

jede auftrumpfende Geste sowie jede Form des sprachlichen Forcierens fehlt, wird sie jedoch als eher bescheiden gezeigt. Dass die Stilisierung einer Rolle im Vordergrund steht, zeigt sich auch an der eigeninitiativ gesetzten thematischen Agenda, an der generellen Dominanz ich-orientierter sprachlicher Handlungen, an der permanenten Kennzeichnung von Perspektive und Sprecherhaltung sowie die dadurch bedingten präferierten lexikalischen Selektionen. Ein weiteres zentrales Moment ist die *Suspendierung der parlamentarischen Rhetorik*: Die Stilisierung der Rolle *Bundeskanzlerin* bringt es mit sich, dass viele Elemente des persuasiven Sprachspiels der parlamentarischen Rhetorik fehlen. Dennoch kann gezeigt werden, dass sich Merkel nicht außerhalb des Parteipolitischen und einer entsprechend christdemokratisch gefärbten Sichtweise bewegt, was sich an der Prolongierung bestimmter Hochwertwörter und Slogans, an der Neubesetzung von Begriffen, an der thematischen Verknüpfung und an entsprechenden Argumentationstopoi zeigt. Unseres Erachtens dienen die Podcasts der *Konsensdeklaration und Identitätsstiftung*: Das für die parlamentarische Rhetorik typische Freund-Feind-Schema ist nicht vorhanden. Dissens wird allenfalls angedeutet. Es wird dadurch ein grundsätzliches harmonisches, über alle Friktionen und Fraktionen hinweg wirkendes und übersichtliches Gesellschaftsbild gezeichnet – einer reformierungsbedürftigen Gesellschaft zwar, die aber erfolgreich veränderbar ist. Die Reformen selbst werden allerdings kaum erläutert. Nicht sie stehen eigentlich im Vordergrund, sondern die Gestaltungskraft des Politischen, um die Welt und Deutschland voranzubringen. Was scheinbar wenig ideologisch ist, ist ein Ausschnitt einer ziemlich kohärenten und letztlich parteipolitisch geprägten Weltsicht.

In das etablierte Spektrum politischer Kommunikationsformen fügen sich die Video-Podcasts nicht nahtlos ein. Das einzig denkbare Vergleichsobjekt ist die ähnlich inszenierte Neujahrsansprache. Anders aber als die Ansprache sind die Video-Botschaften nicht retrospektiv, sondern prospektiv ausgerichtet. Anders als die Neujahrsansprache liegt der thematische Fokus sowohl auf Außen- als auch Innenpolitik. Anders als die Neujahrsansprache werden gesellschaftlich positive und negative Ereignisse (etwa eine Kindesentführung) kaum gestreift; auch das Appellative, Motivierende tritt zurück. Während in den Ansprachen von Kohl über Schröder bis Merkel, wie postulativ auch immer, Werte wie Solidarität, Nächstenliebe, Mitmenschlichkeit, Friedfertigkeit oder Generationengerechtigkeit beschworen werden (zu Kohl: Kleining 1991), um die disperse Gesellschaft zusammenzuhalten, treten Elemente dessen, was man als Traditionsframe bezeichnen kann, zurück. Nichts mag einem an der sprachlichen Gestaltung der Podcasts unbekannt vorkommen und nicht irgendwo im politischen Sprachgebrauch verankert sein. Jedoch: Mit der Nutzung der Video-Podcasts wird der Weg eingeschlagen, institutionalisierte Wege der Darstellung der Politik (Print, Fernsehen, aber auch Parlament) und der institutionalisierten Anschlusskommunikation zu umgehen; eine Möglichkeit, die sich sonst eher in der Face-to-Face-Kommunikation ergibt. Dieser neue politische Raum bricht in gewisser

Weise mit bekannten Kommunikationsformen: Er ist auf die Bundeskanzlerin zentriert, verstärkt Bekanntes (Vagheit, die mangelnden Festlegungen), unterläuft das Parteipolitische und ist doch Ausdruck einer ziemlich kohärenten Weltsicht. Dadurch ergibt sich ein Auseinanderklaffen zwischen postuliertem Anspruch und Realisierung: Durch das Anliegen, etwas erläutern zu wollen, wird die Veröffentlichung der Podcasts in den Kontext der Bürgerpartizipation und Meinungsbildung gestellt. Da jedoch Erklärungen und Begründungen unterbleiben, dienen die Podcasts eher der Imagebildung der Kanzlerin und scheinen auf eine ausgeklügelte Polit-PR hinzuweisen.

Fragt man sich, wo eine Rolle in ähnlicher Weise mit den Mitteln des Video-Podcasts inszeniert wird, dann stößt man auf Praktiken in der Unternehmenskommunikation. Obgleich entsprechende Podcasts noch nicht einer sprachlichen Analyse unterzogen werden, lässt die Studie von Mitarbeiterzeitungen von Habscheid/Hartz (2007) auf Schnittstellen schließen. So sehen Habscheid/Hartz Mitarbeiterzeitungen unter dem Gesichtspunkt einer „Konsensenzählung“ (2007: 195), zu deren Bestandteilen das Beschwören einer Selbstoptimierungsaufgabe und die Angabe von Pionierleistungen gebraucht wird. Neuartig wäre möglicherweise, dass sich über die häufig dokumentierte Beeinflussung des politischen durch den ökonomischen Wortschatz hinaus (vgl. Burghardt 1994) auch eine Konvergenz von Texttraditionen zeigt. Blickt man auf die sprachliche Gestalt der Podcasts, so hinkt der Vergleich nicht: Merkel als Vorsitzende der Deutschland AG spricht wöchentlich zu ihrer Belegschaft. Leider folgt sie dabei derselben Immunisierungsstrategie, wie sie Ranghöhere gegenüber ihren Untergebenen häufig an den Tag legen.

Anhang

Basistranskript des Video-Podcasts vom 02.06. 2007 nach GAT2

am kommenden mittwoch <<len> beginnt (-) in heiligendamm (-) der ge: acht gipfel>. (---) heiligendamm ist der veranstaltungsort; (-) weil deutschland in diesem jahr den vorsitz <<rall> UNTER den ge: acht staaten hat>. (---) <<acc> wir freuen uns auf unsere gäste> (-) und DENnoch WEISS ich (-) dass viele menschen angesichts des <<len> GRO:SSen aufwandes> für die SICHERheit fragen, (-) SIND solche treffen <<rall> WIRKlich nö:tich>? (-) STEhen die ergebnisse auch in einem vernünftigen verhältnis zu dem (-) was an vorkehrungen getroffen werden muss. (---) ich möchte diese frage (.) nachdem ich <<acc> VIEL darüber nachgedacht habe> (.) mit einem ganz klaren (.) ja beantworten. (---) unsere welt, (.) wächst immer mehr zusammen. (---) wir WOLlen die globalisierung <<acc> wie wir es nennen> (-) MENSCHlich gestalten. (-) daZU reicht es <<cresc> NICH> (.) wenn sich immer nur <<rall> zwei> (.) staats=und regierungschefs miteinander treffen, (-) sondern es ist WICHtich

dass <<cresc> <<len> die WE:SENTlichen>> akteure (.) miteinander beraten (.) und WICHtige initiativen entwickeln. (---) <<acc> und wer einmal auf die geschichte> der ge: acht treffen schaut, (-) die neunzehnhundertfünfundsiebzig im französischen schloss ramboje: (-) beGONNnen haben (-) der wird sehen (-) dass eine <<rall> VIELzahl ganz WESENTlicher> initiativen (.) VON diesen ge: acht staaten ausgegangen ist. (---) wir wissen heute dass die industrieländer alleINE (.) die probleme nicht mehr bewältigen können. (-) deshalb haben wir AUCh (.) die staats=und regierungschefs von <<len> indien (.) china (.) mexiko (.) brasilien (.) UND (.) südafrika eingeladen>. (---) <<acc> wir werden am FREitag der nächsten woche> MITeinander beraten, (-) WIE=es in vielen fragen auf der welt weitergeht, (-) und wir werden das <<rall> NICHT> bei einem EINmaligen ereignis belassen (-) sondern haben verabredet <<acc> für die nächsten zwei jahre> (-) REGELmäßige treffen zwischen den ACHT großen industrielländern (-) und den fünf großen schwellenländern stattfinden zu lassen. (---) worum geht es; es geht einmal um das thema WACHStum, (-) weil aus WACHStum auch wohlstand erWACHsen kann, (-) natürlich NUR, (.) wenn wir die SO:ziale dimension der globalisierung NICHT vergessen. (---) es geht daRUM neue finanzinstrumente (.) BESSer zu untersuchen und zu gestalten, (-) zum BEispiel die transparenz von hedsch fonds (.) zu verbessern. (-) es geht darum geistiges eigentum zu schützen und die investitionsfreiheit zu sichern (-) damit ALLE menschen auf der welt (-) von den möglichkeiten der globalisierung auch wirklich profitieren können. (-) wir werden über das thema klima und enerGIE, (-) sprechen; (-) dieses thema ist SCHWIERig, (.) für VIELE beteiligte (-) aber ich bin sehr froh (-) <<acc> dass zum beispiel auch der amerikanische präsident jetzt deutlich gemacht hat> (-) DASS wir <<len> an DIEsem vom MENSCHEN verursachten THEma des klimawandels> (.) NICHT vorbeikommen (-) wir werden bis zum gipfel noch HART um formulierungen ringen, (-) aber ich HOFFE dass wir einen fortschritt (.) GEGENüber der heutigen situation erreichen. (-) wir werden uns auch mit dem thema (.) afrika beschäftigen; (-) dazu werden WICHtige <<acc> afrikanische staats=und regierungschefs nach heiligendamm kommen> (-) wir WOLlen (.) die armut auf diesem KONTinent (.) BEKämpfen (-) es ist der euroPÄISCHe NACH:BARKontinent, (-) und die menschen dort müssen AUCh eine chance haben (-) <<len> SICH ORdentlich und vernünftg entwickeln zu können>. (---) <<acc> dazu ist noch viel zu tun>. (-) deutschland wird im nächsten jahr SEINE entwicklungshilfe (-) um siebenhundertfünzfzich millionen euro AUfstocken und daMIT einen beitrag zur bekämpfung von armut leisten. (---) allerdings muss AUCh klar sein (-) <<rall> das GELD (.) muss bei den menschen ankommen> (-) deshalb brauchen wir MEHR transparenz (-) MEHR demokratie (-) und MEHR OFFENheit IN den afrikanischen ländern. (---) über ALLE diese fragen werden wir <<len> SEHR diREKT (-) und SEHR intensiv> (-) und auch sehr offen sprechen. (-) das ist der vorteil eines solchen gipfels in heiligendamm. (-) wir wollen die zeit nutzen, (-) um anschließend

den menschen deutlich zu machen (-) wir haben ALLES daran gesetzt, (-) um der globalisierung <<rall> ein menschlicheres gesicht zu geben>. (---) DAS sind wir den menschen auf der welt (.) schuldig.

Literaturverzeichnis

- Burkhard, Arnim 1996: Politolinguistik. Versuch einer Ortsbestimmung. In: Klein, Josef/Diekmannshenke, Hajo (Hg.): Sprachstrategien und Dialogblockaden. Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation. Berlin/New York, S. 75-100.
- Bucher, Hans-Jürgen/Gloning, Thomas/ Lehnen, Katrin (Hrsg.): Neue Medien – neue Formale. Ausdifferenzierung und Konvergenz in der Medienkommunikation. Frankfurt am Main 2010.
- Kunkel-Razum, Kathrin/Scholze-Stubenrecht, Werner/ Wermke, Matthias 2007 (Hg.): Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 6., überarbeitete Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, S. 1022.
- Habscheid, Stephan/Hartz, Ronald 2007: Konsens Erzählungen in Mitarbeiterzeitungen. Am Beispiel des Globalisierungsdiskurses. In: Habscheid, Stephan/Klemm, Michael (Hg.): Sprachhandeln und Medienstrukturen in der politischen Kommunikation. Tübingen, S. 1-12.
- Habscheid, Stephan/Klemm, Michael 2007: Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft: Problemhintergrund, Fragestellungen, Analyseansätze. In: Habscheid, Stephan/Klemm, Michael (Hg.): Sprachhandeln und Medienstrukturen in der politischen Kommunikation. Tübingen, S. 1-12.
- Hermanns, Fritz 2003a: Die Globalisierung. Versuch der Darstellung des Bedeutungsspektrums der Bezeichnung. In: Wengeler, Martin (Hg.): Deutsche Sprachgeschichte nach 1945. Diskurs- und kulturgeschichtliche Perspektiven. Hildesheim/Zürich/New York (= Germanistische Linguistik 169-170), S. 409-438.
- Hermanns, Fritz 2003b: Linguistische Hermeneutik. Überlegungen zur überfälligen Einrichtung eines in der Linguistik bislang fehlenden Teilfaches. In: Linke, Angelika/Ortner, Hanspeter/ Portmann-Tselikas, Paul R. (Hg.): Sprache und mehr. Ansichten einer Linguistik der sprachlichen Praxis. Tübingen, S. 125-163.
- Hermanns, Fritz/Holly, Werner 2007: Linguistische Hermeneutik. Theorie und Praxis des Verstehens und Interpretierens. Tübingen.
- Holly, Werner 2007: Audiovisuelle Hermeneutik. Am Beispiel des TV-Spots der Kampagne „Du bist Deutschland.“ In: Hermanns, Fritz/Holly, Werner (Hg.): Linguistische Hermeneutik. Theorie und Praxis des Verstehens und Interpretierens. Tübingen, 387-426.
- Honig, Michael Sebastian 2010: Geschichte der Kindheit im „Jahrhundert des Kindes“. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. erw. Auflage. Wiesbaden.
- Klein, Josef 2007: Linguistische Hermeneutik politischer Rede. Eine Modellanalyse am Beispiel von Kanzler Schröders Verkündigung der Agenda 2010. In: Hermanns, Fritz/

- Holly, Werner (Hg.): Linguistische Hermeneutik. Theorie und Praxis des Verstehens und Interpretierens. Tübingen, S. 201-241.
- Kleining, Gerhard 1991: Das qualitativ-heuristische Verfahren der Textanalyse am Beispiel der Neujahrsansprachen von Helmut Kohl. In: Opp de Hipt, Manfred/Latniak, Erich (Hg.): Sprache statt Politik? Politikwissenschaftliche Semantik- und Rhetorik-Forschung. Wiesbaden, S. 246-278.
- Muckenhaupt, Manfred 1999: Die Grundlagen der kommunikationsanalytischen Medienwissenschaft. In: Leonhard, Joachim-Felix/Ludwig, Hans-Werner/Schwarze, Dietrich/Straßner, Erich (Hg.): Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen. Berlin/New York, S. 28-57.
- Wengeler, Martin 2008: „Ausländer dürfen nicht Sündenböcke sein“. Diskurslinguistische Analyseebenen, präsentiert am Beispiel zweier Zeitungstexte. In: Warnke, Ingo H./Spitzmüller, Jürgen (Hg.): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin/New York, S. 207-236.

Michela Biolcati (Pavia) / Adriano Murelli (Mannheim)

Die Interaktion zwischen Gesprächspartnern in einem Skype-basierten E-Tandem-Kurs

1. Einleitung und Fragestellung

Konversationskurse in modernen Fremdsprachen werden heutzutage an allen Hochschulen angeboten. In diesen Kursen ist der Kursleiter der einzige Sprachexperte, an den sich die Teilnehmer im Zweifelsfall wenden können. Die Interaktion in der Fremdsprache verläuft zwischen Nicht-Muttersprachlern, die in der Regel dieselbe Muttersprache haben und bei Verständigungsschwierigkeiten auf sie zurückgreifen können. Um den Lernenden die Gelegenheit zu bieten, sich im Rahmen eines Hochschulkurses mit Muttersprachlern zu unterhalten, wurde im WS 2009/10 zum ersten Mal ein deutsch-italienischer E-Tandem-Kurs an den Universitäten Pavia und Freiburg im Breisgau angeboten, bei dem die Kommunikation zwischen den Tandempartnern ausschließlich über Skype¹ lief. Anders als in Konversationskursen verlief im E-Tandem-Kurs die Interaktion jeweils zwischen einem Muttersprachler und einem Nicht-Muttersprachler. Wir Organisatoren² hatten dabei zwei Ziele im Blick: Einerseits sollte der jeweilige Nicht-Muttersprachler alle ihm in der Fremdsprache zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel einsetzen, um sich zu verständigen; andererseits sollte der Bezug auf den Kursleiter als Sprachautorität durch die Präsenz eines Sprachexperten im Tandempaar entfallen, um die Lernerautonomie zu fördern.

Die wöchentliche Gespräche wurden durch die „Skype Recorder“-Applikation aufgenommen und gespeichert; ein Teil davon wurde transkribiert und dient als Datenbasis für diesen Beitrag, dessen Ziel es ist, einerseits die sprachliche Interaktion zwischen den Teilnehmern des E-Tandem-Kurses zu untersuchen, andererseits – von den Ergebnissen der Untersuchung ausgehend – den Lerneffekt unseres E-Tandem-Kurses mit dem von traditionellen Konversationskursen zu vergleichen.

Die Struktur des Beitrags ergibt sich aus der oben skizzierten Fragestellung: In Abschnitt 2 werden der Aufbau und die Durchführung des E-Tandem-Kurses

¹ Skype ist eine Software, die das kostenlose Videotelefonieren zwischen Skype-Kunden von PC zu PC erlaubt (www.skype.com, letzter Abruf 15.12.10).

² Der E-Tandem-Kurs wurde gemeinsam von Rosanna Pedretti und Adriano Murelli (Universität Freiburg) sowie Donatella Mazza und Michela Biolcati (Universität Pavia) organisiert und betreut.

kurz umrissen; in Abschnitt 3 werden die Gespräche zwischen Tandempartnern in Bezug auf zwei konversationsanalytische Kriterien untersucht; schließlich wird in Abschnitt 4 ein erstes Fazit gezogen.

2. Der Skype-basierte E-Tandem-Kurs

In diesem Abschnitt wird die Struktur des E-Tandem-Kurses geschildert: Zuerst wird auf die Auswahl der Teilnehmer eingegangen (2.1), dann werden der Verlauf des Kurses sowie die Wahl der Gesprächsthemen und die Spielregeln für die Skype-Treffen beschrieben (2.2).

2.1. Die Kursteilnehmer

Am ersten E-Tandem-Kurs im WS 2009/10 nahmen sechs italienische und sechs deutsche Studierende teil. Die italienische Gruppe bestand aus Studierenden, die Deutsch als Fremdsprache lernten und mindestens das Niveau A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens erreicht hatten. Um aus allen Interessenten die für den E-Tandem-Kurs am besten geeigneten Teilnehmer zu bestimmen, wurden vor Kursbeginn deren Sprachfertigkeiten getestet – die Schreib- und Hörverstehensfertigkeit durch den DIALANG-Einstufungstest (Alderson 2005), die Sprechfertigkeit durch das „Modern Times“-Task (Crespi Günther 1998, Dittmar u.a. 1990). Daraufhin wurde eine Rangliste erstellt: Denjenigen, die am besten abgeschnitten hatten, wurde ein Platz im Kurs angeboten. Ein ähnliches Verfahren wurde angewendet, um die deutschen Teilnehmer auszuwählen.

Nach erfolgter Anmeldung wurde jedem Studierenden ein Tandempartner vermittelt; bei der Vermittlung wurde darauf geachtet, dass jedes Paar ungefähr dasselbe Niveau in der jeweiligen Fremdsprache hatte.

2.2. Der Kursaufbau

Der E-Tandem-Kurs war wie folgt strukturiert: Geplant waren zwölf Tandem-Sitzungen plus eine einführende und eine Feedback-Sitzung. In der einführenden Sitzung wurden den Teilnehmern der Kursablauf sowie die Spielregeln erklärt, an denen sie sich im Umgang mit ihrem Tandempartner zu halten hatten. Ab der zweiten Woche kamen die deutschen und italienischen Teilnehmer jeden Donnerstag von 16 bis 18 Uhr in das jeweilige Sprachlabor in Freiburg und Pavia, trafen sich über Skype und unterhielten sich abwechselnd 45 Minuten auf Deutsch und 45 Minuten auf Italienisch. Bis zur nächsten Sitzung mussten die Teilnehmer den Inhalt des Gesprächs in der jeweiligen Fremdsprache schriftlich

zusammenfassen und dem Tandempartner per E-Mail schicken; dieser korrigierte den Text und schickte ihn zurück. Somit wurden im Kurs sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen Sprachfertigkeiten geübt.³

Anders als in traditionellen Tandem-Programmen, in denen das Konversations-thema von den Gesprächspartnern frei gewählt wird und die Konversation oft ungesteuert erfolgt, wurde im E-Tandem-Kurs das Thema jeder Sitzung festgelegt. Woche für Woche wurde den Teilnehmern das Thema der folgenden Sitzung mitgeteilt, damit sie genug Zeit hatten, sich vorzubereiten, Ideen zu sammeln und neue Wörter und Begriffe schon vorab zu suchen und ggf. in der Form von Spinnennetzdiagrammen zu organisieren. Durch die vorgegebenen Themen erhielt jede Sitzung einen festen thematischen Rahmen, innerhalb dessen sich die Teilnehmer jedoch frei bewegen konnten. Vorgegeben waren Makrothemen; welche Mikrothemen dann tatsächlich behandelt wurden, wurde den Teilnehmern überlassen. Konkret hieß das: Mussten sich die Teilnehmer z.B. mit Kinderspielen, deutscher und italienischer Küche oder Fernsehen in Deutschland und Italien befassen, so konnte sich jedes Tandempaar die Spiele, Rezepte oder Fernsehprogramme aussuchen, über die es sich unterhalten würde.

Der Auswahl der Themen wurden drei Richtlinien zu Grunde gelegt:

1. Schwierigkeitsgrad: Zuerst sollten sich die Partner über einfache, später über komplexere Themen unterhalten – gemäß der Progression vom Niveau A1 zum Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen;
2. Nah- und Fernbereich: Zuerst sollten sich die Partner mit alltäglichen, unmittelbar mit ihrer Erfahrung zusammenhängenden Themen befassen, später dagegen sollten sie auch zu soziopolitischen Themen Stellung nehmen bzw. in die Rolle einer fiktiven Gestalt schlüpfen.
3. Text- und Interaktionstypologie: Durch die wöchentlich abwechselnden Themen sollten sich die Partner mit verschiedenen Textsorten – und demzufolge mit verschiedenen Arten der Interaktion – auseinandersetzen.

Die Reihenfolge der Themen sah wie folgt aus:

1. sich kennenlernen, über den letzten Urlaub berichten;
2. über (Studien-)Erfahrungen im Ausland berichten;
3. ‚map task‘;
4. Kinderspiele in Deutschland und Italien vergleichen;
5. die italienische und die deutsche Küche vergleichen;
6. über Lesegewohnheiten diskutieren; sich das Ende einer Geschichte ausdenken;
7. über einen außerhalb der Lehrveranstaltung gemeinsam gesehenen Film berichten;

³ Für weitere Details über den Kursaufbau s. Murelli / Pedretti (2010: 304 ff.).

8. die Schul- und Universitäts-Systeme in Deutschland und Italien vergleichen;
9. über aktuelle soziopolitische Themen diskutieren;
10. ein Touristen-Rollenspiel durchführen;
11. über Feiertage und damit verbundene Gebräuche in Italien und Deutschland diskutieren;
12. das Fernsehen in Italien und Deutschland vergleichen; über Fernsehgewohnheiten diskutieren;
13. Spiele realisieren (Bildgeschichte rekonstruieren, Tabu...).

Wie aus der Themenliste zu ersehen ist, ist z.B. die Textsorte persönliches Gespräch in den beiden ersten Sitzungen vertreten; die damit verbundene Gesprächssituation erfordert, dass die Partner bestimmte Sprachmittel und Register anwenden, die sich von denen unterscheiden, die etwa in den Textsorten Bericht(erstattung) (6. und 7. Sitzung), Stellungnahme (9. Sitzung) oder Informationsaustausch (10. Sitzung) zum Tragen kommen.

Im Allgemeinen hielten sich die meisten Teilnehmer tatsächlich an das vorgegebene Thema – nur in Einzelfällen kamen Abweichungen vor (s. Abschn. 3.4), und zwar wenn das Thema bei einem Tandempaar kein großes Interesse fand. In diesen Fällen schritten die Kursleiter jedoch nicht ein: Alle Themen waren als Anregungen gedacht, um zu vermeiden, dass sich die Konversation jede Woche um dieselben Themen drehen und die Teilnehmer denselben Wortschatz und dieselben Strukturen benutzen würden. Andererseits sollte auf jeden Fall vermieden werden, dass die Konversation stockte; daher griffen die Kursleiter nicht ein, wenn Abweichungen vorkamen, solange sich die Teilnehmer weiter unterhielten.

Ausschlaggebend für den Ablauf der Gespräche und daher für die Art der Interaktion, die sich zwischen den Partnern ergab, waren die Verhaltensregeln, an die sie sich zu halten hatten. Um zu vermeiden, dass die Muttersprachler ihre Partner ständig unterbrechen, um sie zu korrigieren, wurde die Anweisung gegeben, nicht alle Fehler zu korrigieren, sondern nur in Fällen einzugreifen, in denen die Muttersprachler dies für erforderlich hielten, und zwar besonders, wenn das Gesagte kommunikativ unangemessen oder unverständlich war. Ansonsten sollten sich die Muttersprachler in erster Linie Mühe geben, ihren Partner zu verstehen und zu unterstützen. Wir empfahlen ihnen außerdem, sich fehlerhafte bzw. falsch gebrauchte Konstruktionen zu notieren und dem Partner erst am Ende der jeweiligen Halbsitzung ein kurzes Gesamt-Feedback zu geben.⁴

⁴ Dieselben Regeln galten übrigens auch für die Korrektur der schriftlichen Hausaufgaben: Die Muttersprachler mussten ein kurzes Feedback verfassen und, wenn sie dies für nötig hielten, ihrem Partner Empfehlungen zur Wiederholung bestimmter Strukturen sowie Erklärungen zum kontext- oder registerbedingten Gebrauch von Wörtern und Strukturen – z.B. Kollokationen – geben.

3. Analyse der Interaktion zwischen den Tandempartnern

Nach kurzer Vorstellung des Aufnahme- und Transkriptionsverfahrens für die Gespräche (3.1) sowie des theoretischen Rahmens, auf den sich die darauf folgende Analyse stützt (3.2), wird im Hauptteil dieses Kapitels die Interaktion zwischen den Tandempartnern in Bezug auf zwei konversationsanalytische Kriterien untersucht – nämlich die Rolle der Gesprächspartner (3.3) und die Gewichtung der Redebeiträge (3.4).

3.1. Aufnahme und Transkription der Gespräche

Um die Gesprächssituation möglichst wenig zu stören, wurden die Konversationen durch die „Skype Recorder“-Applikation aufgenommen, die es erlaubt, den Ton aufzunehmen und zu speichern, ohne ein externes Aufnahmegerät anwenden zu müssen. Somit fühlten sich die Gesprächspartner nicht von einem externen Auge „beobachtet“ (Labov 1972: 112 f.) – bzw. in diesem Fall von einem externen Ohr ‚belauscht‘. Aufgenommen wurde nur die mündliche Interaktion: Die im Skype-Chat geschriebenen Konversationsfragmente⁵ sowie die nonverbale Kommunikation zwischen den Gesprächspartnern konnten nicht berücksichtigt werden.

Das dieser Studie zu Grunde liegende Korpus besteht, wie in Abschn. 1 erwähnt, aus der Transkription der Gespräche, die zwei der sechs Tandempaare auf Deutsch führten. Insgesamt wurden ca. 15 Stunden Gespräch (74342 Tokens) transkribiert. Die Transkription folgt den orthographischen Konventionen des Deutschen; sie wurde manuell durch die „Transcriber“-Software durchgeführt, die das Text-Ton-Alignment und eine computergestützte Verarbeitung der Transkription ermöglicht. Pausen, Schweigen, parasprachliche Äußerungen (Lachen, Husten) sowie Verzögerungs- und Rezeptionssignale (ähm, hm, etc.) wurden ebenfalls transkribiert, da sie eine kommunikative Funktion haben können (Orletti / Tèsta 1991: 247). Die Konventionen, die der Transkription der Gespräche zu Grunde liegen, werden im Anhang angegeben.

Wenn in den nächsten Abschnitten Passagen aus dem Korpus zitiert werden, werden folgende Daten angegeben: vorgegebenes Konversationsthema, (ggf. davon abweichendes) Konversations(mikro)thema, Datum der Aufnahme. Die Gesprächspartner werden mit M (Muttersprachler) und NM (Nicht-Muttersprachler) gekennzeichnet; ein Pfeil verweist auf die im Text behandelte Transkriptzeile.

⁵ Skype bietet die Möglichkeit an, auch schriftlich zu kommunizieren, und zwar durch einen Chat.

3.2. Theoretischer Rahmen

Die Beschreibung und Analyse der Gespräche, die in den nächsten Teilkapiteln durchgeführt wird, stützt sich auf die Grundkategorien der Konversation nach Sacks u.a. (1974). Insbesondere werden wir auf die konversationsanalytische Literatur Bezug nehmen, die sich mit Korrektur und Reparaturen beschäftigt – so etwa Schegloff u.a. (1977) und Jefferson (1982): In den Skype-Gesprächen erweisen sich diese Aspekte als zentral für die Entstehung und Ausprägung der Rollen, die die Gesprächspartner in der Konversation annehmen. Wir folgen außerdem Linell (1990), indem wir unsere Aufmerksamkeit darauf richten, wie Interaktion durch das Zusammenspiel von externen Faktoren, die im weiteren Sinne sozialer Natur sind, und internen Faktoren entsteht: Letztere sind situations- bzw. einzelgesprächsgebunden und haben einerseits mit den den Gesprächspartnern zur Verfügung stehenden Sprachkenntnissen bzw. -mitteln zu tun, andererseits mit der konkreten Art und Weise, wie die Konversation organisiert wird – etwa durch schnelles Fragen/Antworten oder aber durch längere/kürzere Redebeiträge.

In dieser Hinsicht kommt dem Begriff der ‚Dominanz‘ (Linell 1990: 157 ff. und Linell / Luckmann 1991: 10 ff.) eine Schlüsselrolle zu: Dominanz entsteht nach Linell (1990: 157) dann, wenn in einer Konversation – und besonders in einem Dialog – die Interaktion zwischen Gesprächspartnern nicht gleichgewichtig ist. Dies kann mit diversen Faktoren zusammenhängen, die, wie oben erwähnt, sowohl sozialer als auch sprachlicher Natur sein können. An dieser Stelle schließen wir uns den Ergebnissen von Studien wie Dittmar/ von Stutterheim (1985) und Orletti (2000) an, die speziell die interethnische Kommunikation, d.h. die Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern, sowie die darin entstehende, dominanzbedingte Asymmetrie fokussieren. Auf Erscheinungen wie Dominanz und Asymmetrie wollen wir nämlich unsere E-Tandem-Gespräche prüfen, um festzustellen, inwiefern sich der institutionelle Rahmen eines Hochschulkurses auf die Art der Interaktion zwischen Gesprächspartnern auswirkt.

Im E-Tandem-Kurs sind nämlich, wie in 2.2 erwähnt, die Rahmenbedingungen (u.a. Ort der Treffen, Zeit- und Spracheneinteilung, Konversationsthema) und die Verhaltensregeln im Umgang mit dem Partner von vornherein festgelegt; vorgegeben ist auch eine sprachliche Asymmetrie, da jeweils der eine Partner Muttersprachler, der andere Nicht-Muttersprachler ist.

3.3. Die Rollen der Gesprächspartner

Zuerst werden die Tandemgespräche im Hinblick auf die kommunikativen Rollen untersucht, die die Gesprächspartner darin angenommen haben. Die Verhaltens-

regeln geben keinen expliziten Hinweis darüber, welche Rolle jeder Partner in der Kommunikation zu spielen hat, da sie sich im Grunde darauf beschränken, Anweisungen über die Modalitäten der Korrektur seitens der Muttersprachler zu geben. Wie in 3.2 angedeutet, sind dennoch Interaktionen dieser Art zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern durch systematische rollenspezifische Asymmetrien gekennzeichnet (Dittmar/ von Stutterheim 1985: 126). Im Folgenden werden wir auf einzelne Aspekte der Interaktion eingehen, die sich, wie wir sehen werden, als charakteristisch für eine bestimmte Rolle der Tandempartner im Gespräch erweisen.

1. Unzureichende Sprachkenntnisse der Nicht-Muttersprachler. In den transkribierten Gesprächen kommt es oft vor, dass die Nicht-Muttersprachler ihre unzureichenden Sprachkenntnisse im Deutschen mehr oder weniger explizit thematisieren. Ziemlich häufig unterbrechen sie ihren Redestrom durch selbstinitiierte Selbstkorrekturen, wie z.B. in (1), als ob sie mit der sprachlichen Formulierung in der Fremdsprache unzufrieden wären.

(1) Film: Sonnenallee (19.11.09)

→ NM: ja und -, # es gibt diese große [/] dieses große Lie [/] diese große Liebe zwischen [/] ja Liebesgeschichte zwischen Miriam und Micha.

In (1) unterbricht und korrigiert der Nicht-Muttersprachler sich selbst, ohne den Tandempartner ausdrücklich um Unterstützung zu bitten. Ebenso häufig beklagen die Nicht-Muttersprachler die Unzulänglichkeit ihrer deutschen Sprachkenntnisse – die sie angeblich daran hindert, ihren Gedanken Ausdruck zu geben – durch explizite Aussagen wie „ich weiß nicht (das Wort) auf Deutsch“, „das ist ein bisschen kompliziert auf Deutsch“ oder „das ist ein Problem auf Deutsch“. Diese können – müssen aber nicht – von den Muttersprachlern als Aufforderung verstanden werden, den Tandempartnern entgegenzukommen. Das geschieht z.B. in (2): Der Nicht-Muttersprachler ist von seiner Formulierung nicht überzeugt („ich weiß nicht auf Deutsch“); der Muttersprachler reagiert, indem er das passende Wort für das vom Tandempartner Gemeinte liefert.

(2) Schul- und Universitäts-Systeme in Deutschland und Italien: Steueramnestie (29.10.09)

NM: das ist eine dumme Sache.

M: das haben alle gesagt.

NM: weil alle die böse

M: ja.

→ NM: ich weiß nicht auf Deutsch aber die böse Leuten die

M: die Kriminellen.

NM: ja -, ähm können ähm ihren Geld

M: hm hm.

NM: in Italien bringen

M: richtig.

Manchmal appellieren Nicht-Muttersprachler direkt an ihren Tandempartner durch Konstruktionen wie „wie ist X (auf Deutsch)“ oder „wie sagt man (X)“: In (3) beispielsweise ist der Nicht-Muttersprachler nicht sicher, ob ein bestimmtes Wort im Deutschen existiert; daher stellt er den Muttersprachler eine direkte metasprachliche Frage und versucht, den unbekanntem Begriff (X) durch eine Paraphrase („der Arzt # für“) zu verdeutlichen, wobei dies ihm nicht auf Anhieb gelingt – sei es, weil ihm die passenden Worte fehlen oder weil der Muttersprachler prompt reagiert und das gesuchte Wort liefert bzw. bestätigt.

(3) Über Lesegewohnheiten diskutieren: Mädchenzeitschriften (03.12.2009)

NM: und es gibt auch viele viele dumme ähm Zeitschriften für [/] für die Mädchen.

M: [% lacht] das haben wir auch.

→ NM: ja sie sind ähm [/] sie haben viele Farben und ähm ähm es gibt auch viele Psychologen -? nein -. wie ist auf Deutsch der Arzt # für,

M: ja Psychologen.

NM: Psychologe?

M: Psychologe ja Psychologe.

NM: ja die -, helfen diese Mädchen mit [/] mit Liebe.

M: ah ja ja.

Ähnlich kennt in (4) der Nicht-Muttersprachler das Verb ‚scherzen‘ nicht. Er versucht es zuerst durch eine Paraphrase zu umschreiben, anschließend appelliert er direkt an seinen Tandempartner durch eine allgemeine („wie ist auf Deutsch -?“) und eine spezifische Frage („aber das Verb?“); als er merkt, dass dies noch nicht klar genug ist, wiederholt und erweitert er die anfängliche Paraphrase bis der Muttersprachler auf das passende Verb kommt und die Ähnlichkeit mit dem italienischen Pendant deutlich macht.

(4) Kinderspiele in Deutschland und Italien vergleichen: Flüsterpost (05.11.09)

→ NM: [...] ja sie wollen [/] sprech nicht auf Deutsch wenn ich etwas dumm und auch ähm ja lustig sein [/] sage sage -. wie ist auf Deutsch -? ich sage etwas <lustig>.

M: <lustig>.

→ NM: und dumm ja -. aber das Verb?

M: ich sage Albernes ich sage ähm,

NM: ich # [/] ich sage etwas ja lustig also ich hm mit einem Kind oder mit einem Person.

- M: ah ich scherze.
 NM: ah ja!
 M: <scherzare@s>.
 NM: <ich scherze> -. sì@s!
 M: <scherzare@s>.
 NM: <scherzen>.
 M: scherzen.
 NM: ah scherzen.
 M: hm hm.
 NM: also # scherzen oft [/] scherzen die Kinder oft # und sie sagen etwas #
 Verschiedenes.

In (3) und (4) entsteht also quasi eine paradoxe Situation: Die Nicht-Muttersprachler müssen die Fremdsprache gut genug beherrschen, um ihre ungenügenden Sprachkenntnisse thematisieren zu können (Orletti 2000: 122).

In (5) haben wir es mit dem umgekehrten Fall zu tun: Fehlte in (2) bis (4) dem Nicht-Muttersprachler das passende Wort auf Deutsch, um das auszudrücken, was er meinte, so kennt der Nicht-Muttersprachler in (5) die Bedeutung eines deutschen Wortes nicht. Daher unterbricht er seinen Partner und fragt nach („was bedeutet?“).

- (5) Klima-Gipfel in Kopenhagen: Die Rolle von Brasilien im Klima-Gipfel (10.12.09)
 M: sie haben eine Vermittlerrolle auch.
 → NM: Vermittler -? was bedeutet?
 M: eine [/] vermitteln ist # zum Beispiel wenn 2 sich nicht einigen können # dann ist es gut wenn ein dritter da ist der vermittelt -. also solche Leute.

Außerdem haben wir Fälle wie (6): Hier versucht wie in (2) und (3) der Nicht-Muttersprachler eine eigene Formulierung, ist sich allerdings nicht sicher und bittet den Tandempartner um Bestätigung („ist korrekt -?“). Auch hier wird, wie in (3) bis (5) und anders als in (2), der Partner direkt angesprochen.

- (6) Erfahrungen im Ausland: Reisen nach Deutschland (22.10.09)
 → NM: ähm ich habe viele Reisen gemacht aber ich habe nie eine Reise in Deutschland gemacht -. ist korrekt -? <nein>.
 M: <nach> -. nach Deutschland.
 NM: nach Deutschland gemacht.
 M: aber sehr gut -. ja.

Alle bisher besprochenen Strategien verbindet die konsequente Einhaltung der Spracheneinteilung: In den 45 Minuten auf Deutsch wird nur Deutsch gesprochen; selbst bei sprachlichen Engpässen darf nicht davon abgewichen werden. Um diese Regel zu verinnerlichen, haben die Teilnehmer jedoch etwas Zeit gebraucht: Besonders bei den ersten Treffen sind reichlich Instanzen von deutsch-italienischem Code-Switching zu verzeichnen; diese nehmen mit der Zeit deutlich ab und reduzieren sich im Wesentlichen auf einzelne Lexeme, deren Entsprechungen in der Fremdsprache den Nicht-Muttersprachlern nicht bekannt sind – so etwa in (7), wo der Muttersprachler die deutsche Übersetzung sofort liefert und die Konversation ihren weiteren Lauf nimmt.

- (7) Map-task: Anweisungen zum Spiel (05.11.09)
 → NM: ok -. heute sollen wir mit eine [/] ich weiß nicht auf Deutsch eine Karte vielleicht eine ähm # das ist einen Brief mit geographische # Schriften aber ich weiß nicht auf Deutsch -. eine # una@s mappa@s.
 M: eine Karte.
 NM: eine Karte ah ok eine Karte -. ähm # ich soll diese Karte dir beschreiben,

In anderen, selteneren Fällen wird dagegen die deutsche Entsprechung nicht gleich geliefert – diesmal aufgrund mangelnder italienischer Sprachkenntnisse der deutschen Muttersprachler: Es treten, wie in (8), längere metasprachliche Gesprächssequenzen auf, die dazu dienen, das passende Lexem oder die passende Konstruktion gemeinsam zu finden.

- (8) Klima-Gipfel in Kopenhagen: Wassereinsparung (10.12.09)
 → NM: man sollte eine -, ähm mattone@s,
 M: ähm ein Hammer -? nein.
 NM: ähm ähm man [/] man wird [/] man baut die Häuser mit.
 M: einen Hammer -? nein.
 NM: <nein> -. <un@s mattone@s>.
 M: <un@s mattone@s> -. <ein Hammer>.
 NM: Hammer non@s è@s il@s martello@s -? no@s?
 M: ah ja -! warte warte -! ich finde es -. Moment -. ähm,
 Pause: 4.8
 M: also # mattone@s sagst du.
 NM: weißt du wie das [/] wie dieser Kasten heißt auf,
 M: <einen Ziegel> -? <einen Ziegel>?
 NM: <nein> -. <Ziegel>?
 M: ja,
 NM: wie,
 M: ein [/] ein Mauerstein.
 NM: <ja>.

- M: <ein Backstein>.
 NM: ja ein Stein.
 M: ok ok ja.

Außerdem greifen die Nicht-Muttersprachler auf die Italienischkenntnisse ihrer Partner zurück, wenn sie sie nach einem Lexem direkt fragen. Das geschieht z.B. in (9): Der Nicht-Muttersprachler spricht den Tandempartner durch „wie sagt man auf Deutsch X“ direkt an; anders als in (3) und (4) benutzt er aber keine Paraphrase für den gesuchten Begriff (X), sondern die italienische Entsprechung ‚forma‘. Diese Strategie wird in den transkribierten Tandemgesprächen ziemlich stark präferiert: Da die Tandempartner Italienisch können, fällt es den Nicht-Muttersprachlern leichter, das gesuchte Lexem auf Italienisch zu nennen, als es mühevoll zu paraphrasieren.

- (9) Die italienische und die deutsche Küche vergleichen: Tortelli alla Piacentina (26.11.09)
 → NM: sie sind so wie [/] ok -. aber diese [/] wie ist auf [/] wie sagt man auf Deutsch forma@s -? ich habe
 M: Form?
 NM: ja forma@s.
 M: hm.
 → NM: forma@s.
 Pause: 1.5
 NM: auf Deutsch.
 M: Form -. die haben die Form.
 NM: ah Form Form -! ok -. [% lacht] sie haben eine verschiedene Form.
 M: hm hm.

Wie reagieren die Muttersprachler auf die explizit oder implizit ausgedrückte Unsicherheit ihrer Tandempartner in Bezug auf die eigenen Sprachkenntnisse? Wie in den vorigen Beispielen illustriert, kommen sie ihnen zu Hilfe, besonders wenn sie ausdrücklich darum gebeten werden. Doch selbst wenn ihre Tandempartner keine Ausdrucksschwierigkeiten zeigen, unterstützen sie sie durch Rezeptionssignale („hm hm“, „ja“, „genau“, „richtig“), und zwar deutlich häufiger, als es generell in der zwischenmenschlichen Kommunikation geschieht: Siehe beispielsweise die letzten Zeilen in (6) und (9) oder die ganze Gesprächssequenz in (2).

2. Die Korrektur der Muttersprachler. Wie in 2.2 geschildert, sollten nach den Verhaltensregeln die Muttersprachler ihre Tandempartner nicht ständig unterbrechen, sondern nur bei unverständlichen oder kommunikativ unangemessenen Passagen eingreifen. Als Sprachexperten fühlten sich die Muttersprachler außerdem dazu berechtigt, punktuell einzugreifen, um ein Wort oder eine grammatische

Struktur zu korrigieren, und zwar ohne dass der Partner sie ausdrücklich durch eine der Konstruktionen, die oben unter Punkt 1. besprochen wurden, darum bat. Die Muttersprachler tätigen also eine fremdinitiierte Fremdkorrektur – sicherlich die dispräferierte Art von Reparatur in Peer-To-Peer-Gesprächen: Beispiele dafür sind in (10) und (11) zu sehen. In beiden Passagen erfolgt die Korrektur ‚nicht moduliert‘, d.h. sie wird durch keine Sprachmittel – etwa einen Witz oder eine Nachfrage – gemildert, um sie weniger abrupt zu gestalten (vgl. Schegloff u.a. 1977: 378 f.).

- (10) Feiertage: Weihnachten (17.12.09)
 NM: und man isst ihn [den Panettone] mit Zuckerpulver.
 → M: Pu [/] Pu -, [/] Puderzucker.
 NM: Puderzucker.
- (11) Klima-Gipfel in Kopenhagen: Lebensmittelverschwendung (10.12.09)
 NM: und ich habe auch am [/] am Wochenende ein Reportage auf [/] auf dem Fernsehen gesehen,
 → M: im Fernsehen.
 NM: im Fernsehen gesehen,

In (12) erfolgt dagegen die Korrektur ‚moduliert‘: Der Muttersprachler liefert das passende Adjektiv durch eine Vergewisserungsfrage („aufgeregt?“); in seinem nächsten Redezug berichtigt er die Verbform durch ein Rezeptionssignal („hm hm“). Fälle von modulierter Korrektur sind im transkribierten Teil unseres Korpus allerdings eher selten.

- (12) Erfahrungen im Ausland: Reise nach Finnland (22.10.09)
 NM: und ich war ein bisschen angrig
 → M: aufgeregt?
 NM: aufgeregt ja -. weil wir die Fähre nach Finnland nach zwei Stunden # genommen no@s [/] nehmen möchten.
 → M: hm hm -. # hätten [/] hätten nehmen müssen.
 NM: hätten nehmen müssen.
 M: genau.

3. Die Reaktion der Nicht-Muttersprachler auf die Korrektur. Unabhängig von der Art der Korrektur – moduliert oder nicht-moduliert – reagieren die Nicht-Muttersprachler nach einem ähnlichen Muster, das Jefferson (1982: 60) folgend mit ‚X-Y‘ beschrieben werden kann: Die Nicht-Muttersprachler produzieren ein Element (X); die Muttersprachler bieten eine Alternative (Y) zu diesem Element an; die Nicht-Muttersprachler akzeptieren (Y) und wiederholen es zur Bestätigung. Das X-Y-Muster kann sehr gut in den Beispielen (10) bis (12) oben beobachtet

werden: Im Grunde bestehen diese Sequenzen nur aus diesem Muster, das in (12) innerhalb von wenigen Redezügen zweimal vorkommt. Danach nimmt die Konversation ihren weiteren Lauf: X-Y-Y-Sequenzen bilden daher quasi kleine Einschübe, die den Verlauf des Gesprächs keineswegs beeinträchtigen.

Etwas komplexer gestaltet sich dagegen die Reaktion des Nicht-Muttersprachlers in (13).

(13) Erfahrungen im Ausland: Zukünftige Reisen (22.10.09)

M: ah sì@s -. c'è@s un@s posto@s del@s mondo@s dove@s definitamente@s vuoi@s andare@s quando@s avrai@s i@s soldi@s ? [Gibt es ein Ort in der Welt, wo du unbedingt hinfahren willst, wenn du das Geld hast?]

NM: sì@s -. ähm ich [/] ich wollte [/] ich wünsche?

M: ich würde gerne.

→ NM: ich wollte gerne # in den USA gehen.

M: hm hm.

NM: [/] fahren -. nein -. ich wiederhole.

M: ja.

NM: ich wollte gerne in den USA fahren -. oder zu fahren?

M: fliegen würden wir sagen.

→ NM: fahren -. ähm,

M: volare@s -. perchè@s si@s prende@s l'aeroplano@s . [fliegen, weil man das Flugzeug nimmt.]

Hier fällt zunächst das Code-Switching auf – die Passage kommt ja aus einer der ersten Sitzungen, wo, wie wir sahen, dieses Phänomen recht häufig ist.⁶ Der Nicht-Muttersprachler versucht eine Antwort auf die auf Italienisch gestellte Frage zu formulieren: Er ist aber ziemlich unsicher, fragt ständig nach, appelliert an die Autorität (Dittmar/von Stutterheim 1985: 129), d.h. an seinen Tandempartner. Dieser bietet eine Alternative („ich würde gerne“ – Y) zum ursprünglichen Vorschlag („ich wünsche“ – X), doch der Nicht-Muttersprachler produziert eine dritte Variante („ich wollte gerne“ – Z). Das X-Y-Y-Muster gilt hier anscheinend nicht; dabei kann man davon ausgehen, dass die Y-Alternative vom Nicht-Muttersprachler als Z gedeutet wurde – d.h., er wiederholt, was er verstanden hat: In diesem Sinne lässt sich die Sequenz zumindest aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers auf das übliche X-Y-Y-Muster zurückführen. Gleich danach bietet der Nicht-Muttersprachler selbst zwei Alternativen („fahren -. oder zu

⁶ Merkwürdigerweise greift nicht der italienische (NM), sondern der deutsche Muttersprachler (M) auf das Code-Switching zurück: Dies war eher die Ausnahme, kam jedoch manchmal vor.

fahren?“ – X/Y); der Muttersprachler empfiehlt jedoch eine dritte Variante („fliegen“), die vom Nicht-Muttersprachler nicht wahrgenommen wird, zumindest unter dem lexikalischen Aspekt. Lexikalisch verharrt der Nicht-Muttersprachler auf seiner ersten Wahl; syntaktisch wählt er die vom Tandempartner benutzte Variante – Infinitiv ohne ‚zu‘. Als der Tandempartner diese Unstimmigkeit merkt, geht er wieder zum Italienischen über, um seine lexikalische Empfehlung zu erklären. Auch hier weicht also die Reaktion vom X-Y-Y-Muster ab.

Die drei oben besprochenen Aspekte der Tandemgespräche – Ausdruck unzureichender Sprachkenntnisse seitens der Nicht-Muttersprachler, Korrektur der Muttersprachler, Reaktionen der Nicht-Muttersprachler auf die Korrektur – lassen ziemlich klare Rückschlüsse auf die Gestaltung der Rollen der Gesprächspartner in der Interaktion zu. Mit Orletti (2000: 177) können wir die analysierten Passagen als ‚Sequenzen natürlicher Pädagogie‘ charakterisieren: Die Gesprächsteilnehmer erkennen von Anfang an die asymmetrische Verteilung ihrer Sprachkenntnisse an; daraus ergibt sich quasi selbstverständlich und ohne jegliche explizite Verhandlung die Verteilung der Gesprächsrollen. Die Muttersprachler, die als Sprachexperten gelten, werden zu ‚Lehrern‘, die Nicht-Muttersprachler hingegen zu ‚Lernern‘. Als Lehrer fühlen sich die Muttersprachler manchmal verpflichtet, nicht nur zu korrigieren, sondern zusätzliche (metasprachliche) Erklärungen zu geben, wie z.B. in (14), wo vom Hauptthema der Konversation abgewichen wird und der Unterschied zwischen den denominalen Adjektiven ‚künstlich‘, ‚kunstvoll‘ und ‚künstlerisch‘ in den Fokus der Konversation rückt. Somit ergibt sich eine regelrechte pädagogische Sequenz.

(14) Die italienische und die deutsche Küche vergleichen: Appetithäppchen vorbereiten (26.11.09)

NM: ich versuche es [die Appetithäppchen] künstlich zu machen.

M: ähm künstlich?

NM: ja.

M: du meinst also schön.

NM: ja schön.

M: kunstvoll.

NM: <kunstvoll>.

→ M: <kunstvoll> -. wenn du sagst künstlich dann ist es unecht -. also künstlich, NM: ah.

→ M: du meinst künst [/] du meinst wahrscheinlich eher künstlerisch -. also wenn du sagst etwas ist künstlich dann ist es falsch also,

NM: ah ok künstlerisch ok.

M: du meinst kunstvoll.

NM: ja.

M: ja -. und hübsch -. <hm>.

NM: <ja>.

Eigentlich verstoßen Sequenzen wie (14) gegen die Verhaltensregeln des E-Tandems: Die Muttersprachler sollen den Partner nicht unterbrechen bzw. keine Abweichungen vom Konversationsthema herbeiführen, wenn es nicht unbedingt nötig ist. Allerdings bilden Sequenzen wie (14) eher die Ausnahme als die Regel. Ebenso selten sind Fälle wie (15), in denen Erklärungen erst am Ende der Konversation gegeben werden, und zwar in der Form eines kurzen Feedbacks – obwohl dies von den Regeln des E-Tandems hingegen ausdrücklich empfohlen wird.

(15) Erfahrungen im Ausland: Feedback (22.10.09)

- M: ti@s ich sage dir zuerst noch 2 Sachen # die mir aufgefallen sind.
 NM: <ja>.
 M: <ok> -? also -. ähm also wenn du von der Statue von der kleinen Meerjungfrau sprichst,
 NM: ja.
 → M: ähm weil es eine Statue ist die jeder kennt -, eine berühmte Statue kannst du sagen die Statue -. du hast eine [/] eine Statue gesagt,
 NM: ah ah.
 → M: wenn es etwas ist das jeder kennt kannst du den bestimmten Artikel,
 NM: ah ok die Statue.
 → M: die Statue von der kleinen Meerjungfrau.
 NM: ah ok.
 → M: wie auch [/] wie auch man sagen würde (x) der David.
 NM: ok # ok.

In den Korrekturen und metasprachlichen Erklärungen kann man also nicht nur die Bemühungen der Muttersprachler um das korrekte Sprechen ihrer Tandempartner erkennen, sondern auch ihren Wunsch, ihnen etwas (sprachlich) Neues beizubringen.

Dass die Muttersprachler aber keine echten Lehrer sind, sondern nur in diese Rolle schlüpfen, wird besonders dann offensichtlich, wenn sie selbst an die Grenzen ihrer Kenntnisse stoßen und ihren Tandempartnern nicht weiterhelfen können. In Fällen wie (16) etwa wird die sprachbedingte Asymmetrie der Gesprächspartner quasi beseitigt. Wie in (9) thematisiert der Nicht-Muttersprachler ganz am Anfang seine unzureichenden Sprachkenntnisse („ich kenne nicht das Wort die piovr@s“). Dies könnte dem Muttersprachler Anlass geben, die Lehrerrolle anzunehmen; doch er akzeptiert diese Rolle nicht und bittet um eine Erklärung („was ist das?“). Ab diesem Redezug werden die beiden Tandempartner wieder zu Peers, die gemeinsam an der Lösung eines sprachlichen Engpasses arbeiten.⁷ Dass die asymmetrische Rollenverteilung nicht mehr besteht, wird

⁷ Wie in Beispiel (16) deutlich wird („also bei mir kommt hier Krake“), benutzen die Gesprächspartner manchmal auch Online-Wörterbücher, wenn sie ein Wort nicht

deutlich, wenn der Nicht-Muttersprachler dem vom Muttersprachler vorgeschlagenen Element („aber Tintenfisch hat das Wort Tinten, nein Tintenfisch vielleicht ist die seppia@s“) widerspricht und der Muttersprachler seine eigenen unzureichenden Sprachkenntnisse des Italienischen explizit thematisiert („ja also ich bin jetzt ganz [/] nicht ganz sicher, glaub ich, keine Ahnung“).

(16) Feiertage: Weihnachtsgerichte (17.12.09)

- NM: [...] ähm und -, ## ja ich kenne nicht das Wort die piovr@s mit,
 M: was ist das?
 NM: [% lacht] # ähm nicht ein richtiges Fisch,
 M: aha ein [/] so wie ein [/] eine [/] ein Oktopus.
 NM: ja -. ja.
 M: ok ähm -, <Tintenfisch>.
 NM: <mit Petersilie>,
 M: ja -. ja -. <Tintenfisch>.
 NM: <wie sagt man>?
 M: Tintenfisch Tintenfisch.
 NM: Tintenfisch.
 M: ja.
 [...]
 NM: [% lachen] aber Tintenfisch hat das Wort Tinten.
 M: ja also ich bin jetzt ganz [/] nicht ganz sicher ob Tintenfisch -, [/] la@s piovr@s hab ich noch nicht gehört.
 NM: nein Tintenfisch vielleicht ist die seppia@s.
 M: ja genau -. ah ich [/] ihr habt so viele verschiedene -, [/] also bei mir in [/] piovr@s anscheinend ist ähm -, Krake -. also bei mir kommt hier Krake -. Okto(x) ja -. Oktopus -. Krake -. aber man würde schon sagen Tintenfisch glaub ich -. oder so.
 NM: ok -. ähm,
 M: aber normalerweise ja -. ich glaub also wenn du essen gehst dann würde man eher sagen dass man # [/] ja # keine Ahnung # gibt es so viele Unterschiede glaub ich.

Zusammenfassend können wir Folgendes festhalten: Die Interaktion zwischen den Tandempartnern verläuft teils wie die zwischen Peers, d.h. gleichrangigen Gesprächsteilnehmern, teils wie die zwischen Lehrer und Lerner. Letztere Art der Interaktion zeigt sich besonders dann, wenn Nicht-Muttersprachler an Mutter-

kennen. Von dieser Möglichkeit wird allerdings relativ spärlich Gebrauch gemacht – vor allem in Kontexten, wie in (16), in denen trotz gemeinsamer Bemühungen keine Lösung für den sprachlichen Engpass gefunden wird. Viel einfacher ist es, den Tandempartner zu fragen und somit den Redefluss nicht zu unterbrechen.

sprachler als Sprachexperten appellieren und wenn Muttersprachler Nicht-Muttersprachler korrigieren, besonders wenn die Korrektur nicht-moduliert erfolgt. Wenn dagegen die Korrektur moduliert erfolgt oder gemeinsam nach der Lösung eines sprachlichen Engpasses gesucht wird, erscheinen die Tandempartner eher als Peers, die einander unterstützen und miteinander kooperieren. Auf jeden Fall gibt es in jedem Tandemgespräch Passagen, in denen die Muttersprachler die Lehrer-, die Nicht-Muttersprachler die Lernerrolle annehmen – sei es während des Gesprächs in den Sequenzen natürlicher Pädagogie oder erst am Ende beim Feedback: Auf diese Art und Weise kommen Muttersprachler den von den Verhaltensregeln vorgegebenen Verpflichtungen nach.

3.4. Die Gewichtung der Redebeiträge

Der zweite Aspekt, auf den die Interaktion zwischen den Tandempartnern geprüft werden soll, ist die Gewichtung der Redebeiträge. Wie in 3.2. angedeutet, werden wir uns hier auf den Begriff der ‚Dominanz‘ im Dialog stützen, den Linell (1990) folgendermaßen definiert: „Dominance is a property of *sequences* of entire social interactions (dialogues) or of phases within them. [...] There are at least four dimensions involved in dominance in interaction: amount of talk, semantic dominance, interactional dominance and strategic moves“ (Linell 1990: 158, Hervorhebung original).

Wir werden im Folgenden die ersten drei Dimensionen der Dominanz betrachten und sehen, wie sie in den Tandemgesprächen realisiert wurden.

1. *Quantitative Dominanz (Redemenge)*: Diese Dimension der Dominanz lässt sich mathematisch messen, indem man die Tokens, die jeder Gesprächsteilnehmer produziert, addiert.⁸ Hier dominieren auf globaler Ebene die Nicht-Muttersprachler deutlich: Z.B. beträgt im ersten Gespräch eines Tandempaars der Anteil des Muttersprachlers 659 Tokens, der des Nicht-Muttersprachlers 2310 Tokens. Nicht-Muttersprachler zeichnen sich also durch viel längere Redebeiträge aus, wie z.B. in (17) zu sehen ist.

(17) Klima-Gipfel in Kopenhagen: die Rolle von Deutschland im Klima-Gipfel (10.12.09)

NM: ähm Angela Merk [/] Angela Merkel ist Deutschlands Sprecherin und unterstützt die Vorwürfe der europäischen Union -. ähm sie hat sich in den vorigen Monaten ähm mit internationalen Partnern verabredet,

M: hm hm.

NM: und ähm sie hat 2 oder 3 Ziele -, also die Minderung der Treibhausgasemissionen # und auch die -, ähm ja Ziele für die Umwelt,

M: hm hm.

NM: (im) allgemein -, ähm und auch die Unterstützung der Länder die bereits unter die Klimawandeln leiden.

M: hm hm ok.

NM: ähm und für # [/] für die Konferenz interessiert sich aber nicht nur Angela Merkel ähm aber [/] sondern auch der Umweltminister,

M: hm hm.

NM: Röttgen der trotz der gesunkenen Er [/] Erwartungen eine positive Haltung sieht.

M: ok.

Lokal, d.h. innerhalb einzelner Sequenzen, können die Verhältnisse allerdings anders sein. Dies betrifft etwa die oben erwähnten Sequenzen natürlicher Pädagogie, wie (14), oder die Schlussphase des Gesprächs, wenn der Muttersprachler sein Feedback gibt, wie in (15). Der Muttersprachler produziert hier die meisten Tokens (42 gegenüber 15 bzw. 73 gegenüber 9) und gewinnt eindeutig die Oberhand. Wenn dagegen beide Gesprächspartner gemeinsam die Lösung eines sprachlichen Engpasses suchen, ist keine klare Dominanz zu verzeichnen – so produziert in (8) der Nicht-Muttersprachler 29 Tokens, der Muttersprachler 31. Es kann daher behauptet werden, dass Nicht-Muttersprachler auf globaler Ebene überlegen sind, was den Tokenanteil betrifft; auf Sequenzebene können jedoch Muttersprachler dominieren oder aber beide Tokenanteile können gleichmäßig verteilt sein.

2. *Semantische Dominanz*. Diese Dimension betrifft den Inhalt eines Gesprächs und insbesondere die Rolle der Teilnehmer in dessen thematischer Entwicklung. Nach der Auswertung der transkribierten Gespräche lässt sich auch hier eine klare Überlegenheit der Nicht-Muttersprachler erkennen: Das Hauptthema sowie mehrere Mikrothemen werden hauptsächlich von ihnen ein- und weitergeführt, wie in (17). Unterbrechungen bzw. Abweichungen kommen vor, wie wir in Abschn. 3.3 sahen, wenn Sequenzen metasprachlicher Natur entstehen. Nach Abschluss dieser Sequenzen wird die Konversation ab dem Punkt fortgeführt, an dem sie unterbrochen wurde. Treten dagegen Abweichungen inhaltlicher Natur auf, so kann es sich ergeben, dass nach deren Abschluss nicht das vorige Mikrothema fortgeführt wird, sondern ein anderes, das mit dem der Abweichung verbunden sein kann.

3. *Interaktionale Dominanz*. Die dritte Dimension berücksichtigt die Kräfteverhältnisse zwischen den Gesprächsteilnehmern: Diese betreffen in erster Linie die

⁸ Bei der Zählung wurden nur deutsche Tokens berücksichtigt; nicht-deutsche (italienische, englische) Tokens sowie Verzögerungs- und Rezeptionssignale wurden nicht mitgezählt.

Art und Weise, wie sie das Gespräch durch kommunikative Paarsequenzen steuern (lassen). Fragen stellen ist z.B. eine Strategie, um Dominanz zu erreichen: Fragen verpflichtet den Gesprächspartner zumindest bis zu einem gewissen Grad dazu, zu antworten – dieser kann sich dann kooperativ verhalten und antworten, oder unkooperativ zeigen und die Frage unbeantwortet lassen. In den analysierten Gesprächen ergreifen meistens die Nicht-Muttersprachler die Initiative und steuern die Konversation. Oft tragen sie eine Art Monolog vor, wie in (17), der nur unterbrochen wird, wenn der Tandempartner eingreift, um Fehler zu korrigieren. Wenn sie Fragen stellen, sind diese, wie in 3.3 gezeigt, meistens sprachlicher Natur (Lexikonanfragen, Fragen nach der Bedeutung eines deutschen Wortes, Bitten um Bestätigung) und führen teilweise zu metasprachlichen Abschweifungen; Fragen inhaltlicher Natur sind seltener und hängen womöglich mit dem Bestreben zusammen, eher einen Dialog als einen Monolog zu führen: Hinzu kommt, dass der Nicht-Muttersprachler dann Gelegenheit hat, einen deutschen Muttersprachler sprechen zu hören und die rezeptiven Fertigkeiten üben kann. Das geschieht z.B. in (18), wo der Nicht-Muttersprachler erst die Regeln eines italienischen Kinderspiels in einem Redezug erklärt, dann aber dem Muttersprachler zwei Fragen stellt.

(18) Kinderspiele in Deutschland und Italien vergleichen: Das Spiel „ein zwei drei Sterne!“ (05.11.09)

NM: [...] also ein zwei drei Sterne - ein zwei drei Sterne - also das ist uno@s due@s tre@s stella@s - also es gibt ein Kind # er ist gegen eine Mauer und er -, sagt ein zwei drei Sterne -! danach dreht er und die andere Kinder musst still # bleiben -. und wenn ein Kind ähm bewegt ähm hat er ja

M: verloren.

→ NM: verloren -? ja -. [% lacht] danke -. ähm das ist ein zwei drei Sterne -. gibt es auch [/] es auch in Deutschland?

M: ja ich glaube so was ähnlich gibt es auch -. weiß nicht was die Kinder sagen aber es gibt das Spiel das man da # nicht wirklich bewegen darf.

NM: ja.

M: genau ja wer sich [/] wer sich bewegt hat verloren.

→ NM: hm -. aber der Titel -? ja.

M: uh der Titel [/] der Titel fällt mir nicht ein.

Pause 5.2

M: aber es ist auf jeden Fall wie dieses ein zwei drei stella@s.

Die Muttersprachler stellen ihrerseits selten Fragen: Diese sind vor allem auf das jeweils behandelte Konversationsthema bezogen und haben vermutlich das Ziel, die mündliche Produktion ihres Partners zu fördern.

Diese Situation ist charakteristisch für Sitzungen, deren thematische Entwicklung von den Partnern einen niedrigen Grad an Interaktion verlangt: Die eigenen

Lese- oder Fernsehgewohnheiten etwa können in der Form eines kleinen Vortrags erörtert werden, den die aktive Beteiligung des Partners nicht zwingend macht – zumindest auf der thematischen Ebene. In anderen Sitzungen ist dagegen Interaktion ein konstitutives Merkmal – etwa beim ‚map task‘ oder beim Rollenspiel: In diesen Fällen ist durch die Spielregeln der jeweiligen Aktivität festgelegt, wie sich die Interaktion zu gestalten und wer die Initiative zu ergreifen hat.⁹

Versucht man nun, zu resümieren, so zeichnet sich folgendes Bild: Quantitativ, semantisch und interaktional dominieren in den Tandemgesprächen die Nicht-Muttersprachler. Diese Art der Interaktion entspricht also nicht dem gesellschaftlich etablierten Muster, nach dem Muttersprachler als sprachlich überlegene Teilnehmer ein Gespräch führen und steuern (Dittmar / von Stutterheim 1985: 126). Obwohl die sprachlichen Verhältnisse für eine Dominanz der Muttersprachler sprechen, kommt diese nicht zustande. Dies mag an den Verhaltensregeln des E-Tandem-Kurses gelegen haben, die vorschrieben, dass die Muttersprachler sich zurückhalten und den Nicht-Muttersprachlern die Möglichkeit bieten sollten, sich möglichst frei auszudrücken. Es erweist sich also, dass externe Faktoren (die Verhaltensregeln) möglicherweise stärker als interne (die unterschiedlichen Sprachkenntnisse) gewirkt haben, was wohl in erster Linie dem institutionellen Rahmen, in dem die Gespräche stattfanden, zuzuschreiben ist. Andererseits bleiben die Nicht-Muttersprachler trotz ihrer Dominanz von den Muttersprachlern abhängig, und zwar besonders dann, wenn sie an die Grenzen ihrer Sprachkenntnisse stoßen. Hier wird die gesellschaftlich etablierte Dominanz der Muttersprachler als Sprachexperten wiederhergestellt: Sie schlüpfen in die Lehrerrolle, korrigieren, geben Erklärungen. Nach diesen metasprachlichen Einschüben verschieben sich jedoch die Dominanzverhältnisse wieder zugunsten der Nicht-Muttersprachler.

Versucht man zum Schluss, die Interaktion zwischen den Tandempartnern in Linells Interaktionsschema (Linell 1990: 171) einzuordnen, so kann man sie als ‚asymmetrisch-kooperativ‘ beschreiben; dabei nimmt der Terminus ‚asymmetrisch‘ eine jeweils andere Bedeutung für Muttersprachler und Nicht-Muttersprachler an: Muttersprachler sind Nicht-Muttersprachlern sprachlich überlegen (sprachliche Asymmetrie), Nicht-Muttersprachler dagegen erscheinen Muttersprachlern gegenüber als quantitativ und inhaltlich dominant, nicht zuletzt aufgrund der Verhaltensregeln, die bestimmen, wie und wann Muttersprachler eingreifen

⁹ Beim ‚map task‘ mussten die Nicht-Muttersprachler einen auf einer Karte eingezeichneten Weg beschreiben; beim Touristen-Rollenspiel mussten die Nicht-Muttersprachler, die fiktiv als Angestellte eines Touristeninformationsbüros arbeiteten, die Fragen eines Touristen (des Muttersprachlers) beantworten und Auskunft über diverse Sehenswürdigkeiten und Aktivitäten in ihrer Stadt geben.

sollen (rahmenbedingte Asymmetrie). Trotz dieser doppelten Asymmetrie bleibt die Interaktion immer kooperativ: Die Muttersprachler unterstützen die Nicht-Muttersprachler, die ihrerseits sich Mühe geben, trotz beschränkter Ausdrucksmittel in der Fremdsprache ihre Gesprächsbeiträge der kommunikativen Situation entsprechend zu gestalten.¹⁰

4. Schlussfolgerung

Im vorigen Abschnitt wurden die Tandemgespräche in Bezug auf zwei konversationsanalytische Kriterien untersucht: Unser Ziel war dabei, Erkenntnisse über die Interaktion zwischen Tandempartnern zu gewinnen und, darauf aufbauend, festzustellen, ob und inwiefern unser E-Tandem-Kurs tatsächlich etwas mehr als herkömmliche Konversationskurse bieten kann.

Was die Interaktion zwischen Gesprächspartnern betrifft, wurde sie, wie wir feststellen konnten, entscheidend von den Richtlinien beeinflusst, die wir den Teilnehmern für den Umgang mit ihren Tandempartnern gaben. Aus diesen Richtlinien ging die Umkehrung der Dominanzverhältnisse zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern zugunsten letzterer hervor – eine Umkehrung, die allerdings jederzeit rückgängig gemacht werden konnte, und zwar insbesondere dann, wenn die Muttersprachler in die Lehrer- und die Nicht-Muttersprachler in die Lernerrolle schlüpfen. In diesen Gesprächssequenzen dominieren die Muttersprachler die Interaktion, die Nicht-Muttersprachler erkennen deren sprachliche Autorität an, wie u.a. am in Abschn. 3.3 besprochenen Muster der wiederholenden Bestätigung (*X-Y-Y'*) zu sehen ist.

Wie wirkt sich nun diese Art von Interaktion didaktisch aus? Wir versuchen abschließend, den Lerneffekt des E-Tandem-Kurses zu ermitteln. Durch die Analyse der Interaktion in den Tandemgesprächen konnten wir feststellen, dass der E-Tandem-Kurs im Vergleich zu traditionellen Konversationskursen durchaus gewinnbringend war:

1. Da in jedem Tandempaar ein Partner jeweils der Sprachexperte war, wurde der Bezug auf den Kursleiter bei sprachlichen Fragen meistens überflüssig; dies förderte die Lernerautonomie.
2. Die Nicht-Muttersprachler wurden dank der breiten Themenwahl mit ganz unterschiedlichen Textsorten konfrontiert. Das kann auch in einem Konversationskurs geschehen, doch standen beim E-Tandem-Kurs die Rahmenbedingungen denjenigen näher, unter denen der Spracherwerb vor

¹⁰ Wie wir sahen, gewinnt manchmal der kooperative Aspekt die Oberhand über die Asymmetrie: Dies geschieht, wenn sich beide Gesprächspartner gemeinsam an der Beseitigung einer sprachlichen Hürde beteiligen.

Ort geschieht: Die Nicht-Muttersprachler mussten sich im Umgang mit den Muttersprachlern bemühen, ihre Redebeiträge vom Register und den Sprachmitteln her passend zur kommunikativen Situation zu gestalten.

3. Dadurch erfüllten die Nicht-Muttersprachler eine breite Palette von kommunikativen Aufgaben und bekamen dazu gleich eine entsprechende Reaktion der Muttersprachler, d.h. sie erfuhren gleich, ob ihre Sprechakte erfolgreich waren oder nicht. Das ist bei Konversationskursen selten oder gar nicht möglich, da der Gesprächspartner ebenfalls ein Nicht-Muttersprachler ist.

Andererseits fielen uns auch einige Aspekte auf, die uns nicht zufriedenstellend bzw. verbesserungsbedürftig erscheinen:

1. In Konversationskursen ist die Bezugsperson – der Kursleiter – ein didaktisch (und idealerweise auch sprachwissenschaftlich) ausgebildeter Dozent, der bei Kommunikationspannen und -schwierigkeiten meistens erfolgreich eingreifen kann. Tandempartner sind dagegen zwar Muttersprachler, doch nicht ausgebildet: Es kann daher sein, dass sie manchmal die Ausdrucksschwierigkeiten der Gesprächspartner gar nicht zu erkennen – da sie es nicht gewohnt sind, sich sprachlich in ihre Gesprächspartner hineinzusetzen – und ihnen nicht weiterzuhelfen wissen.
2. In Konversationskursen sind alle Teilnehmer Nicht-Muttersprachler, die ungefähr dasselbe Niveau in der Fremdsprache haben. Daraus ergibt sich bei Paar- oder Gruppenaktivitäten ein Gleichgewicht zwischen Gesprächspartnern – anders als in der Interaktion zwischen E-Tandempartnern, wo infolge der vorgegebenen Richtlinien einer der beiden Partner oft das Gespräch steuert, während der andere – der eigentlich der Sprachexperte ist – sich zurückhält und nur punktuell unterbricht, um den affektiven Filter nicht zu erhöhen.
3. Als Folge hätte man Gefahr laufen können, auf den grammatisch-formalen Aspekt im E-Tandem-Kurs zu wenig Acht zu geben. Um dem vorzubeugen, wurden die Muttersprachler am Ende des Gesprächs gebeten, ihren Partnern ein kurzes zusammenfassendes Feedback zu geben. Da sie aber nicht linguistisch ausgebildet waren, konnten sie ihre sprachlichen Anmerkungen nur bis zu einem gewissen Punkt formalisieren; dagegen kann in Konversationskursen der Kursleiter anhand der Schwierigkeiten, denen die Teilnehmer begegnet sind, gezielt grammatische Strukturen wiederholen und üben lassen.
4. Was schließlich den Kommunikationskanal betrifft, waren im E-Tandem-Kurs wiederholte technikbedingte Pannen (u.a. Verbindungsausfälle) zu verzeichnen, die manchmal den reibungslosen Verlauf der Interaktion beeinträchtigt haben. Wünschenswert wäre es, solche technischen Probleme auf das Minimum zu reduzieren, damit die Skype-Interaktion der Face-To-Face-Interaktion so nah wie möglich ist.

Somit können wir festhalten, dass ein E-Tandem-Kurs eine gute Alternative zu einem Konversationskurs sein kann, denn er bietet die Möglichkeit, direkt mit Muttersprachlern in Kontakt zu kommen, und fordert von den Lernern, dass sie alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachmittel in der Fremdsprache aktivieren, um sich zu verständigen. Wünschenswert wäre es, die Verhaltensregeln und Richtlinien so zu formulieren und die Themen so zu wählen, dass sich eine rege Interaktion zwischen den Gesprächspartnern ergibt. Wir sind uns aber dessen bewusst, dass die Rahmenbedingungen den Konversationsablauf nur bedingt beeinflussen können – die eigentliche Interaktion entsteht erst im Umgang mit dem Gesprächspartner.

Anhang: Konventionen für die Transkription der Gespräche

Orthographie	
Zahlen	in Ziffern
Wort in einer anderen Sprache	Wort@s
sequentielle Aspekte	
Sprechpausen, je nach Länge	# ## ###
Überlappungen und Simultansprechen	<Text Stimme 1> <Text Stimme 2>
Abbruch, Selbstunterbrechung eines Sprechers	[/]
Verzögerungs-, Rezeptionssignale	ähm, hm, hm hm, oh, ah
prosodische Aspekte	
nicht markierte Intonation am Ende des Redezugs	.
nicht markierte Intonation innerhalb eines Redezugs	-.
interrogative Intonation am Ende des Redezugs	?
interrogative Intonation innerhalb eines Redezugs	-?
imperative oder emphatische Intonation am Ende des Redezugs	!
imperative Intonation innerhalb eines Redezugs	-!
aufhebende Intonation am Ende des Redezugs	,
aufhebende Intonation innerhalb eines Redezugs	-,
unverständliche Passage	(x)
vermuteter Wortlaut	(Wort)
Kommentare	[% Kommentar]

Literaturverzeichnis

- Alderson, J. Charles 2005: *Diagnosing Foreign Language Proficiency: The Interface between Learning and Assessment*. London: Continuum.
- Crespi Günther, Marina 1998: *Fraasi complesse in tedesco L2: percorsi di apprendimento della sintassi della subordinazione*. [Komplexe Sätze in Deutsch als Zweitsprache: Wege zur Erlernung der Syntax der Subordination]. Milano: Franco Angeli.
- Dittmar, Norbert/ von Stutterheim, Christiane 1985. *On the Discourse of Immigrant Workers: Interethnic Communication and Communication Strategies*. In: Van Dijk, T. A. (Hg.): *Handbook of Discourse Analysis*. Bd. 4. London: Academic Press, p. 125-152.
- Dittmar, Norbert/ Reich, Astrid/ Schumacher, Magdalena/ Skiba, Romuald/ Terborg, Heiner 1990: *Die Erlernung modaler Konzepte des Deutschen durch erwachsene polnische Migranten*. In: *Info DaF* 17/2, S. 125-172.
- Jefferson, Gail 1982: *On exposed and embedded correction in conversation*. In: *Studium Linguistik* 14, p. 58-68.
- Labov, William 1972: *Some principles of linguistic methodology*. In: *Language in Society* 1, p. 97-120.
- Linell, Per 1990. *The power of dialogue in dynamics*. In: Markova, I./ Foppa, K. (Hg.): *The Dynamics of Dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, p. 147-177.
- Linell, Per/ Luckmann, Thomas 1991. *Asymmetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries*. In: Markova, I./ Foppa, K. (Hg.): *Asymmetries in Dialogue*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, p. 1-20.
- Murelli, Adriano/ Pedretti, Rosanna 2010: *Das E-Tandem-Projekt am Sprachlehrinstitut der Uni Freiburg: ein Zwischenbericht*. In: *Journal of Linguistics and Language Teaching* 1/2, S. 299-321.
- Orletti, Franca 2000: *La conversazione diseguale. Potere e interazione [Die ungleiche Konversation. Macht und Interaktion]*. Roma: Carocci.
- Orletti, Franca/ Testa, Renata 1991: *La trascrizione di un corpus di interlingua: aspetti teorici e metodologici*. [Die Transkription eines Interimssprachenkorpus: Theoretische und methodologische Aspekte]. In: *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata* 2, p. 243-283.
- Sacks, Harvey/ Schegloff, Emanuel A./ Jefferson, Gail 1974: *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation*. In: *Language* 50, p. 696-735.
- Schegloff, Emanuel A./ Jefferson, Gail/ Sacks, Harvey 1977: *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*. In: *Language* 53/2, p. 361-382.

Marios Chrissou (Athen)

Der Einsatz von Autorenwerkzeugen im Kontext von Kooperationsprojekten: ein sinnvolles didaktisches Konzept für den Fremdsprachenunterricht

1. Einleitung

In der aktuellen fachdidaktischen Diskussion wird vielfach auf konstruktivistisches Gedankengut zur lerntheoretischen Begründung von Lernprozessen und zur Legitimation didaktischer Vorgehensweisen zurückgegriffen (u.a. Wolff 2002; Reich 2002; Overmann 2002; Wendt 2000; Müller 1997). Desiderata der modernen Fremdsprachendidaktik wie Handlungs- und Prozessorientierung, Lernerzentrierung, Authentizität und kooperatives Lernen werden im Wesentlichen durch den Konstruktivismus fundiert. Zentral ist hier die Forderung nach der Gestaltung offener Lernumgebungen, die den Lernenden Ressourcen und Werkzeuge zur Realisierung des übergeordneten Lernziels der fremdsprachlichen Konstruktionsfähigkeit zur Verfügung stellen. Als Ergebnis der technologischen Innovationen der jüngsten Vergangenheit erweist sich die Computertechnologie als besonders nützlich bei der Bildung offener multimedialer Lernumgebungen. In dieser Richtung kann der kombinierte Einsatz von technologiegestützten Lernwerkzeugen, z.B. von Autorensoftware, digitalen Ressourcen und computervermittelter Kommunikation wertvolle Dienste leisten. Die Einführung neuer Technologien führt jedoch nicht automatisch zu Innovationen im Fremdsprachenunterricht; für eine sinnvolle Umsetzung in der Unterrichtspraxis ist eine geeignete didaktische Konzeption grundlegend. Hierfür ist die Bestimmung von angemessenen Lernformen und -szenarien unerlässlich.

In diesem Beitrag wird eine sinnvolle Möglichkeit für den angemessenen Einsatz der Computertechnologie und insbesondere von Autorenwerkzeugen zur Gestaltung einer komplexen Lernumgebung aufgezeigt. Die Nutzung von Autorenwerkzeugen im Kontext einer Lernform, die durch projektorientierte Arbeitsformen charakterisiert ist, und im Rahmen eines dynamischen, lernerzentrierten Lernszenarios, in dem hohe Entscheidungs- und Handlungsanteile auf die Lernenden entfallen, unterstützt konstruktivistisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Nach der Behandlung der relevanten lerntheoretischen, technischen und methodischen Aspekte von Autorenprogrammen wird eine sinnvolle Implementierungsmöglichkeit dieser digitalen Lernwerkzeuge in der Unterrichtspraxis

exemplarisch aufgezeigt. Als Beispiel dient dabei ein Kooperationsprojekt, das zwischen zwei universitären Seminaren stattfand. In projektorientierten Arbeitsformen übernahmen die Lernenden die Rolle der Materialproduzenten, indem sie mit Autorenwerkzeugen experimentierten und kooperativ Lerneinheiten erstellten, die ihre Partnergruppe als echten Abnehmer adressierten. Aus dem Projektverlauf ergibt sich, dass der projektorientierte Einsatz von Autorensoftware in einer multimedialen Lernumgebung für die Motivation der Lernenden, die Förderung forschenden Lernens und für die sinnvolle Erweiterung der Lehrwerkarbeit gut geeignet ist.

2. Konstruktivistische Grundlagen und neue Technologien

Das Interesse, mit dem konstruktivistisches Gedankengut zurzeit rezipiert wird, hängt nicht zuletzt auch mit dem Bedürfnis zusammen, institutionelles Lernen neu zu definieren. Rüschoff/Wolff (1999: 20) stellen eine Schulkrise fest, die darin begründet ist, dass die Schule „weiterhin an ihrer instruktivistischen Grundhaltung festhält, dass sie weiterhin vor allem deklaratives Wissen vermittelt, wohin gegen unsere Gesellschaft eher auf prozedurales und kontextuelles Wissen, aber auch auf Kooperation und Zusammenarbeit hin orientiert ist“¹. Die Überbetonung der instruktionsbasierten Vermittlung von Wissen geht vielfach mit einer passiven Lernerrolle einher, die zu Gunsten der aktiven, handlungsorientierten Erarbeitung von Wissen neu definiert werden muss. „Ein Hindernis auf dem Weg zu einer produktiveren Rolle der Lernenden“ sieht Koenig (1999: 27) in den „Konventionen des Unterrichtsalltags oder der Lehrmaterialien, die häufig die traditionelle Rolle des Konsumenten anbieten“. Die Orientierung an der Wissensvermittlung, die den Lernenden eine reaktive Rolle zuweist, lässt sich auch an der Entwicklung von Lernprogrammen mit tutoriellen Aufgabensequenzen verfolgen, in denen sich bis heute „eher behavioristische, zumindest aber rein instruktivistische Konzepte“ ablesen lassen (Rüschoff 1999: 36). Diese Lernprogramme ignorieren die Grundzüge kognitiven Lernens und somit die Förderung strategischer Kompetenzen, die beim aufgaben- und lösungsorientierten Lernen eine Rolle spielen. Insbesondere sollte die Abwendung von instruktivis-

¹ In diesem Zusammenhang kommt dem handlungsorientierten *prozeduralen* Wissen im Sinne von automatisierter Handlungskompetenz ein höherer Stellenwert zu als dem *deklarativen* Faktenwissen. Während sich das deklarative Wissen auf das *Was* (Faktenwissen) bezieht, hebt das prozedurale Wissen auf das *Wie* (Wissen über Prozesse, Können) ab. Aus der hohen Hierarchisierung des prozeduralen Wissens im Lernprozess ergibt sich das Konzept der Prozessorientierung als anzustrebendes Ziel im Fremdsprachenunterricht.

tischen Lernformen zu Gunsten von didaktischen Vorgehensweisen erfolgen, die selbstständige und nachhaltige Wissenskonstruktionen der Lernenden begünstigen. Wolff zufolge (2002: 24) können derzeit nicht alle Prinzipien des autonomen Lernens im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht realisiert werden. Er plädiert jedoch für die allmähliche Loslösung vom Lehrwerk als Leitmedium und die gezielte Förderung von Lernstrategien anhand von authentischen Materialien unter Einbeziehung neuer Technologien.

Der Konstruktivismus macht ein Umdenken notwendig, das durch die „Notwendigkeit von selbst gesteuerten und eigen motivierten Lernprozessen im Sinne handelnden, entdeckenden Lernens“ angestoßen wird (Rüschhoff 1999: 37). Der daraus abzuleitende Paradigmenwechsel führt zu einer Abkehr von Lern- und Lehrformen, die auf Instruktion im Sinne einer vorstrukturierten Wissensvermittlung basieren. Dies impliziert ein Verständnis von Lernen als nicht bloßen Wissenstransfer, sondern als Konstruktionsprozess. In konstruktivistischer Hinsicht erscheint Lernen laut Rüschhoff (1999: 35) als ein dynamischer, interaktiver Prozess, „in dem neues Wissen und Bewusstheit, als systemische Kompetenz und Verständnis für Zusammenhänge, unter Einbeziehung bereits vorhandenen Wissens erwerbbar gemacht wird“, und in dem Lernende ihr Wissen „eigenständig auf der Grundlage von individuellen Wissenskonstruktionen“ erweitern. Insofern besteht der Kern des konstruktivistischen Ansatzes in einem Verständnis von Lernen als aktiver Erarbeitung (Konstruktion) von Wissens- und Erfahrungsbeständen.

Ferner werden Lernprozesse im Konstruktivismus als selbst organisierte Konstruktionsprozesse begriffen, die abhängig vom Wissens- und Erfahrungshorizont der Lernenden verlaufen und eigenverantwortlich durchgeführt werden. Aus der Prozesshaftigkeit der menschlichen Sprachverarbeitung ergibt sich die Notwendigkeit der Förderung von Strategien, d.h. von kognitiven Prozessen, die für die Informationsverarbeitung bzw. für das Einleiten und Überwachen von Konstruktionsprozessen relevant sind. Zentral im konstruktivistischen Gedankengebäude ist neben der Förderung kognitiver Strategien auch der metakognitive Einblick in den eigenen Lernprozess und somit die Förderung der Lernbewusstheit.

Die Förderung eigenständiger Konstruktionsprozesse erfolgt optimal in einer authentischen Lernumgebung, in der die Lerninhalte nicht reduziert, sondern in ihrer ganzen Komplexität repräsentiert sind. „Die Reduktion der Inhalte, ihre zu starke Systematisierung und eine rigide Progression“ verringern nach Wolff (2002: 21) die Möglichkeiten der Lernenden, ihr bereits vorhandenes subjektives Wissen einzubringen. Die Verfügbarkeit einer authentischen Lernumgebung stellt eine Nähe zum Wissens- bzw. Erfahrungshorizont der Lernenden und zu ihrer Lebenswirklichkeit her und begünstigt somit das Einbringen subjektiver Erfahrungen in den Unterricht. Offene und komplexe Lernumgebungen sollen den Lernenden Ressourcen und Werkzeuge zur Realisierung des übergeordneten Lernziels der fremdsprachlichen Konstruktionsfähigkeit zur Verfügung stellen.

In der einschlägigen Forschung besteht Einvernehmen darüber, dass neue Technologien im Sinne von digitalen Ressourcen und technologiegestützten Werkzeugen durchaus zur Gestaltung einer authentischen Lernumgebung sowie zur „Implementierung handelnder und entdeckender Lernprozesse“ im Fremdsprachenunterricht beitragen können (Rüschhoff 1999: 42).

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass die Instrumentalisierung digitaler Autorenwerkzeuge und authentischer multimedialer Ressourcen gepaart mit den Möglichkeiten, die die computervermittelte Kommunikation zur Gestaltung von Kooperationsprojekten bietet, zur Bildung einer komplexen und authentischen Lernumgebung im konstruktivistischen Sinne beitragen kann. Insbesondere computervermittelte Kommunikation ermöglicht die Kooperation zwischen räumlich entfernten Lernergruppen in projektorientierten Arbeitsformen. Neben der aktiven Wissenskonstruktion in aufgabenorientierten Lernarrangements ermöglicht kooperative Projektarbeit das gemeinsame Aushandeln der individuellen Konstruktionen und erfüllt damit die konstruktivistische Forderung nach kooperativem Lernen.

3. Grundzüge von Autorenwerkzeugen: das Beispiel der Software EXE

Der Einsatz von Autorenprogrammen im Unterricht kann in den Bereich des E-Learnings eingeordnet werden. Autorenprogramme werden in der einschlägigen Literatur zusammen mit Datenmanipulationsprogrammen (Konkordanzwerkzeugen) und offenen Multimedia-Anwendungen zu den Lernwerkzeugen gezählt und in Zusammenhang mit computergestütztem Sprachlernen thematisiert (dazu siehe Rüschhoff/Wolff 1999: 73-76). Hier wird davon ausgegangen, dass der Einsatz von Autorensoftware im geeigneten Lehr-/Lernkontext zur Optimierung von Lernprozessen beitragen kann. Zunächst werden hier Autorenprogramme in ihren Grundzügen beschrieben, bevor Möglichkeiten zu ihrer Implementierung im Unterricht erarbeitet werden.²

Autorenwerkzeuge können im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, haben aber ein Anwendungsspektrum, das über das Fremdsprachenlernen hinausgeht. Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts dienen sie zunächst als elektronische Entwicklungswerkzeuge der Aufbereitung digitaler Lernangebote. Aufgrund der einfachen Handhabung ist ihr Einsatz bereits bei einer durchschnittlichen Medienkompetenz möglich. Autorenwerkzeuge sind von vorgefertigten Softwarepaketen tutoriellen Charakters abzugrenzen. Letztere stellen Lerninhalte

² Zur eingehenden Beschreibung der Spezifik von Autorensoftware, ihrer Einsatzmöglichkeiten und ihres Potenzials zur Gestaltung konstruktivistischer Lernarrangements siehe Chrissou (2010: 59-100).

zwar multimedial dar, bieten aber ein begrenztes Repertoire an Lern- und Lösungswegen, da sie – ähnlich wie Lehrwerke – eine Vorstrukturierung der Lerninhalte vornehmen und eine in Lektionen aufgebaute Progression aufweisen. Tutoriell angelegte Lernsoftwarepakete orientieren sich häufig viel zu stark an behavioristischen Lernprinzipien, die eine starke Steuerung des Lernprozesses nahe legen. Derartigen Lernarrangements liegt eine eher passive, reaktive Lernerrolle zugrunde, die auf das Einschleifen von Strukturen reduziert wird. Durch die verfügbare Autorenoption sind Autorenprogramme wesentlich flexibler als tutorielle Lernsoftware.

Zu den wichtigsten Merkmalen von Autorensoftware gehören die *Interaktivität*, die *Adaptivität* und die *Multimedialität*³. Unter Interaktivität ist Kerres zufolge (2001: 100) die Möglichkeit zum wahlfreien Zugriff auf Inhalte sowie die fakultative Inanspruchnahme von Informationen zu verstehen. Dazu gehört auch die Möglichkeit zur Programmierung differenzierter Rückmeldungen, die über die Angemessenheit von Lösungsvorschlägen informieren und als Lernhilfen bedarfsorientiert in Anspruch genommen werden können. Adaptivität realisiert die Software darüber, dass die Autoren Möglichkeiten der Regulierung von Steuerungs- und Schwierigkeitsgrad besitzen, den die erstellten Lerneinheiten bzw. Aufgabenstellungen aufweisen. Autorenprogramme gestatten die Anpassung von Lerninhalten an die Lernziele und die Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe bzw. der individuellen Lernenden. Die Multimedialität beinhaltet die Möglichkeit der Integration multimodaler Inhalte in das jeweilige Lernangebot. Autorenprogramme nutzen die Multimedialität der digitalen Ressourcen, indem sie das Einbinden von Text-, Bild-, Ton- und Videodateien von der Festplatte oder von externen Medien in die jeweilige Lerneinheit erlauben.

Zurzeit werden auf dem Markt mehrere Autorenprogramme vertrieben, die eine multimediale Gestaltung von Lerninhalten ermöglichen, sich aber hinsichtlich der gesetzten Schwerpunkte voneinander unterscheiden. Grundsätzlich lassen sich Autorenwerkzeuge je nach Grad der Offenheit bzw. Geschlossenheit in offene und geschlossene Anwendungen unterscheiden. Geschlossene Autorenwerkzeuge erlauben die Erstellung (multimedial gestützter) Übungen anhand von fertigen Vorlagen. Derart geschlossene Autorenprogramme weisen laut Rösler (2007: 104) den Nachteil auf, dass sie „der Phantasie der Macher klare Grenzen durch die zur Verfügung stehenden Schablonen“ setzen. So eignen sich geschlossene Autorensysteme (wie z.B. die verbreitete Autorensoftware *Hot Potatoes*) vorwiegend für die Erstellung traditioneller Übungstypen, die sich auf einzelne linguistische Kompetenzen oder kommunikative Sprachaktivitäten beziehen. Didaktisch interessanter ist jedoch die offene Autorensoftware, z.B. das Autorenprogramm *EXE (E-Learning XHTML Editor)*, das – ähnlich wie Präsentations-

³ Die Multimedialität gilt als Merkmal neuerer Autorenwerkzeuge.

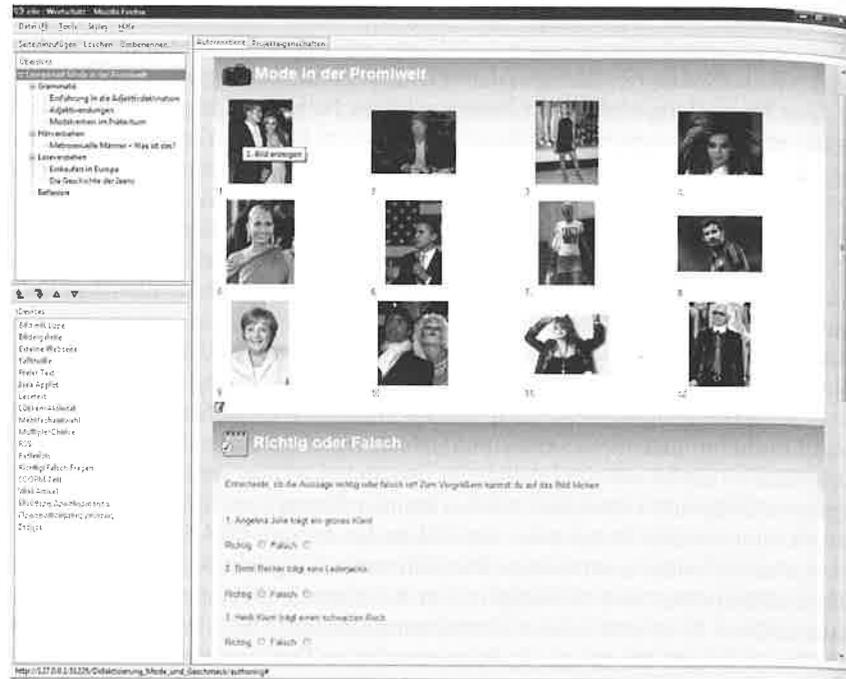
software – zur Strukturierung eines Themenbereichs eingesetzt werden kann.⁴ Dies kann durch die Zusammenstellung relevanter Lerninhalte in einem Multimedia-Dokument (Lerndossier bzw. E-Portfolio) erfolgen.

Zur Herstellung eines Praxisbezugs wird im Folgenden die Autorensoftware *EXE* vorgestellt, wobei anschließend ihr Einsatz im Rahmen eines Kooperationsprojekts beschrieben und reflektiert wird. Die Autorensoftware *EXE* stellt eine offene Werkzeuganwendung dar, die für das Zusammentragen, Aufbereiten und Veröffentlichenden multimedialer Inhalte im Sinne von Lerndossiers geeignet ist. Offene Autorenwerkzeuge wie dieses eröffnen größere Gestaltungsspielräume im Unterschied zu geschlossenen Anwendungen, indem sie die Erstellung multimedialer Dokumente erlauben, die Text, Bild und Ton integrieren. Das Autorenprogramm hat den Charakter eines flexiblen Editoren- bzw. Präsentationsprogramms mit Zusatzfunktionen, zu denen die Generierung von Übungen in verschiedenen gängigen Formaten und die Integration einfacher Rückmeldungen und Lernhilfen gehört. Es unterstützt jedoch vorwiegend die Aufbereitung und Präsentation multimedialer Inhalte, die zusammengeführt, verlinkt und zu einem späteren Zeitpunkt aktualisiert werden können. Ferner lassen sich Lerneinheiten durch multimediale Ressourcen wie *Wikipedia*-Artikel, *RSS-Feeds* oder *Video*- bzw. *Audio-Podcasts* anreichern. Die Software ermöglicht bereits bei niedriger Medienkompetenz das Anfertigen von Multimedia-Dokumenten mit hohem ästhetischem Wert und hohem Motivationspotenzial. Die erstellten „Collagen“ aus Text, Bild und Ton können in Form von *Online*-Publikationen im WWW oder als *Offline*-Publikationen auf einem beliebigen Speichermedium festgehalten werden.

Die Software *EXE* stellt ein seitenorientiertes Werkzeug dar, d.h. die erstellten Lerneinheiten lassen sich auf einer oder mehreren hierarchisch angeordneten Seiten strukturieren. In der folgenden Bildschirmabbildung⁵ wird der Autorenbereich, d.h. die Benutzeroberfläche des Programms gezeigt.

⁴ Die Autorensoftware *EXE* stellt eine Anwendung mit offenem Quellcode dar, die von der *University of Auckland*, der *Auckland University of Technology* und der *Tairāwhiti Polytechnic* entwickelt wurde. Sie lässt sich kostenlos auf der Webseite <http://exe-learning.org> herunterladen. Aufgrund ihrer Flexibilität und ihrer einfachen Handhabung eignet sie sich gut für den Einsatz im Unterricht und wurde häufig mit Erfolg in der eigenen Unterrichtspraxis eingesetzt.

⁵ Dabei handelt es sich um einen Ausschnitt aus einer Lerneinheit, die im Rahmen des Kooperationsprojekts *Coimbrathen 2* von Lernenden erstellt wurde (dazu siehe Abschnitt 5).



Der linke Bildschirmbereich besteht aus einer Seitenleiste, die zwei Teilbereiche enthält: den Bereich *Übersicht* zur hierarchischen Strukturierung der erstellten Seiten in Themen, Abschnitten und Einheiten und den Bereich *iDevices* (Vorlagen), die der Erstellung von Lehr-/Lernaktivitäten dient, und dessen Einsatz von der jeweiligen Zielsetzung abhängt.⁶ Beim Anklicken einer Vorlage werden auf der Benutzeroberfläche – im rechten Bildschirmbereich – die jeweiligen Lerninhalte so angezeigt, wie sie nach Fertigstellung des Lernangebots aus der Perspektive des Bearbeiters der Lerneinheit erscheinen.

⁶ Zu den Vorlagen gehören hierbei das Aktivieren von Vorwissen, das Einfügen von Lese- und Hörtexten sowie von Bildern und Videomitschnitten, das Trainieren und die Erfragung des Textverstehens durch Multiple-Choice-, Richtig-Falsch-Aufgaben und Lückentexte, das Einbauen von Verknüpfungen zu externen Webseiten und das Einbinden von Ressourcen aus dem WWW. Die Vorlagen können konfiguriert und bedarfsorientiert adaptiert werden.

4. Lernszenarien und Lernform

Entscheidend bei der Integration des Autorenprogramms *EXE* in den Unterricht sind didaktische Überlegungen, die mit der Bestimmung von Lernszenario und Lernform zusammenhängen.

Wie Kerres (2001: Vorwort) konstatiert, „erweist sich die Hoffnung, dass die Einführung neuer Medien als solches Innovationen oder gar Revolutionen im Bildungssektor auszulösen vermag, [...] als trügerisch und kontraproduktiv.“ Stattdessen stelle die Einführung neuer Bildungsmedien ein deutlich komplexeres Unterfangen dar, das die Bestimmung sinnvoller didaktischer Konzepte erfordere. Somit besteht die Innovation nicht im Medium selbst, sondern vielmehr in der Auswahl des angemessenen didaktischen Szenarios, nach dem Autorenprogramme in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden. Die Frage nach der Lerneffizienz von Autorensoftware beim Erlernen einer Fremdsprache lässt sich somit – wie eingangs bereits erwähnt – nicht unabhängig von der Frage nach ihrer methodischen Einbettung in das Unterrichtsgeschehen behandeln. Dies bedeutet, dass die didaktische Qualität von Autorensoftware nicht implementiert im Programm selbst liegt, sondern danach zu beurteilen ist, ob sich ihre Einbettung in das Unterrichtsgeschehen methodisch sinnvoll gestaltet. Die in der Unterrichtspraxis häufig festzustellende Instrumentalisierung von Autorensoftware für die Verwirklichung instruktivistischer Lernarrangements ist somit keine inhärente Eigenschaft des Mediums, sondern hängt vielmehr von seinem Einsatz ab. Erst die didaktische Einbettung des Mediums in ein Lernszenario entscheidet darüber, welches Lernpotenzial das Medium freisetzt.

Piepho (2005: 119) definiert ein Szenario als eine „Konstellation von Bedingungen sprachlichen Handelns in einem thematischen Kontext von Aufgaben, Impulsen und Denkanstößen.“ Im Rahmen des computergestützten Lernens unterscheiden Rüschoff/Wolff (1999: 67) abhängig von den Entscheidungs- und Handlungsanteilen von Lehrperson und Lernenden zwischen dem *tutoriellen*, dem *explorativen* und dem *dynamischen* Lernszenario.⁷

Beim tutoriellen Einsatz von Autorenprogrammen übernimmt die Lehrperson die Erstellung interaktiver Lerneinheiten, die von den Lernenden bearbeitet werden sollen. Die tutorielle Komponente von Autorensoftware besteht in der Inszenierung eines Lehr-/Lerndialogs durch die Simulation der Lehrer-Lerner-Interaktion. Tutorielle Unterrichtseinheiten zielen zumeist auf die Einübung lexikalischer und grammatischer Strukturen oder auf die Steuerung vorwiegend rezeptiver Sprachaktivitäten ab. So können die Lernenden etwa Inhalte erarbeiten, trainieren und festigen, die im Zusammenhang mit der Lehrwerkarbeit stehen. Als

⁷ Zur Abgrenzungsschwierigkeit zwischen den einzelnen Lernszenarien siehe Chrissou (2010: 72-74).

Prototyp des tutoriellen Einsatzes von Autorensoftware könnte ein Lernszenario gelten, in dem die Lernenden durch die Software dermaßen gesteuert werden, dass sie über Lernwege und Darbietungsformen des präsentierten Lernstoffs nicht eigenverantwortlich entscheiden können. In einem derart gestalteten Lernszenario haben die Lernenden eine reaktive Rolle, wobei ihr Handeln sich auf die Bewältigung von Aufgaben oder Übungen beschränkt, die von der Lehrperson vorbereitet werden. Auch wenn tutorielle Unterrichtseinheiten aus konstruktivistischer Sicht wenig lernförderlich erscheinen, da sie sich zumeist an traditionellen Übungsformaten orientieren und wenig Eigeninitiative von den Lernenden erfordern, behalten sie dennoch eine gewisse Legitimation im Fremdsprachenunterricht. So können tutorielle Elemente durchaus effektiv zur Erfüllung spezifischer Lernziele wie zur Erarbeitung von Faktenwissen oder zur Festigung grammatischen oder lexikalischen Wissens eingesetzt werden. Auch bei Lernertypen, die eine starke Steuerung des Lernprozesses bevorzugen, können instruktive Anteile im Unterricht sinnvoll sein. Dennoch sollten in der Regel konstruktionsfördernde Lernaktivitäten gegenüber instruktivistischen Lernformen überwiegen.

Das Einbinden von Elementen ins Lernangebot, die von den Lernenden aktiv erkundet werden sollen, führen zur Realisierung des explorativen Lernszenarios. Auch hierbei behält die Lehrperson eine stark steuernde Rolle, indem sie als Bindeglied zwischen Ressourcen und Lernenden fungiert und für die Systematisierung und Gestaltung von Lerninhalten und Aufgabenstellungen zuständig ist. Im Unterschied zum tutoriellen Lernszenario sind diese jedoch so aufbereitet, dass sie explorative Lernaktivitäten von den Lernenden erfordern. Somit entfallen mehr Handlungsanteile auf die Lernenden, die Lerninhalte erkunden und Lösungsvorschläge anhand der forschenden Auseinandersetzung mit Lerninhalten erarbeiten. Es ist die Geschlossenheit bzw. Offenheit der Aufgabenstellung und die sich daraus ergebenden Lernaktivitäten, die über die Bezeichnung eines Lernszenarios als tutoriell oder explorativ entscheiden. Das explorative Lernszenario fördert aufgaben- und lösungsorientiertes Lernen und verlangt somit eine aktivere Lernerrolle. Diese kennzeichnet sich durch die forschende Betätigung in einer offenen Lernumgebung, wobei das WWW eine sehr gut geeignete multimediale Ressource für explorative Lernaktivitäten darstellt.

Im dynamischen Lernszenario entfällt weitgehend die vermittelnde Funktion, die die Lehrperson zwischen Lernenden und Lerninhalten übernimmt. Die Lernenden avancieren zu Materialproduzenten, indem sie Autorenwerkzeuge zur Wissensrepräsentation instrumentalisieren. Im Kontext von Projekten erstellen sie digitale Lerndokumente im Sinne multimedialer Lerndossiers bzw. E-Portfolios zu einem Themenbereich, die auch Übungen beinhalten können. Ausgehend von einer Aufgabe selektieren und bewerten sie relevante Inhalte und führen diese zu einer neuen Synthese zusammen. Voraussetzung für die Realisierung des dynamischen Lernszenarios ist das Vorhandensein einer reichen Lernumgebung, z.B. des WWW, in der die Lernenden relevante Lernwerkzeuge wie z.B. Autoren-

werkzeuge zur Hand haben und bei der Auswahl, Evaluation und Synthese von Inhalten aktiv sein können.

Die selbstständige Darstellung eines Themenbereichs im dynamischen Lernszenario stellt sich aus konstruktivistischer Sicht als didaktisch besonders ergiebig dar. Die Synthese von Wissen durch die Lernenden folgt dem Prinzip „forschendes Lernen“ (Legutke 2003: 216) und setzt eine aktive Auseinandersetzung mit Texten und sprachlichen Mitteln bzw. linguistischen Kompetenzen voraus. Dies fördert die Lernbewusstheit und das aktive Experimentieren mit kognitiven und metakognitiven Strategien. Die Verlagerung der Produzentenrolle von den Lehrenden auf die Lernenden bringt didaktische Vorteile mit sich. Während die traditionelle Übungsgestaltung die Rolle der Lernenden als Konsumenten nahe legt, stellt das dynamische Lernszenario Koenig (1999: 31) zufolge eine Chance für die Lernenden dar, den Rollenwechsel von Konsumenten zu Produzenten im Unterricht zu vollziehen und somit den Lernprozess aktiv mitzugestalten. Autorenprogramme können „den Paradigmenwechsel von der Rolle der Lernenden als Konsumenten zur Rolle von Produzenten wirkungsvoll unterstützen“ (ebd.: 26). Folglich sei es didaktisch sinnvoll, die Lernenden in die Erstellung von Aufgaben oder Lernfortschrittstests einzubeziehen, da sie auf diese Weise „als ‚verantwortliche‘ Produzenten eine wesentlich tiefere Einsicht in die Zusammenhänge erlangen und somit auch als zukünftige Konsumenten in die Lage versetzt werden, das, was man ihnen ‚vorsetzt‘, mit mehr Einsicht und Erfolg zu bewältigen“ (ebd.: 30). Das dynamische Lernszenario eignet sich somit gut für die Förderung des Konstruktionsverhaltens der Lernenden.

Je nach Zielsetzung ist die Gestaltung tutoriell oder explorativ angelegter Lerneinheiten denkbar, die sich auf die Besonderheiten der jeweiligen Lernergruppe adaptieren und in Selbstlernphasen zur Ergänzung bzw. Erweiterung der Lehrwerkarbeit einsetzen lassen.⁸ Das konstruktivistische Lernpotenzial von Autorensoftware kann aber erst im dynamischen Lernszenario angemessen genutzt werden. In der Hand von Lernenden bietet dieses digitale Lernwerkzeug didaktisch sinnvolle Möglichkeiten zur aufgabenorientierten und kooperativen Erzeugung komplexer Multimedia-Dokumente. Das dynamische Lernszenario erfordert von den Lernenden besonders aktives Handeln: angemessenen Umgang mit Autorenwerkzeugen, planvolles Verhalten, Beurteilungsvermögen und Fähigkeiten zur aktiven Verarbeitung von Inhalten. Besonders die angemessene inhaltliche Strukturierung eines Themenbereichs mit Autorenwerkzeugen stellt hohe kognitive Ansprüche an die Lernenden. Es liegt auf der Hand, dass entsprechende Kompetenzen im Sinne einer Medien- und Methodenkompetenz

⁸ Der Einsatz von Autorenwerkzeugen macht die traditionelle Text-, Grammatik- und Wortschatzarbeit nicht überflüssig, sondern ergänzt sie um eine in konstruktivistischer Hinsicht sinnvolle Möglichkeit.

je nach Lernvoraussetzungen trainiert werden müssen. Die Medienkompetenz bezieht sich auf Fertigkeiten zum Umgang mit Autorenwerkzeugen, während die Methodenkompetenz jene strategischen Kompetenzen umfasst, die vorwiegend die Selektion, die Analyse des Lernstoffs bis in seine Tiefenstrukturen und seine anschließende Synthese und Präsentation involvieren. Diese Kompetenzen machen das Erarbeiten eines Repertoires an relevanten Strategien erforderlich, die systematisch zu fördern sind. So betrachtet Gienow (1993: 54) „die Befähigung des Lerners zu eher abstrakter, analytisch-differenzierender, inhaltsbewertender Konzeptualisierung als Voraussetzung für den individuell bestimmten, entwickelten Fremdsprachengebrauch“. Der konstruktive Umgang mit Inhalten setzt nach Rüschoff (1999: 33) die Fähigkeit des Lernsubjekts voraus, „sich dieses Wissenssystems angemessen bedienen zu können.“ Unter dieser Fähigkeit sind komplexe Tätigkeiten bzw. strategische Kompetenzen zu verstehen, die sich auf das Problemlösen, das zielgerichtete Kooperieren, das Koordinieren von Aktivitäten und die Verknüpfung von Inhalten beziehen. Besonders im Rahmen von Projektarbeit sind auch kooperative Kompetenzen zentral.

Zwischen der Auswahl des angemessenen *Lernszenarios* und der Bestimmung der *Lernform* besteht ein enger Zusammenhang. In der einschlägigen Literatur wird vielfach konstatiert, dass das dynamische Lernszenario angemessen in der Lernform der Projektarbeit realisiert werden kann. Projektorientiertes Lernen wird laut Legutke (2003: 210) „als eine der Lehr- und Lernformen begriffen, die in besonderer Weise geeignet sind, die Lernenden in multimedialen Lernumgebungen herauszufordern und ihrem Gestaltungswillen gerecht zu werden.“ Insbesondere die Nutzung von Autorenprogrammen in einer multimedialen Lernumgebung durch die Lernenden selbst bietet die Möglichkeit der Gestaltung kleiner oder umfangreicher Projekte. Die ansonsten wenig verbreitete Vorstellung, die Lernenden in die Produktion von Lernmaterialien einzubeziehen und sie somit in Unterrichtsaktivitäten zu involvieren, die traditionell der Lehrperson vorbehalten waren, ist nicht neu, sondern stellt ein häufig praktiziertes Verfahren im Projektunterricht dar. In einem derartigen Lernszenario liegt die Aufgabe der Lernenden darin, Inhalte im WWW aufgabenorientiert und arbeitsteilig zu recherchieren, auf ihre Relevanz hin zu beurteilen und mit Hilfe von Autorensoftware thematische Lerndossiers zu erstellen.

Autorenwerkzeuge eignen sich besonders für die Unterstützung von Unterrichtsvorhaben, in denen projektorientierte Arbeitsformen in einer reichen Lernumgebung zum Einsatz kommen. Dies liegt darin begründet, dass sie „einen erleichterten Zugang zu Materialien“ erlauben und aufgrund der vereinfachten Weiterverarbeitung von Inhalten „manche Projektidee im Unterrichtsalltag überhaupt erst realisierbar“ machen (Rüschoff/Wolff 1999: 217). Außerdem gestatten sie eine größere Flexibilität bei der Bestimmung der Handlungsspielräume der Lernenden im Vergleich zu traditionellen Medien. Insbesondere bietet der Einsatz von Autorensoftware Möglichkeiten zur konstruktivistisch orientierten

Gestaltung des Unterrichts, in dem Handlungsorientierung, kooperatives Lernen und Lernerautonomie eine wichtige Rolle spielen. Die Beteiligung der Lernenden an Prozessen, die im instruktivistischen Lernparadigma der Lehrperson vorbehalten waren, hat in der konstruktivistischen Lernkultur aufgrund ihrer konstruktionsfördernden Wirkung einen hohen Stellenwert. Der didaktisch angemessene Einsatz von Autorenprogrammen in der Unterrichtspraxis erfüllt die Forderung Rüschoffs (1999: 42), bei der Entwicklung technologiegestützter Werkzeuge stärker Prozesse zu berücksichtigen, welche „die Informationsfindung und -verarbeitung, [...] die Aktivierung bisher erworbenen Wissens und vorhandener Kompetenzen sowie Akten der Wissenskonstruktion in Inhalt und Ablauf unterstützen.“ Lernpsychologisch hat der kombinierte Einsatz von digitalen Ressourcen und Lernwerkzeugen den Vorteil der mehrkanaligen Stimulierung. Diese hat nach Gienow (1993: 53) den Lernvorteil, dass die Lernenden damit „vielfältig verzweigte Repräsentationen“ aufbauen.

Zur Gestaltung eines dynamischen Lernszenarios wird im vorliegenden Beitrag vom Lehr-/Lernkontext eines Kooperationsprojekts ausgegangen, das durch die Möglichkeiten der computervermittelten Kommunikation realisiert wurde. Kooperationsprojekte stellen eine besondere Lernform dar, in der das kooperative themengebundene Arbeiten zweier oder mehrerer räumlich getrennter Partnerklassen an einer Aufgabe im Vordergrund steht. Die involvierten Partnerklassen arbeiten projektorientiert an einer Aufgabe zusammen, indem sie eine Reihe von aufeinander abgestimmten Aktivitäten durchführen, Inhalte aufbereiten und miteinander austauschen. Dabei erleben die Lernenden Deutsch als Kommunikations-sprache. Die Informations- und Kommunikationsaktivitäten der Partnerklassen resultieren in einem Endprodukt, das in der Regel einen Gebrauchswert für die Lernenden hat.⁹ Der Einsatz digitaler Ressourcen in Zusammenhang mit Autorenwerkzeugen trägt zur gelungenen Projektgestaltung bei, da Lernen „in einem variablen und dynamischen Raum“ stattfinden kann (Wolff 2002: 365). Im Kontext von Kooperationsprojekten entwickeln die Projektteilnehmer in der Regel einen hohen Grad an intrinsischer Motivation, da sie sich mit den Projektaktivitäten und -produkten identifizieren können.

5. Autorenwerkzeuge in der Unterrichtspraxis: *Coimbrathen 2*

Im Folgenden wird anhand eines Berichts aus der Unterrichtspraxis aufgezeigt, wie Autorensoftware im Gesamtgefüge eines bestimmten Lehr-/Lernkontextes, der von projektorientierten Lernformen gekennzeichnet ist, sinnvoll eingesetzt werden kann. Dabei wird keine umfassende Darstellung der Projektaktivitäten

⁹ Zur Struktur und methodischen Gestaltung von E-Mail-Kooperationsprojekten siehe u.a. Rüschoff/Wolff (1999: 76, 143) und Chrissou (2005: 107-161).

angestrebt, sondern die Fokussierung auf den didaktischen Rahmen (Lernform und Lernszenario) und die eingesetzten Medien (Autorensoftware und WWW). Der Lernform der Projektarbeit wurde bewusst wegen ihrer Affinität zu konstruktivistischen Lernprinzipien der Vorzug gegeben, wobei das Autorenwerkzeug *EXE* zur Realisierung eines dynamischen Lernszenarios in die Hände der Lernenden gegeben wurde.

Beim Kooperationsprojekt *Coimbrathen 2* handelte es sich um eine Klassenpartnerschaft zwischen zwei universitären Seminaren.¹⁰ Das Kooperationsprojekt fand während eines Studiensemesters im Rahmen des Seminars „Neue Medien und Fremdsprachendidaktik“ statt, einer Wahlpflichtveranstaltung im Bereich Didaktik des Deutschen als Fremdsprache der Abteilung für deutsche Sprache und Literatur der Universität Athen (Griechenland), und einer sprachpraxisorientierten Pflichtveranstaltung „Deutsch VI“ an der Abteilung für deutsche Sprache der Universität Coimbra (Portugal).

Anliegen des Athener Seminars war, angehende Deutschlehrer mit Theorie und Praxis computergestützter Lernszenarien im Fremdsprachenunterricht vertraut zu machen. Für die Schaffung einer persönlichen Atmosphäre wurde die Teilnehmerzahl in beiden Seminaren bewusst niedrig gehalten. Durch die Begrenzung der Teilnehmerzahl wurde auch eine gewisse Symmetrie zwischen den Seminarteilnehmern der beteiligten Partnerklassen gewährleistet.¹¹ Das Sprachbeherrschungsniveau der meisten Athener Seminarteilnehmer war das C1-Niveau¹², während die Sprachkenntnisse der portugiesischen Gruppe dem B1-Niveau entsprachen. Die bestehende Asymmetrie im Sprachstand wurde produktiv genutzt, um eine Unterrichtssituation zu schaffen, die den Zielsetzungen der beteiligten Seminare entsprach. Den Lernzielen des Athener Seminars entsprechend übernahmen die Athener Seminarteilnehmer die Rolle der Lehrenden, während ihre portugiesischen Partner die Rolle der Lernenden übernahmen.¹³

¹⁰ Die Bezeichnung des Kooperationsprojekts ergab sich aus der Verschmelzung der Städtenamen Coimbra und Athen. Es trägt den Namen *Coimbrathen 2*, da bereits in einem früheren Semester das erste Kooperationsprojekt zwischen den Seminaren stattgefunden hatte, die zu jenem Zeitpunkt eine andere Zusammensetzung aufwiesen. Zu einem Projektbericht zu *Coimbrathen 1* siehe Chrissou/Speidel (2011).

¹¹ Das Athener Seminar bestand aus dreizehn Lernenden, während am portugiesischen Seminar zwölf Lernende teilnahmen.

¹² Eine Ausnahme bildete ein deutscher Muttersprachler.

¹³ Die Beschreibung des Einsatzes der Autorensoftware *EXE* in einem asymmetrischen Lernkontext erfolgt hierbei exemplarisch. Denkbar und didaktisch ebenfalls sinnvoll ist auch der Einsatz der Software in anderen Lernkontexten, die eine symmetrische Konstellation zwischen den kooperierenden Korrespondenzgruppen aufweisen. Ebenfalls übertragbar ist der Einsatz des Autorenwerkzeugs *EXE* außerhalb des universitären Lernkontexts, z.B. im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts.

Die Athener Seminarteilnehmer nahmen ihre Aufgabe ernst und betrachteten die Motivation der portugiesischen Partner zum aktiven Mitmachen als Herausforderung. Ihre Hauptaufgabe bestand darin, Lerneinheiten für die portugiesische Partnerklasse mit Hilfe der Autorensoftware *EXE* zu erstellen. Die Themen der Lerneinheiten wurden in der Vorbereitungsphase zwischen den Partnerklassen so ausgehandelt, dass sie dem Wissens- und Erfahrungshorizont sowie den Interessen der Partnerklassen entsprachen. Innerhalb jeder Partnerklasse bildeten sich drei Arbeitsgruppen, die die anfallenden Teilaufgaben unter sich aufteilten. Jeder Arbeitsgruppe wurde jeweils eine Korrespondenzgruppe aus der Partnerklasse zugewiesen.

Die Themen der Lerneinheiten wurden zwischen den Partnerklassen ausgehandelt. Aufgabe der Athener Projektpartner war die Berücksichtigung des Sprachbeherrschungsniveaus der portugiesischen Partnerklasse, der persönliche Bezug der zu erstellenden Lernangebote und das Einbauen von Elementen in die Lerneinheiten, die zu einem interkulturellen Dialog beitragen würden. Aufgabe der portugiesischen Teilnehmer war die Bearbeitung und die Bewertung der erstellten Lerneinheiten. Dieses komplementäre Verhältnis stellte sich während des Kooperationsprojekts als besonders produktiv dar. Es ergab sich folgende Konstellation:

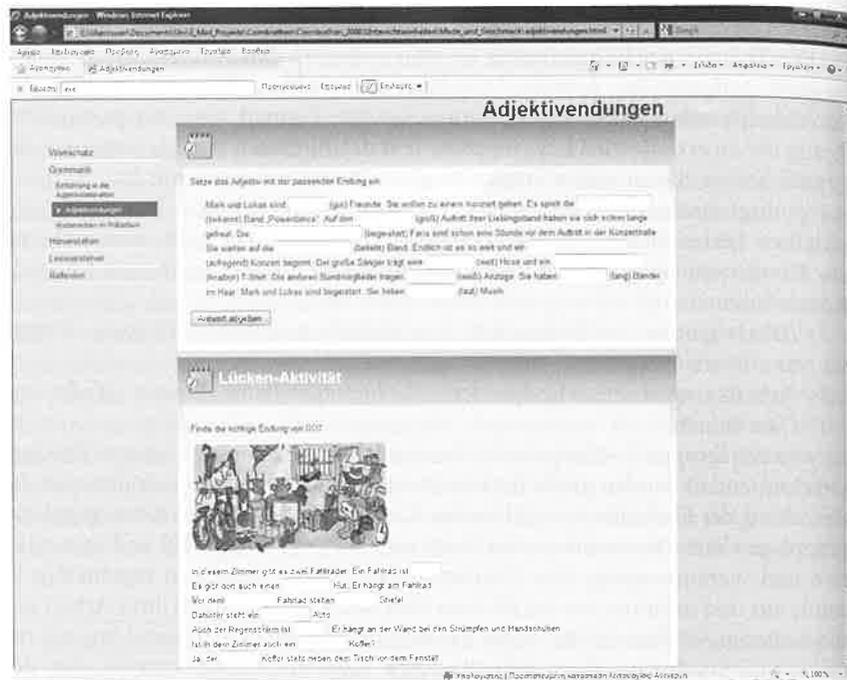
- Arbeitsgruppe 1 – Endprodukt: Lerneinheit zum Thema *Wohnen, Umzug und Einrichtung*.
- Arbeitsgruppe 2 – Endprodukt: Lerneinheit zum Thema *Mode und Geschmack*.
- Arbeitsgruppe 3 – Endprodukt: Lerneinheit zum Thema *Essen und Trinken*.

Den Lernenden wurden große Entscheidungs- und Handlungsspielräume bei der Gestaltung der Lerneinheiten und bei der Kommunikation mit der Korrespondenzgruppe gewährt. Dies verlangte von den Lernenden ein hohes Maß an Eigeninitiative und -verantwortung. Die Korrespondenzgruppen tauschten regelmäßig E-Mails aus und informierten das Plenum über den Zwischenstand ihrer Arbeit und die weiteren Arbeitsschritte, wobei sie auch technische Fragen zum Umgang mit der Autorensoftware thematisierten. Als Kommunikationssprache für den authentischen Austausch diente dabei das Deutsche.

Nach einer Einführung in das Autorenwerkzeug *EXE* arbeiteten und experimentierten die Arbeitsgruppen selbstständig mit der Software. In kooperativen Lernprozessen gingen die Athener Arbeitsgruppen hoch motiviert an ihre Teilaufgaben heran: Sie betätigten sich explorativ, indem sie zielgerichtet WWW-Ressourcen zur Informationsbeschaffung recherchierten, relevante Inhalte auswählten, Inhalte aufbereiteten und Übungen dazu mit Hilfe der Autorensoftware *EXE* erstellten. Somit gelang ihnen die Erstellung ansprechender interaktiver Lerneinheiten, die das Endprodukt der Projektaktivitäten bildeten. Die Endprodukte wurden abgespeichert und nach der Fertigstellung mit der Korrespondenzgruppe elektronisch ausgetauscht. Dem Austausch ging eine mündliche computerbasierte

Präsentation der fixierten Endprodukte innerhalb des Seminars voraus. Alle Projektaktivitäten dokumentierten die Lernenden zur anschließenden Reflexion in Lernprotokollen.

In der folgenden Bildschirmabbildung ist ein Ausschnitt aus einem multimedialen Lerndossier einer Athener Arbeitsgruppe zum Thema „Mode und Geschmack“ exemplarisch abgebildet, das hier aus der Perspektive des Bearbeiters der Lerneinheit erscheint. Die erstellten Lerninhalte wurden hierbei mittels der Exportfunktion von EXE als Webseite in HTML-Format konvertiert.



In der Evaluationsphase des Projekts äußerten sich die portugiesischen Partner positiv zu den von den Athener Arbeitsgruppen erstellten Lerneinheiten. Im Athener Seminar wurde in einer Diskussionsrunde das Erreichen der gesetzten Ziele anhand der angefertigten Lernprotokolle und eigens erstellter Fragebögen reflektiert. Zusammenfassend stellte sich bei der Evaluation Folgendes heraus:¹⁴

Die Mehrheit der Athener Seminarteilnehmer fand das handelnde Experimentieren mit der Autorensoftware förderlich für ihre Medien- und Methoden-

¹⁴ Dabei wird von der Perspektive der Athener Seminarteilnehmer ausgegangen.

kompetenz und sah im Einsatz von Autorenwerkzeugen eine Möglichkeit zur motivierenden und abwechslungsreichen Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts. Bezeichnend ist, dass auch Lernende, die aufgrund geringer Medienkompetenz mit Schwierigkeiten bei der Bedienung der Software EXE konfrontiert wurden, darin eine Innovationsmöglichkeit für den Fremdsprachenunterricht und eine sinnvolle Ergänzung der Lehrarbeit sahen, die zur Erweiterung und Vertiefung der Sprachkompetenz beitragen könne. Die Athener Seminarteilnehmer hoben den interaktiven Charakter und das multimediale Gestaltungspotenzial als wichtige Bestandteile von Autorensoftware hervor und erklärten ihre Bereitschaft, Autorenwerkzeuge in ihrer zukünftigen Lehrtätigkeit auch selbst einzusetzen. Als mögliche Einschränkungen beim Einsatz von Autorenwerkzeugen sahen sie die jeweiligen institutionellen Voraussetzungen, z.B. die technische Ausstattung von Schulen sowie die Medien- und Methodenkompetenz ihrer Schüler an. Sie konstatierten, dass besonders der selbstständige Einsatz von Autorenwerkzeugen im dynamischen Lernszenario technisch wenig versierte Schüler überfordern könnte. Stattdessen betrachteten sie den Einsatz von Autorensoftware im explorativen Lernszenario aufgrund der geringeren Ansprüche an die Lernenden als sinnvolle Alternative zum besonders anspruchsvollen dynamischen Lernszenario.

Aus der Sicht der Lehrperson stellte das Kooperationsprojekt *Coimbrathen 2* einen geeigneten didaktischen Rahmen für den Einsatz von Autorensoftware in einem dynamischen Lernszenario dar. Sowohl der Einsatz der Software EXE als Lernwerkzeug als auch von WWW-Ressourcen trug zur Gestaltung einer reichen und authentischen Lernumgebung mit aktuellen Inhalten und vielfältigen Reizen bei. Die eingesetzte Autorensoftware erlaubte die Bearbeitung und die Einbindung multimodaler Inhalte in die erstellten Lerneinheiten, wobei durch die Integration von Schriftsprache, gesprochener Sprache, Musik, Geräuschen, Bildern und Video mehrere Lernkanäle berücksichtigt wurden. Mit Hilfe der eingesetzten Autorensoftware wurden die Lernenden in den Erstellungsprozess von Lernmaterialien einbezogen und übernahmen somit die Rolle von aktiven und verantwortungsvollen „Informationslieferanten“ (Koenig 1999: 27). Der selbstständige Einsatz des Autorenwerkzeugs EXE motivierte die Lernenden als forschende Zulieferer von Materialien und eröffnete Handlungsräume für sie. Dieser didaktische Rahmen förderte die fremdsprachliche Konstruktionsfähigkeit der Lernenden und erfüllte somit konstruktivistische Prinzipien der Unterrichtsgestaltung. Der Einsatz der Autorensoftware ermöglichte insbesondere prozess- und produktorientierte Lernaktivitäten. Dazu gehörte die Recherche, Auswahl, Begutachtung, Aufbereitung und Präsentation von Inhalten. Diese bewältigten die Arbeitsgruppen mit eindrucksvollen Ergebnissen, indem sie gelungene, professionell wirkende Lerneinheiten erstellten, in die sie umfangreiche Didaktik-Kenntnisse einfließen ließen, wie z.B. die Strukturierung der Lerneinheiten in Phasen und die gezielte Förderung von Sprachaktivitäten und linguistischen Kompetenzen durch entsprechende Strategien und Techniken. Ausschlaggebend

für den motivierenden Charakter der Aufgabenstellung und der anvisierten Endprodukte der Projektarbeit war ihre Nützlichkeit. Dies hing damit zusammen, dass die erstellten Lerneinheiten einen echten Gebrauchswert aufwiesen und echte Adressaten hatten. Wesentlich trugen zur erfolgreichen Gestaltung der Endprodukte die gute Arbeitsatmosphäre und die gelungene Kooperation innerhalb der Arbeits- und Korrespondenzgruppen bei.

Insgesamt zeigt sich, dass der Einsatz von Autorenwerkzeugen zur Gestaltung einer komplexen Lernumgebung sehr gut geeignet ist. Besonders im Medienverbund mit WWW-Ressourcen vermag die Nutzung von Autorensoftware im projektorientierten Lernkontext zur effizienten Gestaltung von Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht beizutragen.

6. Ausblick

Ausgehend von konstruktivistisch begründeten lerntheoretischen Postulaten lassen sich entsprechende unterrichtspraktische Verfahren ableiten und theoretisch legitimieren. Die Einführung der Computertechnologie in den Unterricht schafft neue Rahmenbedingungen für das Fremdsprachenlernen, indem sie zur Entwicklung komplexer Lernumgebungen beiträgt, die die Entwicklung eigenständiger Wissenskonstruktionen begünstigen. Eine sinnvolle didaktische Konstellation stellt dabei die kombinierte Nutzung digitaler Lernwerkzeuge und Ressourcen dar sowie die der computervermittelten Kommunikation, die hier anhand des Kooperationsprojekts *Coimbrathen 2* exemplarisch demonstriert wurde. Nicht zuletzt sollte in diesem Zusammenhang die privilegierte Lernsituation hervorgehoben werden, die universitäre Seminare mit geringer Teilnehmerzahl ermöglichen. Aufgrund ihrer besonderen Effektivität und der durch sie bewirkenden Nachhaltigkeit in Bezug auf zukünftiges Lehrerverhalten sollten kleine Seminare häufiger realisiert werden.

Zur Realisierung projektorientierter Lernarrangements ist ein Bündel von Sach-, Medien- und Methodenkompetenzen erforderlich. Zur angemessenen Ausbildung von Lehrkräften sollten diese Kompetenzen als selbstverständliche Qualifikationen gelten. Ein sinnvolles Forschungsanliegen wäre in diesem Zusammenhang die systematische Erfassung der Kompetenzen, die Fremdsprachenlehrer zur Realisierung computergestützter Lernszenarien in projektorientierten Arbeitsformen besitzen sollten. Derartige Untersuchungsergebnisse wären nicht zuletzt bei der Gestaltung von Studienordnungen und Curricula besonders nützlich.

Im Zuge der geforderten methodischen und medialen Vielfalt im Fremdsprachenunterricht kann sich ferner die Vernetzung von Autorensoftware und Lehrwerk als nützlich erweisen. Insofern ist Kuhns Forderung (2005: 45) beizupflichten, die für die Integration von Autorensoftware „als eine weitere Service-Komponente in die Lehrwerkpakete“ plädiert. Der Einsatz von Autoren-

programmen im Zusammenhang mit der Nutzung des WWW als multimedialer Ressource kann den Fremdsprachenunterricht inhaltlich und methodisch bereichern und das Konstruktionsverhalten der Lernenden fördern.

Bibliografie

- Chrissou, Marios 2005: Telekommunikative Projektarbeit im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. Eine konstruktivistisch orientierte Studie. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Chrissou, Marios 2010: Technologiegestützte Lernwerkzeuge im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht: Zum Lernpotenzial von Autoren- und Konkordanzsoftware. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Chrissou, Marios / Speidel, Bernd 2011: Computergestützte Kooperationsprojekte im Unterricht DaF: Umsetzungsmöglichkeiten und Lerneffektivität einer integrativen Lernform am Beispiel des Projekts Coimbrathen. In: Akten des 42. Linguistischen Kolloquiums auf Rhodos 2007. Frankfurt a. M. u.a.: Lang (in Druck).
- Gienow, Wilfried 1993: Differenzierte Informationspräsentation und -verarbeitung: Eine Begründung prozessorientierter Arbeit mit Medien im Fremdsprachenunterricht. In: Gienow, W./ Hellwig, K. (Hg.): Prozessorientierte Mediendidaktik im Fremdsprachenunterricht, S. 43-57.
- Koenig, Michael 1999: Lernende als Konsumenten und als Produzenten. Autorenwerkzeuge erschließen neue Möglichkeiten. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Neue Medien im Deutschunterricht, 21, S. 28-31.
- Kuhn, Christina 2005: Lernerzentriert und motivierend! Zur Integration von Autorenprogrammen in fremdsprachlichen Lernumgebungen. In: Neusprachliche Mitteilungen 58/1-2, S. 40-46.
- Legutke, Michael 2003: Forschendes und kooperatives Lernen in multimedialen Lernumgebungen. Ein Beitrag zur fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Legutke, M./ Rösler, D. (Hg.): Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien, S. 219-241.
- Müller, Klaus 1997: Konstruktivistische Lerntheorie und Fremdsprachendidaktik. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 23, S. 77-112.
- Overmann, Manfred 2002a: Konstruktivistische Prinzipien und ihre didaktischen Implikationen. In: Bach, G. / Vierboch, B. (Hg.): Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven – Konzepte – Forschungsprogramm. Frankfurt: Lang.
- Piepho, Eberhard 2005: Lernszenarien. In: Müller-Hartmann, A./ Schocker-v. Ditfurth M.: Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching (Festschrift für Michael K. Legutke), S. 119-124.
- Reich, Kersten 2002: Konstruktivistische Didaktik. Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Rösler, Dietmar 2007: E-Learning. Fremdsprachen – eine kritische Einführung, 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg (Einführungen 18).

- Rüschhoff, Bernd 1999: Wissenskonstruktion als Grundlage wissenschaftlichen Handelns. In: Henrici, G./ Zöfgen, E.: Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Neue Medien im Fremdsprachenunterricht, 28, Tübingen: Narr, S. 32-43.
- Rüschhoff, Bernd / Wolff, Dieter 1999: Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht. Ismaning: Hueber.
- Wendt, Michael 2000: Konstruktion statt Instruktion: Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt a. M. u.a.: Lang.
- Wolff, Dieter 2002: Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.

Daniel Krause (Bamberg)

Neue Medien retten die Alten: Zur Didaktik des Stummfilms

Dieser Beitrag will Durchblicke zum deutschen Stummfilm und dessen Gebrauch in der germanistischen Lehre eröffnen. Filmwissenschaftliche Analysen werden nicht verfertigt, Unterrichtspläne ebenso wenig. Es handelt sich darum, ein Kapitel deutscher Kulturgeschichte zur Geltung zu bringen, das didaktisch bislang vernachlässigt wurde. Die folgenden Notizen wollen Anregungen bieten, mit denen der Leser nach eigenem Bedarf und Belieben verfahren wird.

Das Internet versetzt uns in die Lage, Hauptwerke des deutschen Stummfilms legal, gratis und ohne technische Komplikationen auf den Desktop zu laden – binnen Minuten, in einer Bildauflösung, die seminaröffentliche Projektionen gestattet.¹

Welchen Nutzen erbringen Stummfilme im germanistischen Unterricht? Fürs Erste ist nicht zu ersehen, weshalb der Stummfilm für den Fremdsprachenunterricht einschlägig sein sollte: Allem Anschein nach steht das Medium studentischen Lebenswelten recht fern, es dürfte nicht leicht fallen, Zugänge zu schaffen. Dass die Dimension mündlicher Rede entfällt, scheint für kommunikativ ambitionierten Unterricht nachteilig. Auch fehlt die Vorbildwirkung muttersprachlicher Rede durch filmische Protagonisten, wie sie im Tonfilm gegeben sein kann.

1. Die Werke Fritz Langs und Friedrich Wilhelm Murnaus, daneben Einzelwerke Robert Wiens, gelten als künstlerisch gelungenste, geschichtlich prägendste deutsche Filme. Nicht der ‚Junge Deutsche Film‘ um Schlöndorff und Wenders, nicht oscarprämierte Einzelleistungen deutscher und österreichischer Regisseure der vergangenen Jahre erreichen die filmgeschichtliche Wirkung und Strahlkraft von *Mabuse*, *Metropolis*, *Nosferatu*, *Caligari*, *Orlacs Hände* oder *Der Golem*. Dies lässt sich an gängigen Nachschlagewerken wie dem *LEXIKON DES INTERNATIONALEN FILMS* (diverse Ausgaben seit 1987) und Websites wie <http://www.rottentomatoes.com/> nachweisen. Als erster Film überhaupt wurde *Metropolis* ins „Weltdokumentenerbe“ der UNESCO aufgenommen. Das Echauffement um neu entdeckte *Metropolis*-Rollen (2008), nicht nur in deutschen Medien, belegt, dass dieser Film bis heute kulturell ambitionierten Erdenbürgern am Herzen liegt – mehr als irgendein anderes Werk deutscher oder österreichischer Regisseure.

¹ Als Beispiel eines legalen Downloadportals sei www.archive.org genannt.

Wenn Filme vom germanistischen Unterricht nicht ausgeschlossen werden und ‚Qualität‘ den Ausschlag gibt, müssen Stummfilme die Hauptrollen spielen.

2. Diverse Stummfilme, darunter Murnaus *Faust*, *Tartüff* und *Sunrise*, sind Literaturverfilmungen, und auch aus diesem Grunde germanistisch sehr einschlägig: Murnau, Gründgens, Dorn, Stein – ein Vergleich der marktgängigen *Faust*-Verfilmungen wird manches über die Volkssage, das Goethe-Drama und beider Wirkungsgeschichte lehren. Einiges spricht dafür, dass Stumm- mehr als Tonfilme prädestiniert sind, Literatur ins Bild zu setzen, gerade weil sie zur Sprache Distanz halten – in Murnaus Fall auch zur geschriebenen, denn Zwischentitel sind selten –, also Medienkonkurrenz mit Literatur und billige Kompromisse zwischen den Medien vermieden werden. Ist es Zufall, dass Becketts maßgeblicher Beitrag zur Filmkunst – *Film* mit Buster Keaton, ein Werk der sechziger Jahre – ohne Worte auskommt?
3. Was das ‚breite Publikum‘ betrifft, droht der Stummfilm jenseits Chaplins in Vergessenheit zu geraten – obwohl er der Eigenart des Mediums genauer entspricht als der Tonfilm: Anders als dieser gerät er nicht in Versuchung, Wirklichkeit abbilden zu wollen. Zu offensichtlich wäre sein Scheitern. Technische Limitationen erzwingen umfassende Stilisierung, und eben dies lehrt einiges über das Medium Film – und Kunst allgemein: Wenige Kunstwerke stellen, freiwillig oder nicht, die eigene Medialität so eindringlich vor Augen.
4. Dies ist auch der Farbgestaltung geschuldet: Durchs Schwarz-Weiß sind Stummfilme von Wirklichkeit sichtbar verschieden. Die Differenz jedes Abbilds gegenüber dem Vorbild tritt deutlicher als in Farbfilmen hervor. Darüber hinaus kann die Beschränkung aufs Grau als Reinigungsbad des Gesichtsinns dienen: Die Welt der Neuen Medien, zumal des Internets, ist meistens bunt, exzessiv farbig. Linie, Volumen, Kontrast, die Differenz von Licht und Schatten drohen überstrahlt zu werden. Der Farbverzicht kann Studierenden helfen, das Auge zu schärfen. In der Folge wird lang Übersehenes sichtbar.
5. Der Stummfilm gibt einen Schlüssel zum Verständnis der deutschen zwanziger Jahre an die Hand, dies in politischer wie kultureller Hinsicht.² Wie anders ließen sich Inflation und Bürgerkriegsstimmung sinnfällig machen als durch Langs *Mabuse*-Filme? Wo würde prä-faschistisches Gedankengut filmisch kunstvoller gerahmt als in *Metropolis*? Wo käme deutsche Ideologie zwischen (erfundene) Mittelalter, Wagner-Intoxikation und weltkriegsträchtigen Heroentum schlagender als in *Die Nibelungen* zum Ausdruck? Noch

² Man stelle Siegfried Kracauers *VON CALIGARI ZU HITLER* in Rechnung. Originalausgabe: *FROM CALIGARI TO HITLER. A PSYCHOLOGICAL HISTORY OF THE GERMAN FILM*, New York 1947.

der Übergang vom Expressionismus zur Sachlichkeit lässt sich am Schaffen Langs nachvollziehen wie kaum irgendwo sonst – es sei denn innerhalb einzelner Filme, die Stilelemente beider Kunstepochen vermischen, so Robert Wienes *Orlacs Hände*.

6. Überhaupt Fritz Lang: Nicht viele Künstlerviten sind derart beispielhaft für Glanz und Elend Deutschlands zwischen den Kriegen. Entlang den finsternen, irrsinnigen *Mabuse*-Stummfilmen der frühen zwanziger Jahre und der neusachlichen Phase (*Frau im Mond*, *M – Eine Stadt sucht einen Mörder*) zum Tonfilm der Jahreswende 1932/1933 (*Das Testament des Dr. Mabuse*) ist Mentalitätsgeschichte der Weimarer Republik vom Nachkrieg der Gründungsjahre zum Vorkrieg der nationalsozialistischen Herrschaft zu erzählen. Auch die Person Fritz Langs oszilliert – zwischen Nähe und Distanz zu den künftigen Herren im Lande –, und die ‚Rückkehr‘ nach dem Exil gestaltet sich, wie zu erwarten, wenig gedeihlich. Selbst wenn sich sprachlich aus Stummfilmen wenig gewinnen ließe – deutsche Geschichte ist ein Unterrichtsgegenstand eigenen Rechts und der Stummfilm ein wertvolles Unterrichtsmittel für die Weimarer Jahre.
7. Wo wäre ein Film, der so zahlreiche junge, nachmals berühmte Talente zusammenführt wie das letzte Hauptwerk des Stummfilms in Deutschland, *Menschen am Sonntag* (1930), das Curt und Robert Siodmak, Fred Zinnemann und Billy Wilder den Weg in die Filmwelt ebnet? Einen Weg allerdings, der ins Exil, nach Amerika, führt: Der Film ist wie kein anderes Medium, Literatur inklusive, geeignet, Deutschlands kulturelle Verelendung unter der nationalsozialistischen Herrschaft zu veranschaulichen: Die deutsche Literatur der Nachkriegszeit kennt mehrere alte und junge Autoren von Rang, darunter Benn und Brecht, Koeppen und Grass. Der deutsche Film der Nachkriegszeit ist gemessen am Weimarer Kino – meistens Stummfilmen – buchstäblich nichts: Man halte die *Mabuse*-Reihe der zwanziger neben jene der sechziger Jahre, um das Ausmaß der Verwüstung zu erahnen.³ UFA vs. Heimatfilm: Drastischer lässt sich Deutschlands Sturz – in kulturellen Belangen – nicht versinnbildlichen.
8. Mit anderen Kunstwerken von Rang ist den wichtigsten Stummfilmen gemein, dass sie jenseits zeitgeschichtlicher universelle Bezüge aufweisen. Das Thema ‚Mensch vs. Maschine‘ lässt sich am ‚Maschinenmenschen‘ trefflich erschließen, für industrielle Arbeitswelten ist *Metropolis* ebenso einschlägig – nicht weniger als Chaplins *Modern Times*: Das Elend der Arbeits- als Sinnlosigkeit ist selten eindringlicher als durch Emil Jannings in Murnaus *Letztem Mann* dargestellt worden. Der im 19. und frühen 20. Jahrhundert –

³ Max Ophüls, in den fünfziger Jahren einziger deutscher Regisseur von künstlerischem Prestige, wirkt in Frankreich. Veit Harlan, gewiss begabt, hatte sich kompromittiert.

und in der Lebenswirklichkeit mancher Studenten – akute Gegensatz von Land und Stadt wird in *Sunrise* drastisch und formschön zur Geltung gebracht. Vampirismus wiederum zählt längst zu den Haupt- und Lieblingsthemen der Kulturwissenschaft. *Nosferatu*, Urbild aller Vampirfilme, ist dabei stets präsent.

Kurzum: Oft werden Stummfilme Wiens, Murnaus und Langs, gleich welches Thema im Literaturunterricht oder andernorts verhandelt wird, wertvolle Anknüpfungspunkte und Deutungsvorschläge bieten.

9. Zuweilen begegnet der seltsame Fall, dass fiktionale Welten des Stummfilms von der Gegenwart unserer Tage in Realität übersetzt werden. Dies betrifft dystopische und utopische Zukunftsentwürfe des Science-Fiction-Films (*Metropolis*, *Frau im Mond*), darüber hinaus *Orlacs Hände*. Hier werden psychische und moralische Komplikationen der Transplantationsmedizin auseinandergesetzt, Autosuggestion und Manipulierbarkeit – dies mit dem schauspielerischen Genie Conrad Veidts, das die Fremdheit des Menschen im eigenen Körper und Ausdrucks- und Tatmöglichkeiten der Hände anschaulich macht.
10. Wo die Rede vom Stummfilm in Deutschland geht, kommt Walter Ruttmanns *Berlin – Die Sinfonie der Großstadt* in den Sinn, vielleicht der erste ‚abendfüllende‘ Film ohne Handlung und Protagonisten. Bezüge zu Stadt- und Montage-Romanen wie Döblins *Berlin Alexanderplatz*, Dos Passos’ *Manhattan Transfer*, Joyces *Ulysses*, aber auch Koeppens *Tauben im Gras* drängen sich auf. Wenn solche Weiterungen zu anspruchsvoll scheinen, lässt sich *Berlin* auf die Lebenswirklichkeit der Studenten hin auslegen: Diese Stadt erfreut sich, „arm, aber sexy“, konkurrenzloser Beliebtheit bei jüngeren Zeitgenossen. Was läge näher, als das erste gültige Porträt der Stadt mit deren heutiger Wirklichkeit – oder jüngeren Verfilmungen wie Tykwers *Lola rennt* (1998) – zu vergleichen? So führt von der Mitte der Pop- und Jugendkultur ein Weg in die zwanziger Jahre.
11. Die Unterstellung, mit Blick auf gesprochene Rede blieben Stummfilme steril, trifft genau genommen nicht zu: Sie bieten – immerhin – die Möglichkeit, mit Schauspiel-Heroen des frühen zwanzigsten Jahrhunderts bekannt zu werden, darunter Ernst Deutsch (*Der Golem*) und Fritz Kortner (*Orlacs Hände*, *Schatten*). Im nächsten Schritt können Dramen- oder Lyrik-Rezitationen dieser Schauspieler vorgestellt werden, etwa der Nathan. So werden dem Anschein nach anachronistische Weisen des Sprechens vertraut, weit übers berühmte Zungen-R hinaus. Von Kortner zumal, dessen Lebenserinnerungen – *ALLER TAGE ABEND* (1959) – zur theatergeschichtlichen Pflichtlektüre taugen, führt ein gerader Weg in die Gegenwart: Noch Peter Stein ist Kortner-Schüler. So rückt der Bühnen-Expressionismus der zwanziger Jahre in greifbare Nähe, selbst die vor-expressionistische Ära der Sprechkunst, einschließlich der ältesten Tondokumente mit Moissi und Kainz.

12. Ein abgründiges Beispiel deutsch-österreichischer Kontinuitäten gibt Werner Krauß. Sein Ruhm setzt mit Stummfilmen wie *Caligari* ein und gipfelt 1954 in der Verleihung des Iffland-Rings. Unterdessen hatte sich Krauß mit infernalischer Leidenschaft für den Nationalsozialismus verwendet.⁴ Niemand, ob Emil Jannings (*Der letzte Mann*) oder Heinrich George (*Metropolis*), hat solches denunziatorische Genie in die nationalsozialistische Propaganda eingebracht wie Werner Krauß in *Jud Süß*. Seine Karriere taugt zum Extrem- und Beispielfall eines deutschen und österreichischen Lebenslaufs, auch wirft sie die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und Moral auf: Krauß in *Jud Süß* entfaltet propagandistische Durchschlagskraft nicht trotz, sondern wegen schauspielerischen Vermögens. Wo ernstlich von Literatur und Theater die Rede geht – mithin im germanistischen Studium – sollte dieser Zusammenhang aufs Tapet gebracht werden.
13. Zuweilen fällt Germanisten die Aufgabe zu, Literaturtheorie zu unterrichten. So kommt der Russische Formalismus ins Spiel, durch seine Weiterungen zwischen New Criticism und Strukturalismus (Poststrukturalismus) und wesentliche begriffliche Prägungen wie *sujet* vs. *fabula* (*plot* vs. *story*, *discours* vs. *histoire*) die folgenreichste literaturwissenschaftliche Schule des 20. Jahrhunderts. Formalistische Theorie bei Schklowski und Tynjanow zeichnet sich durch besondere Aufmerksamkeit fürs Medium Film aus: Manche begrifflichen Innovationen, zumal die *Sujet-fabula*-Unterscheidung, sind gleichermaßen auf Literatur- wie Filmanalyse ausgerichtet. Was läge näher, als literaturtheoretischen Unterricht mit filmischer Evidenz anzureichern, und sei es, um dessen Begriffsinventar zu veranschaulichen? Eisensteins „Attraktionsmontage“ dürfte am einschlägigsten sein, aber Murnau verdankt die filmische Sprache beinahe ebenso viel: Mehrfachbelichtungen, geteilte Bildflächen (*Sunrise*) und die ‚fliegende Kamera‘ (*Der letzte Mann*). Wenn zutrifft, dass die Kamera bei Murnau Raum zu gestalten beginnt, eröffnet sich ein Übergang zur Raumsemiotik Juri Lotmans, des letzten Exponenten der russischen Literaturtheorie-Tradition: Mit Murnaus Hilfe lässt sich ein (Um-)Weg von Schklowski zu Lotman bahnen – eine Alternative zum Hauptpfad der Wissenschaftsgeschichte, der Sache nach nicht unangemessen: Mit Lotman dürfen räumliche Verhältnisse als gemeinsame Bezugsebene von Film wie Literatur angesehen werden.
14. Was Gattungs- als Teil der Medientheorie betrifft, liegt ein Vergleich zwischen expressionistischen Texten, Malerei und filmischem Caligarismus nahe. Die zeitlichen Verschiebungen und stilistischen wie ideologischen Unterschiede sind offensichtlich. Sie bieten reiche Evidenz für die Eigengesetzlichkeit

⁴ Siegfried Kracauers Formel „von Caligari zu Hitler“ hat sich im Fall des Werner Krauß buchstäblich erfüllt.

unterschiedlicher Gattungen und Medien, und für dieses Mal läuft der Gattungsdiskurs nicht auf Lessings *LAOKOON*-Aufsatz hinaus. Auch werden ‚intermediale‘ Wirkungsmöglichkeiten akut: Wenn Caligari oder *Nosferatu*, mit sinistren Harmonien unterlegt, an die Wand des verdunkelten Seminarraums geworfen werden, ist Gänsehaut, nicht Langeweile, zu gewärtigen.

15. Literatur- kann als Teil der Medientheorie aufgefasst werden. Die Eigenart des Literarischen tritt im Vergleich mit anderen Medien umso prägnanter hervor. Auch deshalb sind konkurrierende Medien, darunter der Film, für Literaturwissenschaft von Belang – besonders der Stummfilm, weil er, bedingt durch das Fehlen mündlicher Rede, vom sprachlichen Medium deutlicher unterschieden ist als der Tonfilm. Zwar werden Zwischentitel eingefügt, doch in extremen Fällen künstlerischen Gelingens – Murnaus *Letzter Mann* oder *Sunrise* – werden Geschichten durch bewegte Bilder allein, beinahe ohne Worte, erzählt. Die Übersetzung eines Geschehens in Bilder – und deren Vergleich mit sprachlichen Darbietungsformen – ist literatur- und medientheoretisch sehr lehrreich.
16. Die fehlende Tonspur kann eine Didaktisierung des Stummfilms *erleichtern*, gerade auf unteren Spracherwerbsstufen: Sprachliche Verständnisschwierigkeiten sind nicht zu befürchten. Seminarteilnehmer können den Redetext nach eigenem Gusto – oder Vorgaben der Lehrkraft – selber erdichten. Wenn also einige Anschlussmöglichkeiten, Medien- und Literaturtheorie oder Mentalitätsgeschichte betreffend, in vergleichsweise hermetische Gefilde hinüberführen und einiges Vorwissen und sprachliche Kompetenz zur Voraussetzung haben, sind Stummfilme dennoch für ‚jüngere Semester‘, selbst im schulischen Umfeld, verwertbar.
17. Musik ist wesentlich für die Mediensozialisation ‚junger Menschen‘, weckt meistens größere Leidenschaft als Literatur oder Film. Sie kann dem Literaturunterricht Schlagkraft und Dringlichkeit verleihen, die ihm andernfalls fehlten. Als literarischer Königsweg zur Musik dürften zwar Kunstlieder und Opern angesehen werden. Aber auch Stummfilme, solche zumal, die literarische Stoffe verwerten, scheinen geeignet: Musik spielt eine tragende Rolle, mehr als im Tonfilm. Oft kompensiert sie, Handlung interpretierend, das Fehlen von Worten, wird aussagekräftig, beredt. So schärft der Stummfilm das Gehör für ihre semantische Dichte. Zwecks Didaktisierung kann die Tonspur eliminiert werden, Studenten wären gehalten, passende Klänge zu imaginieren.
18. Unterricht, ob germanistisch oder nicht, ist stets auch Spiel mit Gefühlen, Erwartungen, Schocks: Die bloße Vorstellung, mit expressionistischen Stummfilmen beschäftigt zu werden, wird manche Studenten frappieren. Dies eröffnet die Chance, durch Befremden Aufmerksamkeit zu erzeugen und Ignoranz in Verstehen zu überführen. Das Bizarre schiefer Kulissen, verzerrter Typographie, ausdruckschwüngen Grimassierens kann das Einerlei,

die Beliebigkeit der Youtube-Welt konterkarieren. Dabei bestehen Verbindungen, Abhängigkeiten, die den Zugang erleichtern: Die Star-Wars-Ikonographie, Teil zeitgenössischen mainstreams, zehrt nicht allein von Riefenstahls Parteitags- und Olympia-Filmen, sondern, kaum weniger, von Langs *Metropolis*, welch letzteres Filmwerk die Bildwelt von ‚Stadt‘ bis heute beeinflusst, wie *Blade Runner* (1982), *Batman* (1989) oder *The Dark Knight* (2008) dokumentieren. Terry Gilliams und Tim Burtons Bildwelten verdanken *Caligari* und *Nosferatu* nicht eben wenig: Durch Wiene und Murnau wurden die Genres Horror- und Vampir-Film recht besehen erst begründet. *Nosferatu* ist darüber hinaus in die Selbstbespiegelungsschleife der Filmindustrie eingeführt worden: E. Elias Merhige hat die Entstehungsgeschichte des Films mit John Malkovich (Murnau) und Willem Dafoe (Max Schreck) zur parodistisch überzeichneten und mystisch überhöhten Horrorkomödie gestaltet: *Shadow of the Vampire* (2000). Und kein Geringerer als Claude Chabrol, dem Nähe zum Expressionismus nicht nachgesagt werden kann, hat ein Remake zu Langs *Mabuse*-Filmen gedreht: *Dr. M* (1990). Kurzum: Wenn sich Videoclip-Konsumenten unserer Zeit expressionistischen Filmen zuwenden, kann eine Fremdheitserfahrung in Lust der Erkenntnis überführt werden. Wenn solches gelingt, hat der Stummfilm das Prädikat ‚pädagogisch wertvoll‘ verdient.

Literaturwissenschaft

Gábor Kerekes (Budapest)

Das Ungarnbild in Karl Emil Franzos' Halb-Asien-Büchern¹

Untersuchungsgegenstand und Problemstellung

Karl Emil Franzos' Nachruhm beschränkt sich heute in erster Linie auf die sich für das ostjüdische Leben Interessierenden sowie dankbaren Büchner-Verehrer. Während für die einen Franzos der bedeutendste Ghettoautor der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist, halten ihm die anderen zugute, dass er 1879 in einem Band neben *Dantons Tod*, *Leonce und Lena* sowie einer Auswahl aus Büchners Schriften das erste Mal auch den *Wozzeck* veröffentlichte. (Allerdings soll er dabei mit Hilfe des von ihm benutzten destillierten Wassers und Schwefelammoniaks das Dramenbruchstück nicht nur zunächst wieder lesbar gemacht², sondern zugleich das Originalmanuskript langfristig auch beschädigt haben.)

Bedenkt man, welche Popularität Franzos zu seiner Zeit besaß, so mag die nur spärlich vorliegende Sekundärliteratur über ihn und sein Schaffen zunächst überraschen.³ Sicherlich hängt seine heutige relativ geringe Bekanntheit mit mehreren Aspekten zusammen: Als Schriftsteller war er im Kontext des poetischen Realismus ein auf herkömmlich-traditionelle Weise schreibender Autor, der

¹ Mein tiefster Dank geht an die AÖU, ohne deren Unterstützung die vorliegende Studie in dieser Form nicht hätte entstehen können.

² Franzos, Karl Emil: *Zur Textkritik von „Wozzeck“*. In: Büchner, Georg: *Sämtliche Werke. Und handschriftlicher Nachlaß*. Frankfurt am Main: J.D.Sauerländer's Verlag 1879, S. 203.

³ Abgesehen von Studien zu Einzelaspekten seines Werkes gibt es im deutschsprachigen Raum nur eine einzige Monographie, die sein Gesamtwerk und Leben behandelt (Anne-Dorothea Ludewig *Zwischen Czernowitz und Berlin: Deutsch-jüdische Identitätskonstruktionen im Leben und Werk von Karl Emil Franzos*, 2008). Außer man möchte das schmale Bändchen *Ich bin vielleicht kein genügend moderner Mensch. Notizen zu Karl Emil Franzos* (1984) von Dieter Kessler als solche werten. Carl Steiners *Karl Emil Franzos 1848-1904. Emancipator and Assimilationist* (1990) und Geneviève Humberts *Karl Emil Franzos (1848-1904) peintre des confins orientaux de l'Empire des Habsbourg* (1993) sowie Blanka Kohns Dissertation *Karl Emil Franzos. Ecrivain, journaliste, éditeur et critique* (1994) deuten auf ein Interesse im angelsächsischen sowie im frankophonen Raum hin, wobei diese Arbeiten aber offensichtlich unter dem Mangel an der für die Verfasser nur schwer zugänglichen Primärliteratur leiden.

hinsichtlich seiner erzählerischen Technik und der Sprache seiner Werke kaum etwas aufzuweisen hat, was sein Schaffen nach dem Auftreten der verschiedenen modernen Strömungen zwischen 1890-1920 noch als attraktiv erscheinen lassen konnte. Auf Grund seiner eigenen Vorstellungen von Literatur und dem Schreiben, seiner Begeisterung für Lessing, Goethe, Schiller und Heine sowie seiner Ablehnung etwa Ludwig Tiecks ist es nicht weiter verwunderlich, wenn Franzos literarische Freundschaften mit den ebenfalls auf eine konventionell-traditionelle Art schreibenden Joseph Viktor von Scheffel und Berthold Auerbach schloss⁴, während er den Gedichten Rainer Maria Rilkes nichts abgewinnen konnte.⁵ Verständlicherweise war seine Rezeption durch den im Grunde immer präsenten, mal offen, mal weniger direkt auftretenden Antisemitismus behindert und spätestens ab 1933 nachhaltig vereitelt worden. Ebenso ließ im Zeichen der „political correctness“ ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts Franzos' großdeutsche Begeisterung sowie sein Bestreben, den seiner Meinung nach zurückgebliebenen Osten auf die kulturelle Höhe Westeuropas zu heben, ihn offensichtlich für viele Literaturhistoriker immer weniger als attraktives Forschungsobjekt erscheinen.

Allein die Schilderung des ostjüdischen Lebens in seinen journalistischen und fiktionalen Werken hat ein lang anhaltendes Interesse an seinem Schaffen wecken können, wobei dem einerseits die nicht immer eindeutige Unterscheidung von Fiktionalem und Dokumentarischem in den angeblich nichtfiktionalen Texten, andererseits Franzos' konsequent deutschnationale Gesinnung sowie deren deutliche Artikulation entgegenwirkten. Während etwa Joseph Roths Jahrzehnte später entstandene, jedoch weltbekannt gewordene Werke ein Hohelied und eine wehmütige Klage über den Untergang des traditionellen Ostjudentums darstellen und somit deutlich zur Identifikation mit den jüdischen Figuren einladen, ist die Position von Franzos gegenüber den ostjüdischen Lebenswelten eine skeptische, ist für ihn die Erziehung, das auf-ein-europäisches-Niveau-Heben der von ihm als „Halb-Asien“ bezeichneten Region das wichtigste Anliegen. So anerkennt dies auch sein mag, so beinhaltet es letztlich tendenziell eine Geringschätzung, eine gewisse Scham ob der dort bestehenden Verhältnisse und Lebensformen, was – verständlicherweise – manch einen Leser irritiert. Weiterhin verübelte man ihm auch die radikale Abwendung von der jüdischen Thematik in seinem fiktionalen Werk, denn nach Abschluss seines Romans *Der Pojaz* (1893) richtete er sein Interesse vorwiegend auf Deutschland.

⁴ Steiner, Carl: *Karl Emil Franzos 1848-1904. Emancipator and Assimilationist*. New York/Bern/Frankfurt/Paris: Peter Lang 1990, S. 27.

⁵ Kessler, Dieter: *Ich bin vielleicht kein genügend moderner Mensch. Notizen zu Karl Emil Franzos (1848-1904)*. München: Verlag des Südostdeutschen Kulturwerks 1984, S. 15.

Bevor Franzos jedoch als Schriftsteller Anerkennung gefunden hätte und allein vom Schreiben leben konnte, hatte er 1871-1877 als Journalist gearbeitet. So unter anderem auch in Pest-Buda, wo er nach einem kurzen Intermezzo als Korrespondent der *Neuen Freien Presse* – allerdings nicht sehr lange – vom Oktober 1872 bis zum Mai 1873 Mitarbeiter des im Dezember 1867 gegründeten *Ungarischen Lloyd* war, den Karl Weißkircher redigierte und der nicht mit dem viel einflussreicheren *Pester Lloyd* zu verwechseln ist. Bei letzterem war von der Gründung des Blattes an bis zum Dezember des Jahres 1867 ebenfalls Weißkircher der Redakteur gewesen. Nicht einmal ein Monat lag zwischen seinem erzwungenen Abgang vom *Pester Lloyd* – der unter der Redaktion des von Ministerpräsident Gyula Andrassy eingesetzten Miksa Falk eine Österreich gegenüber wohlwollende Haltung einnehmen sollte – und dem Erscheinen der ersten Nummer des *Ungarischen Lloyd*, mit dem Weißkircher an den Erfolg des *Pester Lloyd* anknüpfen wollte. Franzos steuerte in den knappen acht Monaten seiner Tätigkeit bei dem Blatt in Pest-Buda vor allem novellistische Skizzen, Städte- und Reisebeschreibungen bei. Unzufrieden mit der Reichweite der Zeitung, seinen eigenen beruflichen Aussichten sowie Möglichkeiten, ging er nach Wien, wo er dann für die seinen Vorstellungen in mehrerer Hinsicht entsprechende *Neue Freie Presse* arbeitete. Wenige Jahre später war er nicht nur ein geachteter Journalist, sondern auch ein unabhängiger Schriftsteller.

Zur allgemeinen Anerkennung des Schaffens von Franzos trugen seine Kulturbilder bei, vor allem die Bände *Aus Halb-Asien*, *Vom Don zur Donau* sowie *Aus der Grossen Ebene*, in denen er sich mit der ostmittel- sowie südosteuropäischen Region – oder wie er sie nennt: Halb-Asien – beschäftigt.

In der vorliegenden Studie soll als ein bisher von der Forschung noch nicht untersuchter Gegenstand der Aspekt der Ungarndarstellung in diesen Werken eingehender betrachtet werden, da sich in der Sekundärliteratur zu dieser Frage höchstens kurze, jedoch nur oberflächliche Feststellungen finden lassen, was nicht weiter überraschend sein kann, da das Hauptinteresse der literaturhistorischen Forschungen sich im Zusammenhang mit Franzos' Schaffen auf dessen Darstellung des jüdischen Milieus im Ostteil des Habsburgerreiches bzw. auf dessen Bild vom slawischen Raum konzentriert.⁶ In unserer Untersuchung soll der Gesichtspunkt nicht aus den Augen verloren werden, nach dem in der österreichischen Literatur des ausgehenden 19. und in der ersten Hälfte des folgenden Jahrhunderts sich in der Ungarndarstellung, ja sogar im gesamten Ungarnbild der zur österreichischen Literatur gezählten Autoren jene „Streuung“ unübersehbar

⁶ Siehe z. B. Gesa von Essen „Im Zwielflicht“. *Die kulturhistorischen Studien von Karl Emil Franzos über Halb-Asien*. In: Holzner, Johann / Simonek, Stefan / Wiesmüller, Wolfgang [Hrsg.]: *Russland – Österreich. Literarische und kulturelle Wechselwirkungen*. Bern u.a.: Peter Lang 2000, S. 57-84.

zeigt, dass Autoren, die eine enge Bindung zu den nichtdeutschsprachigen – und natürlich nichtungarischen – Teilen der Österreichisch-Ungarischen Monarchie verspürten (wie etwa Joseph Roth, Franz Werfel, Franz Kafka und der frühe Rilke), ein deutlich negativ geprägtes Bild von Ungarn besaßen, während die Autoren aus Deutschösterreich (wie etwa Arthur Schnitzler, Hugo von Hofmannsthal, Stefan Zweig und Robert Musil) ein neutrales bis freundliches Bild des östlichen Nachbarn skizzierten.⁷

Im Fall Franzos und seiner drei Bände mit Kulturbildern ist die Frage der Ungarndarstellung in mehrfacher Hinsicht interessant: Die drei Werke erschienen im Laufe von 21 Jahren nach dem Ausgleich zwischen Österreich und Ungarn, in einer Zeit, in der sich z.B. in der tschechischen Literatur die Ungarndarstellung von einer betont positiven in eine ausgesprochen negative wandelte. Die Ungarn, die zuvor als in der Monarchie mit den Tschechen zusammen leidende Völkerschaft gezeigt worden waren, erschienen nunmehr als konsequent antislawische Unterdrückernation, die alles der Magyarisierung der nichtungarischen Nationalitäten unterstellten.⁸ Weiterhin ist der Fall Franzos auch insofern bemerkenswert, da er, der Sohn einer jüdischen Familie, einerseits aus einem slawischen Teil der Monarchie stammte, was ihn in die Traditionslinie Roth-Werfel-Kafka zu stellen scheint, andererseits aber war Franzos zugleich streng deutschnational erzogen und gesinnt, was eine ganz andersgeartete Sicht der Dinge nahe legt.

Biographischer Hintergrund und Gattungsproblematik

Karl Emil Franzos wurde in Galizien, unweit von dem heute zur westlichen Ukraine gehörenden Czortkow (heute: Tschortkiw, deutsch: Tschortkau) geboren. Die Familie seiner Mutter stammte aus Odessa, die Vorfahren väterlicherseits waren sephardische Juden aus Spanien, die französisch sprachen. Vermutlich aus diesem Grund erhielt 1808 der Vater, Heinrich Levert, im Zuge der von Joseph II. verordneten Vergabe von Familiennamen an die Juden in Galizien von der zuständigen Behörde den neuen Namen „Franzos“ zugeteilt. Vielfältige Einflüsse wirkten über das Familiäre hinaus auf Franzos auch durch seine sich mehrmals wechselnde Umwelt, durch die er verschiedenste Regionen, Traditionen und Probleme der Monarchie kennen lernen konnte: Er war Klosterschüler in Czortkow, besuchte das Gymnasium in Czernowitz, danach die Universität in Wien und

⁷ Siehe dazu ausführlich: Kerekes, Gábor: *Prag liegt zwischen Galizien und Wien. Das Ungarnbild in der österreichischen Literatur 1890-1945*. Budapest: Ad Librum 2008.

⁸ Siehe dazu: Dobossy, László: *Hašek világa [Hašeks Welt]*. Budapest: Európa 1970, S. 46 ff.

Graz, war anschließend Journalist in Wien, Pest-Buda und wieder Wien. Die vielfältigen Eindrücke aus Galizien sowie der Antisemitismus, durch den er sich für ihn auf überraschend-schmerzhafter Weise in seiner Grazer Zeit als Student das erste Mal selbst als Deutschnationaler ausgegrenzt sah, führte ihn zu dem Thema, das er als Journalist und Schriftsteller bearbeiten sollte: Das Leben im östlichen Teil des Habsburgerreiches. Dabei konzentrierte er sich in seinen fiktionalen Werken in erster Linie auf das jüdische Leben, während die journalistischen Arbeiten, so auch seine Kulturbilder und Reisebeschreibungen, sich darüber hinaus auch mit den anderen Nationalitäten und Völkerschaften beschäftigten, etwa mit den Polen, Ruthenen, Rumänen, Bulgaren und Russen.

Das zu seiner Zeit den Ruhm und zum Teil auch die finanzielle Unabhängigkeit des Verfassers mitbegründende sehr erfolgreiche Werk *Aus Halb-Asien. Kulturbilder aus Galizien, der Bukowina, Südrußland und Rumänien* erschien das erste Mal 1876, wurde dann mehrfach neu aufgelegt und vielfach übersetzt. (Die Ausgaben bestanden – so wie auch im Falle der Nachfolgewerke – aus jeweils zwei Bänden.) Zwei Jahre später, 1878, ließ Franzos den Band *Vom Don zur Donau. Neue Kulturbilder aus Halb-Asien* nachfolgen, der im Untertitel deutlich Bezug auf den erfolgreichen Vorgänger nahm. Doch war diesem Werk nicht der Erfolg des Vorgängers beschieden, weshalb Franzos die Veröffentlichung des vorgesehenen dritten Teils verschob. Erst 10 Jahre später versuchte er an die früheren Erfolge anzuknüpfen, indem er mit dem gleichen Untertitel (*Neue Kulturbilder aus Halb-Asien*) schließlich im Jahre 1888 *Aus der Grossen Ebene* veröffentlichte. Die Bände wurden im Lauf der Jahre jeweils bei verschiedenen Verlagen neu aufgelegt, dabei veränderte Franzos von Ausgabe zu Ausgabe gerade soviel an den jeweiligen Zusammenstellungen, dass als Kaufanreiz von „neuen“, „veränderten“, „überarbeiteten“ Ausgaben gesprochen werden konnte. Im Grunde verschob er einzelne Texte innerhalb der Bände, strich einige Passagen bzw. schrieb andere hinzu und – in wenigen Fällen – ersetzte er einige Texte durch andere, doch bei allen Umgestaltungen veränderten sich die einzelnen Bände im Grundsätzlichen nicht.⁹ Im 20. Jahrhundert wandte er sich noch einmal der Gattung Reise- und Kulturschilderung zu, doch jetzt ging es ihm um Deutsch-

⁹ Dabei ist seine Umgruppierung und Veränderung der einzelnen Texte innerhalb der drei Werke dermaßen verwirrend, dass in dieser Hinsicht auch der sonst gründliche Carl Steiner den Überblick verloren hat. (s. Steiner, Carl: *Karl Emil Franzos 1848-1904*, S. 215-220. Ebenso erging es Geneviève Humbert sowie Anna-Dorothea Ludewig in ihren Bibliographien. (s. Humbert, Geneviève: *Karl Emil Franzos (1848-1904) peintre des confins orientaux de l'Empire des Habsbourg*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg 1993, S. 109-112; Ludewig, Anna-Dorothea: *Zwischen Czernowitz und Berlin. Deutsch-jüdische Identitätskonstruktionen im Leben und Werk von Karl Emil Franzos*. Hildesheim / Zürich / New York: Georg Olms Verlag 2008, S. 319.

land. Es erschienen *Deutsche Fahrten I, Reise und Kulturbilder. Aus Anhalt und Thüringen* 1903 sowie *Deutsche Fahrten II, Reise und Kulturbilder. Aus den Vogesen* postum im Jahre 1905. Eine dritte Folge war eigentlich geplant, doch dies „hängt davon ab, wie lang ich mich noch an der Schönheit dieser Welt erfreuen darf“, schrieb er in Berlin noch im Juni 1903,¹⁰ kaum mehr als ein halbes Jahr vor seinem Tod.

Die im Rahmen dieser Betrachtung relevanten Werke (*Aus Halb-Asien, Vom Don zur Donau* sowie *Aus der Grossen Ebene*) sind durch ihre Genrebezeichnung „Kulturbilder“ deutlich als nichtfiktionale Werke gekennzeichnet: „Formal sind Kulturbilder ein buntes Gemisch aus allgemein gehaltenen Schilderungen von Land und Leuten, Skizzen von Zuständen, [...] und eingestreuten Erzählungen, meist mit dem Hinweis, so und nicht anders sei auch ihm die Geschichte erzählt worden.“¹¹ Doch wird die faktische Zuverlässigkeit der Schriften selbst von den Anhängern Franzos' nicht reklamiert, sondern sie räumen hinsichtlich seiner „Kulturbilder“ ein, „daß es sich um Dichtung handelt, nicht um ethnografische Studien“.¹²

Auf die zeitgenössischen Leser müssen die Halb-Asien-Texte von Franzos als authentische Berichte gewirkt haben. Ihr Erfolg dürfte auch maßgeblich darauf basiert haben, dass der (west-)europäische Leser hier in einer deutlich eurozentrischen, die eigene Hemisphäre als überlegen und als Hort des Fortschritts darstellenden Perspektive vermeintlich zuverlässige Darstellungen einer exotischen Region konsumieren konnte, in die er persönlich – selbst wenn er, was damals die Seltenheit war, über die finanziellen Möglichkeiten hierzu verfügt hätte – kaum gereist wäre.

Die Klärung des Aspektes, in welchem Maße Franzos' Dichtung mit Wahrheit vermischt hat, ist sicherlich interessant, doch kann sie im Rahmen dieser Betrachtungen nicht erschöpfend durchgeführt werden. Ganz abgesehen von konkreten biographisch-historischen Analysen würde allein schon die Erörterung der Frage, inwieweit so genannte nichtfiktionale Formen von Literatur überhaupt frei von Fiktion sein können, den uns zur Verfügung stehenden Rahmen sprengen. Hier soll der Fokus deshalb konsequent nur auf das Ungarnbild in den zur Diskussion stehenden Werken gerichtet werden, das – ganz unabhängig von seiner Genese im Fiktionalen oder Nichtfiktionalen – ein beredtes Zeugnis über die Einstellung des Verfassers zu Ungarn abgibt und im Kontext der Ungarndarstellungen anderer österreichischer Autoren analysiert werden kann. Die Frage allerdings, ob es überhaupt fiktive Elemente in den uns interessierenden drei Werken gibt, lässt

¹⁰ Franzos, Karl Emil: *Aus Anhalt und Thüringen. Reise- und Kulturbilder*. Berlin: Concordia Deutsche Verlags-Anstalt 1903, Bd. I, S. VI.

¹¹ Kessler, Dieter: *Ich bin vielleicht kein genügend moderner Mensch*, S. 8.

¹² ebd.

sich spätestens in dem Moment leicht beantworten, in dem Franzos die von ihm erdachte und in seinen Novellen mehrfach als Schauplatz gewählte fiktive Stadt Barnow einführt, die in der Funktion des prototypischen *Schtetls* erscheint. Sicherlich war ihm das Seldwyla Gottfried Kellers hierfür das Vorbild gewesen, doch hatte der Schweizer Autor Seldwyla als Schauplatz nur in seinen betont als fiktiv gekennzeichneten Werken benutzt. Franzos hingegen vermischt in seinen Kulturbildern Realität und Phantasie ohne jede Kennzeichnung, so z.B. als er bereits im ersten Band der Erstausgabe von *Aus Halb-Asien* mit dem zweiten und dritten Text *Jüdische Polen* und *Schiller in Barnow* deutlich erkennbar den Boden der faktisch nachprüfbaren Realität verlässt¹³, was er im weiteren auch immer wieder tun wird, etwa im Auftakttext *Markttag in Barnow* in verschiedenen Ausgaben von *Vom Don zur Donau* und auch im dritten Werk *Aus der großen Ebene*¹⁴ mit *Der Galilei von Barnow* und gleich daran anschließend in *Der Fehlermacher*,¹⁵ in denen allen er Barnow erneut als reale topographische Gegebenheit einführt.

Aus Halb-Asien

Bereits im *Vorwort* zu *Aus Halb-Asien* weist Franzos darauf hin: die vorliegenden Texte seien alle schon einmal in „Blättern mit großer, zum Theil mit überaus großer Auflage erschienen“ (zumeist übrigens in der *Neuen Freien Presse*), wären aber trotz der verstreuten früheren Publikation nunmehr in der vorliegenden Form miteinander verbunden, „einheitlich [...] in Form und Inhalt“ sowie „consequent, was den Standpunkt des Autors betrifft“, denn sie hätten die Sicht des „vorurteilslosen Beobachters“ gemeinsam, „welcher die geschilderten Länder genau kennt und ihr Bestes will“. (FRHA, o.S.) Worin dieses „Beste“ besteht, das er den Ländern wünscht, wird später deutlich.

Halb-Asien nennt er die von ihm beschriebene Region wegen ihrer Zwischenstellung, auf Grund von über geographische Ähnlichkeiten mit Europa einerseits und Asien andererseits hinausgehenden Parallelen:

¹³ Franzos, Karl Emil: *Aus Halb-Asien. Kulturbilder aus Galizien, der Bukowina, Südrußland und Rumänien*. Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot 1876, Bd. I, S. 51-68 und 69-90. (Im Fließtext unter der Sigl. „FRHA“ mit Band- und Seitenangabe)

¹⁴ Franzos, Karl Emil: *Vom Don zur Donau. Neue Kulturbilder aus „Halb-Asien“*. Zweite gänzlich umgearbeitete und vermehrte Auflage. Stuttgart: Adolf Bonz & Comp. 1890, S. 1-117. Und: Franzos, Karl Emil: *Vom Don zur Donau. Neue Kulturbilder aus Halb-Asien*. Stuttgart/Berlin: J.G.Cotta'sche Buchhandlung 1912, S. 1-106.

¹⁵ Franzos, Karl Emil: *Aus der großen Ebene. Neue Kulturbilder aus Halb-Asien*. Stuttgart: Adolf Bonz & Comp. 1880, S. 77-94 und 95.

Auch in den politischen und socialen Verhältnissen dieser Länder begegnen sich seltsam europäische Bildung und asiatische Barbarei, europäisches Vorwärtsstreben und asiatische Indolenz, europäische Humanität und so wilder, so grausamer Zwist der Nationen und Glaubensgenossenschaften, wie er dem Bewohner des Westens als ein nicht bloß Fremdartiges, sondern geradezu Unerhörtes, ja Unglaubliches erscheinen muß. [...] Oft liegen [...] Stätten tiefster Uncultur und relativ hoher Cultur hart neben einander [...]. Im Allgemeinen herrscht im Osten oder doch mindestens in jenem Theil des Ostens, von dem diese Blätter Kunde geben, weder heller Tag, noch dunkle Nacht, sondern ein seltsames Zwielficht, im Allgemeinen sind Galizien, Rumänien und Südrußland weder so gesittet, wie Deutschland, noch so barbarisch, wie Turan, sondern eben ein Gemisch von Beiden – Halb-Asien! (FRHA, I, S. III)

Das Werk habe als hauptsächlichen „Zweck [...] allerdings nur die Schilderung jener Culturverhältnisse“, deren Behebung lediglich dann als möglich erscheine, „wenn sich der Einfluß und die willige Pflege westlicher Bildung und westlichen Geistes steigern“ würde. (FRHA, I, S. VII f.) In den einzelnen „Culturbildern“ der beiden Bände spielt Ungarn nur eine marginale Rolle, wenn auch das Gewicht der Nennungen nicht in jedem Fall unerheblich ist. In *Von Wien nach Czernowitz* wird im Rahmen eines Gesprächs in der Eisenbahn ein Mann in seiner Erzählung gerade bei dem Satz „Da komme ich in ein ungarisches Schloß. Die wunderschöne Gräfin –“ (FRHA, I, S. 101) unterbrochen und wir erfahren nicht mehr, wie die Geschichte weitergeht, während in *Zwischen Dniester und Bistrizza* zunächst vorsichtig auf die Versäumnisse der k. k. Verwaltung – auch – in Ungarn verwiesen wird. (FRHA, I, S. 121) Dann erfolgt im Laufe eines Rückblicks auf die Geschichte der den Gegenstand dieses Kapitels darstellenden Region in mehreren Aufzählungen die Nennung Ungarns (FRHA, I, S. 123 f.), bis dann zum Ende hin Franzos eine eindeutige Stellungnahme zu der habsburgischen Politik nach 1848 abgibt, als er über „jene traurige k. k. Polizei-Arbeit“ schreibt, die „anderwärts, z. B. in Ungarn, den Namen des Deutschthums geschändet“ habe. (FRHA, S. 137) Hier wird das erste Mal im Zusammenhang mit Ungarn deutlich, wie verurteilend Franzos der habsburgischen Vergeltungspolitik nach 1848 gegenüberstand.

Diese beiden Texte sowie der *Gouvernanten und Gespielen* betitelte, auf den wir noch kurz eingehen werden, fanden sich in der Erstausgabe von Band I, wurden aber später – aus welchen Gründen auch immer – in Band II verschoben, ebenso wie *Ein Culturfest*, in dem marginale ungarische Erwähnungen zu finden sind. Die Bukowina wird in dieser Schrift als ein Beispiel gelungenen Zusammenlebens verschiedener Nationalitäten gezeigt. Zunächst heißt es, von den 543.420 Einwohnern der Bukowina seien 9.238 Ungarn (FRHA, I, S. 147) (bei einer Zahl von 221.726 Rumänen, 202.700 Ruthenen und 95.091 Deutschen christlicher und jüdischer Konfession), später wird dann die „unermeßliche Urwaldnacht“ angesprochen, „welche zwischen diesem Lande und seinem magyrischen

Nachbar aufgerichtet ist“. (FRHA, I, S. 167) Angesichts der Eröffnung der deutschen Hochschule in der Bukowina wird zurückblickend ausgeführt, die „magyrische Universität Klausenburg“ sei lange Zeit zusammen mit der „polnischen Universität Lemberg“ die geographisch am nächsten gelegene Hochschule gewesen, so dass „der Sohn des galizischen Deutschen, der Sprosse des wackeren siebenbürgischen Sachsenstammes, der Deutsche in den ober-ungarischen Comitaten gezwungen [war], entweder an eine Hochschule West-Österreichs zu gehen oder, sofern er dies nicht konnte, sich wohl oder übel entnationalisieren zu lassen“. (FRHA, I, S. 156) Dies habe sich aber verändert, und das im Titel der Schrift angesprochene *Culturfest* habe die Errichtung der deutschen Hochschule zum Anlass und zeige auch das friedliche Nebeneinander der verschiedenen Völkerschaften der Bukowina, aus der die Ungarn gut erkennbar hervorstechen, die hier ganz nach dem Bild der vor Lebenslust und Temperament strotzenden naturnahen Völkerschaft beschrieben werden, wie dies etwa auch in Stefan Zweigs *Ungeduld des Herzens* (1939) der Fall ist:

Schön und kräftig, schlanke braune Bursche [sic!], dralle feueräugige Dirnen – so präsentieren sich ihre Nachbarn, hier im Garten und in der Wirklichkeit: die Magyaren. Aus dem armen, bergigen Szeklerlande sind sie einst hinabgestiegen in das Tiefland und haben hier ein reiches, blühendes Heim gefunden. Darum jauchzen auch ihre „Eljen“ zum Himmel wie Raketen – die Leute wissen, was der heutige Tag bedeutet. Hui! wie die Fidel klingt; hui! wie der „Csardas“ dröhnt! Die Sporen klirren, und die weiten weißen Pumphosen fliegen nur so im Kreise. Nur die Reicherer tragen das eng verschnürte Beinkleid. Aber eine bunte Feder hat sich Jeder auf den Hut gesteckt und eine rechte Festfreude ins Herz hinein. Und wie sie so am Rande der Haide tanzen, ist es ein Bild, wie aus der Puszta zauberhaft hierhergestellt.“ (FRHA, I, S. 176)

In *Gouvernanten und Gespielen* erwähnt Franzos auch Ungarn, als es um das traurige Schicksal junger Mädchen aus Westeuropa geht, die sich angesichts der für sie in ihrer Heimat nicht vorhandenen Aufstiegschancen als Kindermädchen, Gouvernanten und Gesellschafterinnen im Osten verdingen, um sich dann schließlich in einem Bordell oder unter anderen widrigen Umständen wieder zu finden. (FRHA, I; S. 242) Es folgt eine Reihe von Beispielen, die mit einer Geschichte aus Pest abgeschlossen wird, in der ein Arzt Franzos über seine Patientin erzählt, die aus Belgien kommend bei einem verwitweten Magnaten als Erzieherin der beiden Töchter arbeitete. Sie wurde von dem Magnaten verführt und „mit einer abscheulichen Krankheit behaftet“, von der es „nur mehr wenig Hoffnung auf gänzliche Herstellung“ gab, weshalb sie aus Verzweiflung in die Donau sprang und umkam. (FRHA, I, S. 269 f.) Die in Ungarn spielende Geschichte ist nicht zu entschuldigen, doch fällt im Gegensatz zu ihr in den anderen Erzählungen, vor allem jenen aus Russland, die Dominanz der rohen physischen Gewalt auf.

Im zweiten Band wird Ungarn in dem zweitlängsten Kapitel *Kossuth-Jagden* angesprochen, das an die Spitze der Texte gestellt worden ist. (In späteren Auflagen wurde der Text in Band II weiter nach hinten versetzt.) Eine Vorform für dieses Kapitel stellten Franzos' Artikel *Kossuths Mitverschworene* und *Ein Kossuth wird gesucht* dar, die beide im *Ungarischen Lloyd* erschienen waren.¹⁶ Bei genauerer Betrachtung geht es in diesem Text nur in zweiter Linie um Ungarn, während „das furchtbare Jahrzehnt (1850-1860), wo der ‚schwarzgelbe Schrecken‘ wie ein Alp über den Völkern lag, Niemand zum Segen, Allen zum Fluche“ (FRHA, II, S. 4) und dessen Auswirkungen im Zentrum des Interesses von Franzos stehen. „Die Reaction ist nie ausschließlich Henker, sie ist zugleich Bajazzo, sie erschüttert nicht allein das Herz, sondern auch das Zwerchfell und dicht hinter dem ergreifenden Trauerspiel her inscenirt sie eine unglaublich groteske Posse.“ (FRHA, II, S. 6 f.)

Franzos geht es in diesem Kulturbild letztlich um die Torheit der österreichischen Politik in der Causa Kossuth, von dessen Person er ein Bild zeichnet, das sich auch in einer ungarischen Pro-Kossuth-Schrift sehen lassen könnte:

Gewiß, der große Agitator, der sein Volk über Alles liebte und von diesem über Alles verehrt ward, der kühne, mit gewaltigen Geistesgaben ausgerüstete, von verzehrendem Ehrgeiz erfüllte Mann war für das reactionäre Österreich ein gefährlicher Feind. Darum erwartete ihn auch daheim der Galgen, darum ward er zum Exil gezwungen und in der Fremde durch ein Heer von Spionen sorgfältigst überwacht. (FRHA, II, S. 7)

Doch sei die eigentliche Frage, warum man von Wien aus die Psychose der Kossuth-Jagden aufrechterhielt, obwohl man doch selber am besten wusste, wo der echte Kossuth sich aufhält:

Ja – warum?

Es gibt keine Antwort auf diese Frage, wie es denn überhaupt eitle Mühe wäre, bei den Verfügungen und Handlungen einer reactionären Regierung nach logischen Gründen zu forschen. Und so sei nur die Thatsache constatirt, daß die österreichischen Polizisten und Behörden zu derselben Zeit immer wieder mit der Personalbeschreibung Kossuth's – (Gestalt: mager, geschmeidig. Gesicht: düster, hager. Kleidung: einfach (sic!). Sprache: spricht das Magyarische mit slovakischer Betonung [!]) – gefüttert, zu derselben Zeit immer wieder zu äußerster Wachsamkeit und häufigen Streifungen angehalten wurden, zu welcher die Herren Bach und Kempen in Wien aus den täglichen Berichten ihrer Späher auf das Genaueste wußten, wie es ihrem fernen Freunde in London, später in Turin, erging und sogar, wenn es sie darnach gelüstete, erfahren

¹⁶ Steiner, Carl: *Karl Emil Franzos 1848-1904*, S. 28.

konnten, welche Cravatte er an dem oder jenem Tage getragen und ob er lieber gesottenes Fleisch esse als gebratenes, oder etwa umgekehrt.

Wenn man erwägt, daß sich die österreichische Polizei jener Tage ohnehin nicht besonders durch Geistesreichthum und Geistesklarheit auszeichnete, so wird man begreiflich finden, daß sich die Gedanken der 'untergeordneten Organe', der Treiber und der Jägerbursche bei dieser Menschenjagd, bei dem Fahnden an so verschiedenen Orten und durch so lange Jahre schließlich ganz verwirrten, daß die Persönlichkeit Kossuth's mit der Zeit nicht nur bei den Bauern des 'Alföld' zum Mythos wurde, sondern auch bei den k. k. Polizeicommissären.“ (FRHA; II, S. 8 f.)

Im Weiteren werden mehrere Geschichten dargeboten, die zum Teil nichts mit Ungarn zu tun haben und von Missgriffen der Behörden bei der Jagd auf Kossuth berichten, weshalb das Dargebotene in erster Linie nicht über Ungarn, sondern über die k.k.-Behörden aussagekräftig ist.

Im ersten Fall, der sich in der Zeit des Friedens, im Jahre 1853 ereignete, als – wie Franzos bitter-ironisch den Charakter dieses von der Wiener Regierung behaupteten Friedens im Reich umreißt – „höchstens man im Lombardischen einen jungen Burschen todt[schoß], weil er vor einer Wache eine Fratze geschnitten, oder in Ungarn ein Mädchen halbtodt [prügelte], weil es roth-weiß-grüne Bänder in den Haaren trug“ (FRHA, II, S. 9), bespitzeln sich zwei Männer auf der Schifffahrt von Dresden Richtung Süden. Gegenseitig identifizieren sie sich auf Grund der Kleidung und ihres äußeren Erscheinungsbildes als Ungarn. Der eine „trug dunkle Kleidung, sein Gesicht war düster, seine Gestalt mager und geschmeidig. Im Allgemeinen machte er einen fremdartigen Eindruck, und wenn man seine engen Stiefelhosen, die blanken Stiefel und die Sporen daran in Rechnung zog, so konnte man leicht auf einen Magyaren schließen.“ (FRHA, II, S. 10) Auch der andere Mann

trug dunkle Kleidung, sein Gesicht war düster, seine Gestalt mager und geschmeidig. Stiefelhosen und Sporen trug er nicht, aber dafür einen scharf aufgewichsten Schnurrbart und in der Hand einen Knotenstock mit Messingbeschlag, der so beiläufig einem civilisirten 'Buzogany' (altmagyarischer Streitkolben) ähnlich sah. Kurz – auch dieser Mann war unschwer als Magyar zu erkennen. (FRHA, II, S. 10 f.)

Die beiden versuchen einander auszuhorchen, wobei Franzos früh andeutet, auf welche Schlusspointe sich die Geschichte zubewegen wird: „Vielleicht fiel ihnen beiden ihre Aussprache auf: sie sprachen das Magyarische mit stark slovakischer Betonung.“ (FRHA, II, S. 11) In Aussig werden dann beide verhaftet, da sie sich gegenseitig in der Annahme angezeigt hatten, der andere wäre Kossuth höchstpersönlich. Jetzt stellt sich heraus, dass keiner der beiden ein Ungar ist.

Die dritte Geschichte der Kossuth-Jagden hat eine ungarische Figur als zentralen Protagonisten: „er war ein Magyar, hieß Stefan v. M.“ (FRHA, II, S. 30), dem

„Bismarck nur deshalb ein großer Staatsmann [war], weil er 1866 Ungarn hatte insurgieren wollen“. (FRHA, II, S. 32) Sein Leidensweg exemplifiziert den Irrsinn und die Grausamkeit der schwarzgelben Justiz. Ihn hat, wie er sagt, die „Regierung mit einem Schlage zum Unglücklichsten aller Menschen gemacht. Warum? Um meines Gesichtes willen! [...] Ich meine es buchstäblich: meiner Gesichtsbildung wegen hat man mir mein Glück geraubt und gemordet.“ (FRHA, II, S. 37) Und er erzählt: Nachdem er in Wien geheiratet hatte, lebte er mit seiner Frau auf seinen Gütern „im ‚Alföld‘“ (FRHA, II; S. 39) bis 1849, als er zu den „Honveds“ ging und dort als Corporal „bis zum traurigen Schlusse – bei Világos“ blieb. (FRHA, II, S. 40) Bei der Honvéd-Armee hatte Herr von M. einen Spitznamen erhalten:

Sie nannten mich stets nur den 'Corporal Kossuth'. Diesen Spitznamen hatte mir ein blutjunger Freiwilliger, Gyula von Sz. aufgebracht. Der fröhliche Jurat war aus Debreczin seiner ängstlichen Mutter entlaufen und im Mai zu uns gestoßen. Es war in einer schönen Frühlingsnacht, unser Zug lag just um ein Wachtfeuer an der Donau, als der Jüngling zu uns kam. Er brachte uns die neuesten Nachrichten aus Debreczin vom Landtag und schilderte insbesondere lebhaft und feurig jene denkwürdige Sitzung vom 10. April, in der nach einer Rede Ludwig Kossuth's, welche unvergeßlich bleiben wird, so lange Magyaren auf Erden leben, die Absetzung des Hauses Habsburg proclamirt wurde. Wir Andern lauschten begeistert, aber just im besten Flusse stockte der Jurat, faßte mich schärfer in's Auge und rief dann erstaunt: 'Teufel, Corporal, Ihr schaut ja dem Ludwig Kossuth ähnlich, wie ein Ei dem andern!' Meine Honveds lachten laut, er aber zog ein Bild Kossuth's hervor und ließ es von Hand zu Hand wandern. Und da mußten's Alle und ich mit zugeben: ich hatte in der That eine ziemliche Aehnlichkeit mit dem Dictator. (FRHA, II, S. 40 f.)

Nach der Kapitulation in Világos kehrte er zu seiner Familie zurück, entging der Verfolgung in Ungarn, bis 1852 das Unheil seinen Lauf nahm, als er mit seiner schwangeren Frau und dem kleinen Sohn nach Wien musste. Dort trifft er zufällig Gyula v. Sz. auf der Straße, der ihn laut mit „Kossuth“ anredet, was aber gehört und angezeigt wird (FRHA, II, S. 43 f.), so dass Stefan v. M. und seine Frau wenig später verhaftet werden. Zwar scheint die Wiener Behörde ihren Irrtum nach mehreren Tagen zu erkennen, doch „die Maxime jenes Regimes war: 'Lieber einen Justizmord begehen, als einen Mißgriff eingestehen!'“ (FRHA, II, S. 46), weshalb er zu zwei Jahren Festungshaft verurteilt wird. Erst nach der Gefangenschaft in Kufstein erfährt er vom Tod seiner Frau und seines Kindes: „Ich aber habe fortgelebt und lebe noch – es ist fast ein Wunder. Freilich ist mein Dasein kein Leben mehr zu nennen ...“ (FRHA, II; S. 46 ff.) Diese Geschichte ist als offensichtliches Beispiel für die „Grausamkeit“ und „Dummheit“ des „reactionären Regime's“ gedacht. (FRHA, II, S. 48)

Von den anderen Geschichten dieses Kulturbildes hat – in der Erstausgabe – lediglich eine weitere noch ganz am Rande mit Ungarn zu tun. Am Lago di

Garda kommt Bartolomeo, der sich gerne als Spitzel der Österreicher betätigt, in die Amtsstube des zu Riva stationierten „k. k. Polizeicommissär[s]“ und „vermeldete: Ludwig Kossuth halte soeben in einer Felsnische über dem Seespiegel eine Conferenz mit einem wälschtirolischen Hochverräther ab“. (FRHA, II, S. 49 f.) Dabei behauptet Bartolomeo, das Ungarische als Sprache erkannt zu haben, die die vermeintlichen Verräter in der Felsnische gebraucht hatten, denn:

es giebt am See enghosige Soldaten genug, von denen man den Klang der Sprache hören kann. Und der ist nicht so leicht zu verwechseln – das klingt ja wie ein ewiges Poltern und Fluchen. Also verlaßt Euch darauf, Signor – es war ungarisch. Und eben so deutlich habe ich den Namen ›Kossuth‹ gehört. (FRHA, II, S. 52)

Hierauf schwärmt die Staatsmacht bewaffnet aus, um Kossuth und die italienischen Verräter zu verhaften. Am Ziel angelangt, werden sie mit einem zweifachen „Bassama“ (FRHA, II, S. 55)¹⁷ aus dem Munde des „k. k. Lieutenant Emmerich v. Sz. von Franz-Carl-Infanterie... [sic! G.K.]“ empfangen, der dem Comissär auf Grund des Gedankengangs „'Franz Carl' ist ein ungarisches Regiment – Herr v. Sz. ist ein Magyare – Kossuth sucht österreichische Militärs zum Abfall zu verleiten“ (FRHA, II, S. 56) jetzt noch verdächtiger vorkommt, bis sich schließlich herausstellt, er hatte ein Schäferstündchen mit der Frau des Hauptmanns v. G. verbringen wollen. „Am nächsten Tage“ duellierte sich Herr v. Sz. mit dem Hauptmann v. G. und „Frau Hauptmann v. G., eine üppige, blonde Magyarin, reiste zu ihren Verwandten nach Debreczin und die beiden Gatten sahen sich nie wieder.“ (FRHA, II, S. 57) Auch diese Geschichte bietet ein Beispiel für die Stupidität der habsburgischen Staatsorgane, während den in ihr

¹⁷ Der obszöne Fluch dürfte sich für jeden des Ungarischen Mächtigen erschließen. Angemerkt sei lediglich, dass dessen Erwähnung in deutschsprachigen Texten nichts Außergewöhnliches darstellt, denn er kommt sowohl in Wilhelm Raabes *Schüdderump* („[...] Bassama -, wär das auch übergestanden! [...] sagte der alte ungarische Dorfpastor.“ (Raabe, Wilhelm: *Sämtliche Werke. Braunschweiger Ausgabe*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1961, Bd. 8, S. 260 f.) als auch in Rudolf Baumbachs Novelle *Der Schwiegersohn* (Boston/New York/Chicago/London: Ginn and Company 1909, S. 69f. mehrfach) und in der Form „Basseremtete“ in Theodor Fontanes Roman *Graf Petöfy* (Fontane, Theodor: *Graf Petöfy* Frankfurt am Main/Berlin/Wien: Ullstein, S. 159) vor. Aber nicht nur in fiktionalen Werken trifft man auf ihn, sondern etwa auch in den *Wöchentlichen Anzeigen für das Fürstenthum Ratzeburg* (34. Jg, 1864 Nr. 33, 12. August 1864) steht über das Waldfest der „Ungarischen Stabscompagnie“ zu lesen: „Dann ging es rüstig wieder zum Tanz, in dessen immer schnellere Kreise die flinken Pußtasöhne ihre Alliierten zogen mit den fröhlichen Worten: 'Bassama! Kamerad Preuß, muß lernen Csardas tanzen!'“

auftretenden Ungarn höchstens der Ehebruch sowie eine saftige Ausdrucksweise vorgeworfen werden könnte.

Zuletzt wird in *Kossuth-Jagden* noch eine Geschichte aus Podolien, aus dem „Dorfe Biala bei Barnow“ (FRHA, II, S. 57) berichtet, wo der gar nicht über ein rebellisches Äußere verfügende „Salomon Weiß, Lederhändler aus Debreczin“ (FRHA, II, S. 62) von übereifrigen Gendarmen verdächtigt wird, Kossuth zu sein, doch ohne irgendwelche tragischen Folgen für ihn.

In späteren Ausgaben (so etwa in der 3. Auflage 1889) hat Franzos dieses Kulturbild noch erweitert, doch die neu hinzugekommenen Passagen sind hinsichtlich der Ungarndarstellung von keinem Interesse. Dabei hat Franzos nichts anderes getan, als in diesen späteren Ausgaben von *Aus Halb-Asien* Textteile aus der 1878er Erstausgabe von *Vom Don zur Donau* (aus dem II. Band) in die Neuausgabe von *Aus Halb-Asien* umzugruppieren. Dabei hat er die Schrift *Henker und Bajazzo* aus der 1878er Erstausgabe von *Vom Don zur Donau* aufgeteilt und in den späteren Ausgaben von *Aus Halb-Asien* den Schriften *Kossuth-Jagden* sowie *Auch ein Hochverräther* hinzugefügt. Als einzige wesentliche Veränderung kann man die Umbenennung von *Auch ein Hochverräther* (in der Erstausgabe) in *Allerlei Hochverräther* erwähnen.

Dieses „Culturbild“ ist insofern bemerkenswert, als bereits der Originaltext – also: *Auch ein Hochverräther* – eine Stadtbeschreibung von Pest-Buda aus den 1870er Jahren enthält, wobei die Stadt für Franzos ein durch das deutsche Element dominierte Siedlung ist. Ein längeres Zitat sei an dieser Stelle erlaubt, aus dem Franzos' Sympathie für die Stadt deutlich hervorgeht, wobei der Grund für diese Sympathie gerade in den deutschen Elementen begründet liegt:

Es war ein Tag im Herbst, ein schöner, klarer Septembertag. Die Ofener Berge lagen in blauem Dufte, schier wie zur Sommerzeit, die blaue Donau schimmerte im Sonnenstrahl und am Pester Quai wogte der Strom geputzter Spaziergänger auf und ab. Es läßt sich gut wandeln hier am herrlichen Strome zwischen den beiden prächtigen Städten, und es gibt wenige Orte auf Erden, wo ein Blick des Auges so viel Farbenpracht und Fülle der Schönheit umfassen kann. Es gilt dies von Allem, von dem Strome, dem Verkehre, den Bauten und ganz insbesondere von den Frauen. Aber alle Pracht thut auf die Dauer dem Auge weh. Und so ging ich an jenem schönen, stillen Tage am Flusse hin und der Quai blieb hinter mir und die fashionable Promenade und die geputzten Menschen, und ich ging weiter und weiter, bis mir der sonderbare Blocksberg gegenüber lag. Hier bog ich in eine große öde Straße zur Linken ab und dann nahm mich ein Gewirr von Gassen und Gäßchen auf, in dem ich mich kaum mehr auskannte.

Ein größerer Gegensatz zweier Stadtviertel ist kaum denkbar, als zwischen dem, woher ich kam, und jenem, in welchem ich umherirrte. Dort moderne Paläste und Zinsburgen, hier kleine, ärmliche, alterthümliche Häuslein; dort lautes Wogen und Treiben, hier nur selten ein Mensch. Die kleinen Gäßchen lagen wie ausgestorben – es war just

Arbeitszeit und die Bewohner in den Häusern oder auswärts. Wenn ich auf einen Haufen von Leuten stieß, so waren es eben kleine Leute mit blonden Haaren und blauen Augen und putzensbedürftigen Näschen – junges, übermüthiges Germanenthum. Der Dialect, in dem sie sich sehr geräuschvoll unterhielten, wird freilich kaum irgendwo in deutschen Landen gesprochen, es ist eben ein sonderbares Gemisch aus baierischen, schwäbischen, fränkischen, niederrheinischen und ganz insbesondere urwienerischen Elementen, das Zeug klingt zuerst fast unverständlich. Aber hätte ich auch daran gezweifelt, daß dies deutsche Kinder seien, so wäre mir dies gleich darauf sonnenklar geworden; just, als ich vorüberging, erklärten einige, 'nicht mehr mitzuthun'. Und richtig prügeln sie sich gleich darauf; soviel ich bei flüchtigem Rückblick bemerkte, stand auch kein Bismarck unter ihnen auf. Im Uebrigen achtete ich ihrer nicht mehr und studirte die Schilder, welche hier und da, klein, buntfarbig, oft mit sonderbarster Ausstattung und Schreibweise an den Häusern hingen. Da war z. B. ein phantastischer Stiefel mit einem Riesensporn und darunter stand: 'Schwem-minger János'. Oder eine großmächtige Scheere mit der Unterschrift: 'Haubele Mihály'. Im Hause daneben an einer kleinen Gassenthüre eine ockergelbe Bretze, ein zinnoberrothes Bierglas und ein giftgrünes Schnapsfläschchen und darunter ein Name, der schlimm dazu paßte: 'Wassermacher Zsigmond' ... Dann begegneten mir einige Mühlknappen, und als ich in eine Straße gelangte, wo von allen Seiten melodisches Kuhgebrülle an mein Ohr schlug, da wurde mir zur Gewißheit, was ich bisher nur geahnt: ich war in der Franzstadt.

Es gibt wohl keine andere Stadt, deren Theile so grundverschiedenen Charakter aufweisen, als die Hauptstadt Ungarns. Mehr oder minder findet sich dergleichen überall, nur wird es wenig beachtet: dem flüchtigen Touristen sticht es nicht grell genug in's Auge und der Einheimische nimmt es eben als Gewohntes hin, über das man sich weiter keine Gedanken macht. Wer aber Sinn und Auge für solche kleine Eigenthümlichkeiten hat, kann ganz interessante und ergötzliche Studien machen, insbesondere in Buda-Pest. Denn hier gleicht nicht allein keine Vorstadt der andern, sondern jede derselben zerfällt noch überdies in sehr verschiedene Bezirke. So ist in dem kosmopolitischen Gewirre der innern Stadt ganz deutlich ein kleines Gebiet mit specifisch magyarischer Physiognomie erkennbar, so scheiden sich in Ofen die Bewohner nach den Nationalitäten, in der Josefstadt nach dem Besitzthume und in der Franzstadt, die fast ganz von ärmeren Leuten deutscher Zunge bewohnt wird, nach der Berufsart. Da wohnen die Fiaker und die Wäscherinnen, die Müller und die Milchmeier, die Schuster und die Schneider, die Wagenbauer und die Schmiede und sie halten sich, ganz gegen alle Grundsätze moderner Volkswirtschaft, gern in eigenen Gassen zusammen. So kam ich in eine lange Zeile von Gärten, wo rechts und links an Stricken die gesammte Wäsche der vereinigten Hauptstädte schwankte, und wieder in eine andere Gasse, wo wohl an die dreißig Schuster wohnten, stattliche Schuhmacher mit stattlicher Werkstatt und stattlichem Schilde und kleine, dürftige Flickschusterlein. Und wo ein Schild zu sehen war, da war gewiß ein kerndeutscher Familienname darauf und dazu ein kernmagyarischer Vorname. [...] (FRHA, II, S. 65-68)

Die Geschichte, um die es im weiteren Text geht, ist denkbar einfach. Ein offensichtlich deutscher Flickschuster besitzt einen Star, der „Eljen Kossuth“ und „Du schwarzgelber Hund!“ rufen kann (FRHA, II, S. 70), weshalb der Schuster von einem übereifrigen jungen Leutnant wegen Hochverrates angezeigt wird. Über mehrere Seiten zieht sich als Beleg für die von Wien aus gesteuerte Dummheit die Darstellung dessen, wie borniert die habsburgischen Behörden gegen den Vogel vorgingen und ihn schließlich vergifteten, da er für sie ein Hochverräter war.

Im Rest von *Aus Halb-Asien* findet sich im Weiteren lediglich in *Der Richter von Biala* noch eine Erwähnung Ungarns, allerdings nur als geographischer Begriff. (FRHA, II, S. 299)

Das vielleicht größte Lob für Ungarn findet sich in *Aus Halb-Asien* vermutlich auf indirekte Weise. In einer Fußnote zum Text *Jüdische Polen*, die sich in der Erstausgabe noch nicht fand, schreibt Franzos: „Der Pole wünscht den Juden durchaus nicht seinem eigenen Volke assimiliert – im Gegenteil, sein Ideal ist der stumpfe, im Talmudismus verharrende Jude, der sich über Politik keine Gedanken macht, sondern als Stimmvieh zu gebrauchen ist.“¹⁸ Unschwer ist hier die deutlich entgegengesetzte Haltung zur Frage der Assimilation angesprochen, wie sie in Ungarn anzutreffen war. Für Franzos ist das Zulassen der Assimilation von ungarischer Seite genauso nichts Verurteilungswürdiges, wie die Nutzung der gebotenen Möglichkeiten etwa durch Deutsche und Juden, sich ins Ungarntum assimilieren zu können. Besonders augenfällig wird dies, wenn man z.B. an Joseph Roths Haltung denkt, der die Assimilation der Juden in Ungarn in seinen Jahrzehnte später geschriebenen Werken und Schriften immer wieder als etwas besonders Schändliches und Verwerfliches schilderte.

Vom Don zur Donau

Im Jahre 1878 erschien *Vom Don zur Donau* das erste Mal¹⁹, im Vorwort heißt es, das Werk gebe „gleichfalls Schilderungen aus dem Culturleben des Ostens und setzt sich gleichfalls aus ethnographisch-novellistischen, sozial-politischen und literarischen Bildern zusammen“. (FRVD, I, S. VI) Dabei geht er auf die Frage der Behandlung Ungarns gesondert ein: „Die Skizze aus Ungarn mag ihren Platz selbst vertheidigen, aber die Gerechtigkeit gebietet es mir, zu bemerken, daß ich

¹⁸ Franzos, Karl Emil: *Aus Halb-Asien: Land und Leute des östlichen Europa*. 3. Auflage. Stuttgart: Verlag von Adolf Bonz 1889, Bd. I, S. 226.

¹⁹ Franzos, Karl Emil: *Vom Don zur Donau. Neue Kulturbilder aus „Halb-Asien“*. Leipzig: Duncker & Humblot 1878. (Im Fließtext unter der Sigl „FRVD“ mit Band- und Seitenangabe.)

Ungarn deshalb doch keineswegs in Pausch und Bogen zu ‚Halb-Asien‘ zähle, und das rührige, geistige Leben der Magyaren nicht unterschätze.“ (FRVD, I, S. X) Mit diesen Worten hebt Franzos Ungarn deutlich über das Niveau der anderen Länder der Region, was aber wiederum eine Abkehr von seiner Grundkonzeption darstellt, denn: Wozu über ein Land berichten, das gar nicht zur von ihm als Objekt der Darstellung festgesetzten Region gehört? (Die Antwort ist nicht allzu komplex: Franzos scheint für den gewünschten Umfang des in kurzer Zeit zusammengestellten Nachfolgewerkes von *Aus Halb-Asien* Material gefehlt zu haben, weshalb er bei *In Pest's Verbrecherhöhlen*, also der erwähnten „Skizze aus Ungarn“, auf alte Texte aus seiner Zeit in Pest 1872 zurückgriff, ungeachtet der Tatsache, dass diese nicht in die Konzeption der durch den gemeinsamen Schauplatz „Halb-Asien“ zusammengehaltenen Texte hineinpassen.) Wort für Wort das Gleiche findet sich zur „Skizze aus Ungarn“ im Vorwort der zweiten Auflage von 1890²⁰, in der er allerdings zusätzlich behauptet: „umgearbeitet und wesentlich gekürzt [worden ist] die Skizze: ‚Aus Pests Verbrecherhöhlen‘“. (FRDVB, I, S. XII) Ein Vergleich der beiden Auflagen zeigt klar, dass Franzos hier die Unwahrheit behauptet: Abgesehen von der Veränderung des Titels von *In Pest's Verbrecherhöhlen* zu *Aus Pest's Verbrecherhöhlen* sowie geringfügigen Kürzungen ist eine Umarbeitung oder gar „wesentliche“ Kürzung nicht erkennbar. In der von seiner Witwe im Jahre 1911 herausgegebenen dritten Auflage fehlt im – gekürzten – Vorwort (das allerdings vorgibt, das ungekürzte Vorwort Franzos' zur zweiten Auflage zu sein) jeglicher Hinweis auf Ungarn – so wie auch der Text über Pests „Verbrecherhöhlen“ aus dieser Auflage komplett gestrichen worden ist.²¹

Im ersten Band von *Vom Don zur Donau* ist Ungarn kaum präsent: In *Martin der Rubel* wird Ungarn in einer Aufzählung marginal erwähnt, als es darum geht, dass das „Gymnasium Czernociciense germanicum“ das einzige Gymnasium war, in dem in deutscher Sprache unterrichtet wurde, während „die Gymnasien in Galizien, Ungarn, Siebenbürgen, in Kroatien, Dalmatien und Krain, in Südtirol und im czechischen Böhmen die Landessprache [hatten] acceptiren müssen“. (FRVD, I; S. 42) In *Die geistigen Strebungen der Bulgaren* streift Franzos im Zusammenhang mit dem damaligen Forschungsstreit über die Herkunft der Bulgaren ironisch auch Ungarn, denn einerseits hätten „die ungarischen und österreichischen Forscher (Thumann und Engel), die finnisch-ugrische Herkunft jenes Reitervolkes mit Eifer und Gelehrsamkeit außer Zweifel gesetzt“, und mit

²⁰ Franzos, Karl Emil: *Vom Don zur Donau. Neue Kulturbilder aus „Halb-Asien“*. Zweite gänzlich umgearbeitete und vermehrte Auflage. Stuttgart: Adolf Bonz & Comp. 1890, Bd. I, S. X. (Im Fließtext unter der Sigl „FRVDB“ mit Band- und Seitenangabe)

²¹ Franzos, Karl Emil: *Vom Don zur Donau. Neue Kulturbilder aus Halb-Asien*. Stuttgart und Berlin: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger 1912, Band I, S. V-IX.

Bestimmtheit „meinte Engel: die alten Bulgaren waren ohne Zweifel Tartaren, Stammesvettern der Türken und Magyaren; sprechen heute ihre Nachkommen slavisch, so sind sie eben slavisierte Tartaren“. (FRVD, I, S. 135)

Erst im zweiten Band finden sich die Schriften, die einen Bezug zu Ungarn haben. Hier findet sich zunächst *Henker und Bajazzo*, eine Anreihung von verwunderlichen und törichten Reaktionen der habsburgischen Staatsmacht, wie sie auf ähnliche Weise im zweiten Band von *Aus Halb-Asien* in dem Text *Kossuth-Jagden* vorgekommen waren. Auf Grund der Wesensgleichheit – selbst die als Titel gewählte Formel *Henker und Bajazzo* kam in dem früheren Text schon vor – ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass Franzos in späteren Ausgaben von *Aus Halb-Asien* die hier verarbeiteten Passagen in *Kossuth-Jagden* und *Allerlei Hochverräther* einarbeitete, dafür diesen Text aber aus den späteren Neuauflagen von *Vom Don zur Donau* strich. Es geht zuerst um eine 1851er „Kossuth-Jagd“, die durch ein Missverständnis ausgelöst wird und die Behörde nach Franzos' Ansicht als Bajazzo zeigt. In der zweiten Geschichte spielt die Behörde die Rolle des Henkers: Im Jahre 1853 wird, als „mit der Verschwörung im Szeklerlande – der Bund hieß bekanntlich 'das Jahr' – man fertig [war]“, ein Ungar, „ein in Pest wohnender Maler, Namens S.“ (FRVD, II, S. 225) verhaftet. Er hatte den Brief eines Bekannten erhalten, in dem dieser sich nach dem Befinden seiner Gattin Therese erkundigte. Da die Polizei annimmt, „Therese“ sei der Name eines Geheimbundes, geht man streng mit dem Maler um. Als man den Fehler zu ahnen beginnt, weiß der Kommissär nicht, was er tun soll: „Was sollte er thun? Den Maler freilassen? Nimmermehr! Eine kaiserlich-königliche Amtsperson durfte sich niemals irren.“ Der Maler kommt in den Kerker, wird dort verrückt und stirbt. „Diese Geschichte ist buchstäblich wahr.“ (FRVD, II, S. 228) Die dritte Geschichte spielt in der Steiermark im Sommer 1852, wo ein simpler Holzknecht ungelenke Aufschriften gemacht hatte, in denen der Name „Kossuth“ vorkam, ohne jemals irgendeinen Kontakt zu ungarischen Verschwörern gehabt zu haben. Trotzdem wird ihm der Prozess gemacht und er zu sechs Monaten Kerker verurteilt. (FRVD, I, S. 242)

Mit „O welch' ein herrliches Land ist dieses Ungarn! Wo findet man mehr hochherzige Helden? Wo sind die Frauen schöner, die Räuber edler?“ Alexandre Dumas Vater als Motto zitierend, beginnt *In Pest's Verbrecherhöhlen*, der längste Text über Ungarn von Franzos in seinen Bänden der Reisebeschreibungen aus Halb-Asien. (FRVD, II, S. 271) Dabei skizziert Franzos in seinen einleitenden Worten ein dynamisch-modernes Ungarn, von dem man sich in Westeuropa ein antiquiert-romantisches Bild mache. Für viele „gilt Ungarn in der That nur als Land der Helden, schönen Frauen und überaus edlen Räuber – kurzum – als ein sehr romantisches Land“, doch wüssten nur wenige,

daß die Romantik, wenn sie überhaupt jemals wahr gewesen, gegenwärtig längst abgestreift ist, daß 'Transleithanien' in unseren Tagen mit aller Energie und Ausdauer

den Zielen eines modernen Kulturstaates entgegenringt, daß dieses Ringen des Landes nach Kultur, nach Entfaltung und Geltendmachung all' seiner reichen Kräfte hundertmal interessanter ist, als alle Räubergeschichten der Welt [...]. (FRVD, II, S. 272)

Das, was als Pustaromantik im deutschsprachigen Raum verbreitet sei, habe nichts mit der Wirklichkeit zu tun, denn

die edlen Räuber [...] haben nie gelebt [...]. Nein! Diese verthierten Schweinehirten des Bakonyerwaldes, diese listigen Pferdewärter der Pußten, die daneben zur Abwechslung raubten und mordeten, waren nie edel, nie romantisch. Und was vollends Herrn Rozsa Sándor betrifft, den Helden zahlreicher deutscher Lieferungs-Romane, so kann ich aus Erfahrung – ich sah ihn im Gefängnis zu Szegedin – versichern, daß dies der plumpeste, alltöglichste Mensch ist, der mir je vorgekommen.“ (FRVD, II, S. 273)

Vielmehr sei das Moderne und die Weltoffenheit bemerkenswert an Ungarn, so sei auch Pest „an sich eine der interessantesten Städte des Kontinents“ (FRVD, II; S. 273), mit einem „sonderbaren internationalen Typus – die Sprache und Abstammung der Bewohner ist deutsch, die Sitte französisch, das Volksbewußtsein magyarisch“. (FRVD, II, S. 274) Hinsichtlich der Sprache fügte Franzos in die zweite Auflage eine Fußnote ein, die deutlich auf die voranschreitende Magyarisierung in diesen Jahrzehnten hinweist: „Das ist heute, 1889, was die Sprache betrifft, nicht mehr in demselben Maße gültig, als 1872, wo diese Skizze geschrieben wurde; es wird nun in Pest auch sehr viel magyarisch gesprochen.“ (FRVDB, II, S. 188)

Im Weiteren bietet Franzos einen Bericht über die Unterwelt von Pest. 1872 wollte er „einen Einblick gewinnen in die Gauner- und Verbrecherwelt der Hauptstadt“ (FRVD; II, S. 274), denn wer „sich ein eingehendes Studium von Land und Leuten zur Aufgabe macht“, muss „alle Gesellschaftsklassen“ kennen lernen. (FRVD, II; S. 275) Beraten wurde er bei seinem Vorhaben von dem „Chef der städtischen Sicherheitsbehörde von Budapest, Herr[n] Ober-Stadthauptmann Alexius von Thailß“ (FRVD, II, S. 276), welcher ihm als Führer und Begleiter den „mit dem Gaunerwesen Pest's sehr vertrauten Commissär, Herrn Hartl“, sowie einen weiteren Kollegen, den „Herrn Polzer“, an die Seite stellte. (FRVD, II, S. 277) Die gesamte Skizze rechnet mit der Sensationslust der bürgerlichen Leser, die hier die Möglichkeit bekommen, einiges aus den für sie vermutlich kaum bekannten Niederungen der Gesellschaft zu erfahren. Diese Sensationsgier wird wiederum durch das von Franzos immer wieder artikulierte Mitgefühl für die eine oder andere Gestalt eingeschränkt, die auf Grund unglücklicher Entwicklungen oder ihrer Herkunft keine andere Chance vom Leben erhalten hat, als sich durch Kriminalität oder Prostitution zu ernähren. Nicht ganz klar wird im Verlaufe des Textes, in welcher Sprache die Kommunikation zwischen Franzos und dem Beamten sowie den vielen auftretenden Personen aus der Unterwelt

erfolgte. Zwar deutet die zweimal auftretende Anrede „Bácsi“ (FRVD, II, S. 284, 297) darauf hin, dass ungarisch gesprochen wurde, doch die vielen angeführten Begriffe aus der Verbrechersprache und das in einer Fußnote angegebene Auswahlvokabular daraus weisen auf das Deutsche hin. (FRVD, II, S. 315) Ebenso unklar bleibt auch die Frage, ob das Beschriebene nun „Halb-Asien“ zugeordnet werden soll oder nicht? Keinerlei Andeutung findet sich, nach der das hier Dargestellte eine besondere nationale oder regionale Ausnahme darstellen würde. Expressis verbis wird es nirgendwo gesagt, doch scheint Franzos die Sphäre der Verbrecher als eine weltweit vorhandene Erscheinung anzusehen, deren konkrete Beispiele in Pest dementsprechend nicht als ungarische Spezialität angesehen werden müssen, sondern lediglich als ungarische Variante derselben.

Beschrieben wird eine Art Rundfahrt durch diverse Lokale: „Wir fuhren zuerst in die Kerepeserstraße, eine der entferntesten, aber meistbelebten Verkehrsadern der Vorstadt. [...] 'Das ist der Bumstikeller', erklärte Herr Hartl.“ (FRVD, II, S. 286) Dort treffen sie – wie auch in den anderen Etablissements – auf zwielichtige Gestalten mit deutschen Namen („Michel“), deren Jargon das Deutsche ist (FRVD, II, S. 278), heruntergekommene Existenzen, angehende Prostituierte. Bei alledem ist die Wortwahl von Franzos' Beschreibungen sehr zurückhaltend („Einige blutjunge Mädchen, trotz ihrer Jugend den Stempel des Lasters furchtbar deutlich auf den frechen, bleichen Zügen, stürzten lachend auf uns zu [...]“ (FRVD, II, S. 279)), eine eventuelle Sensationsgier von Lesern, die ausführliche Beschreibungen irgendwelcher Gewalttaten und/oder jedweder Exzesse erwarten, wird letztlich kaum bedient, sondern eine Beschreibung der besuchten Etablissements und Elendsquartiere gegeben, in deren Ausführlichkeit der Leser leicht den Überblick verlieren kann. Franzos leitet aus dem Gesehenen keinerlei Schlussfolgerungen ab, er verurteilt weder die von ihm erwähnten Menschen, noch wird er sentimental angesichts der vielen offensichtlich verpfuschten Leben – Mitleid klingt trotzdem mehrmals an.²² Die Lokale sind heruntergekommen, im Bumstikeller findet sich typischerweise „Moder an den Wänden, außerdem eine schlechte Lithographie – ein Portrait Kossuth's – und die Palmenlandschaften“ (FRVD, II, S. 279) Als eine besondere ungarische Eigenheit erscheint hier der „Csárdás“, der von den zerlumpten Paaren getanzt wird. (FRVD, II, S. 280) Ähnlich sehen die Erfahrungen

²² Im Wirtshaus „zur Stadt Nagy-Körös“ schreibt er: „Wäre ich nicht so mitten im Gedränge [...], ich würde mir Zeit nehmen, das hübsche, blonde, fünfzehnjährige Tischlermeisterstochterlein zu bedauern. [...] Arme Kleine! Blick' nicht so verächtlich nach Deinen Nachbarinnen am Tische drüben, nach den armen, schönen, unglückseligen, frechen Dirnen, die, für wenige Stunden dem Zwinger ihres fürchterlichen Institutes und der Aussicht ihrer liebevollen 'Frau Mutter' entronnen, nun den Wein in Strömen fließen lassen [...] ..., wer weiß, was in der Zeiten Hintergründe schlummert? ... Arme kleine, wer – ...“ (FRVD, II, S. 306 f.)

im Lokal „Zur fetten Laus“ in einer benachbarten Straße aus. Zerlumpfte Gäste verschiedenster Altersklassen, bis hin zu Kindern, sowie Kriminelle und ihre Opfer bevölkern das trostlose Ambiente:

Der Boden aus Ziegelsteinen schlecht gefügt und schlammbedeckt, ebenso an den Wänden die nackten Ziegelsteine, an denen nur noch hier und da ein grünlich-grauer Anstrich klebte, und daran vier Bilder, Lithographien: Kossuth, das Kaiserpaar, Batthyányi's Erschießung und das Ministerium von 1848! (FRVD, II, S. 283)

Im Zusammenhang mit dieser sonderbaren, politisch kaum auf einen einzigen Nenner festlegbaren Bildergalerie fällt Franzos im folgenden Lokal, dem Hirschenkeller, auf: „Von der Dekoration sei nur erwähnt, daß ich auch hier, wie bei der 'fetten Laus' und später in den anderen Lokalen, dieselben vier Bilder traf.“ (FRVD, II, S. 287) Der Text zeichnet das Bild einer Unterwelt, in der „Räuber und Gendarm“ einander kennen, teilweise auch respektieren. Die Verbrecher besitzen ihre Spitznamen wie der „thörische Tonl“ oder der „Krumpl-Misko“, ab und zu wird auch gemeinsam ein Gläschen geleert (FRVD, II, S. 284), doch wenn es hart auf hart geht, kann sich der Commissär nur noch auf seine Pistole und den „Buzogany“ (FRVD, II, S. 292) verlassen: „Freilich schwebe ich dabei täglich in Lebensgefahr, besonders bei den Streifereien, die ich allein machen muß.“ (FRVD, II, S. 291), resümiert der Commissär.

Außer der verstörenden Monotonie in der Abfolge der Beschreibung der besuchten Lokale irritiert auch der im weiteren Verlauf noch zweimal für jeweils verschiedene Personen benutzte Name „Misko“. (FRVD, II, S. 288, 308 ff.)

Die Rundfahrt führt über das „Gasthause 'Zum Nudelwalker' in der Akaziengasse“ (FRVD, II, S. 292), in dem das *Illustrierte Tageblatt*, der *Hanns-Jörgel* und der *Kikeriki* von Anwesenden gelesen werden (FRVD, II, S. 293) – allesamt deutschsprachige Zeitungen – sowie über die Fiakergasse durch verschiedene Elendsquartiere, in denen zusammengepfercht die Verlierer und Besitzlosen sich ein zeitweiliges Dach über den Kopf sicherten. Im „Hirschmann'schen Hause, Uellöerstraße“ werden sie Zeuge des Elends der zusammengepferchten Mieter. (FRVD, II, S. 316) Franzos beschreibt einen überfüllten Raum, in dem „Männer, Weiber und die Kinder aneinandergereiht, schier wie die Heringe“, insgesamt über 30 Menschen auf ihren Schlafstätten lagen, und wendet sich direkt an seine Leser:

Ihr schlagt die Hände zusammen über die geistige und körperliche Verkommenheit der niederen Stände. Ihr schreit Zeter über ihre Sittenlosigkeit, Ihr fragt, woher das komme. – Blickt einmal gefälligst in solche Räume – es ist etwas unbequem, aber lehrreich? Ihr werdet nicht mehr fragen, und wieder geräuschvoll und tugendhaft zetern... (FRVD, II, S. 324)

Diese Anrede dürfte auch die Intention Franzos' verraten: Mitgefühl und Verständnis bei seinen Lesern zu erwecken.

Als Abschluss will Hartl den Besuchern noch eine besonders verkommene Feldschenke zeigen, die von einem Zigeuner betrieben wird, doch als sie dort ankommen, stellt sich heraus, dass die Schenke nicht mehr existiert, die Besitzer an der Cholera gestorben sind. (FRVD, II, S. 342)

Aus der großen Ebene

Die dritte Folge der Kulturbilder aus *Halb-Asien* erschien 1888 unter dem Titel *Aus der großen Ebene. Neue Kulturbilder aus Halb-Asien*²³ in zwei Bänden, wobei der Verlag die früheren beiden Teile von Franzos' Kulturbildern – mit leichten Veränderungen – ebenfalls neu verlegte. Im Vorwort betont der Autor, die neue Sammlung schließe sich „als eine Fortsetzung und Ergänzung“ an die Vorgängerwerke an und zeige erneut „jenes sonderbare Gemisch von Kultur und Barbarei“ aus dem „eigenthümlichen Leben jener Länder und Völker“. (FRADGE, I, S. IX) Hinsichtlich Ungarns fällt dabei nur auf, dass es im Vorwort ebenso nicht erwähnt wird (während u.a. Polen, Rumänien, Galizien expressis verbis genannt werden) wie es auch in keinem der Kulturbilder der beiden Bände als Hauptthema oder Schauplatz der Darstellung vorkommt, sondern nur marginal erwähnt wird, wie etwa in *Ein Zündhölzchen* (FRADGE, I, S. 114) oder in *Volks- und Schwurgerichte im Osten*, wo jemand vor dem Volksgericht nach Ungarn flüchtet (FRADGE, I, S. 163, 176, 180, 192 f.).

In *Namensstudien* geht Franzos der Frage nach, wie im Laufe der auf Initiative Josef II. durchgeführten Aktion zur Vergabe von deutschen Namen an die jüdische Bevölkerung im Habsburgerreich die Kommissionen vorgehen, welche Namen sie vergaben, so z.B. auch „Ungar“ als Familienname (FRADGE, I, S. 132). „Die jüdischen Familiennamen sind während kurzer zwei Jahre, 1782 und 1783, in den östlichen Provinzen Oesterreichs den Ahnen ihrer gegenwärtigen Träger oktroyirt worden.“ (FRADGE, I, S. 135) Diese kurze Frist – und weniger eine generelle „böswillige Absicht“ (FRADGE, I, S. 145) – habe, so vermutet Franzos, zur einfalllosen Vergabe der Namen in weiten Teilen des Reiches geführt. Das Judentum habe damals in den Provinzen auf einem gleichmäßig niedrigem Niveau gelebt: „Die Juden Ungarns, Galiziens und der Bukowina [...] standen damals wohl im Durchschnitt auf keiner niedrigeren Kulturstufe, als die andersgläubigen Bewohner dieser Provinzen, aber auch keineswegs auf einer höheren, und darum

²³ Franzos, Karl Emil: *Aus der großen Ebene. Neue Kulturbilder aus Halb-Asien*. Stuttgart: Adolf Bonz und Comp. 1888. (Im Fließtext unter der Sign. „FRADGE“ mit Band- und Seitenangabe).

sehr tief.“ (FRADGE, I, S. 135 f.) Sie haben sich gegen die Vergabe abstruser Familiennamen auch wegen der fehlenden Deutschkenntnisse nicht wehren können, weshalb etwa „Schweinskopf“ als Familienname vorkam. „[...] in Ungarn wurde dieselbe [d.h. die Namensvergabe, G.K.] gleichzeitig, aber lässiger in Angriff genommen“ (FRADGE, I, S. 137), dort waren solche erniedrigenden Fälle nicht die Regel. Die neuen Namen wurden „in Ländern mit überwiegend nicht deutscher, und zwar slavisch-rumänischer oder slavisch-magyarischer Bevölkerung“ vergeben. (FRADGE, I, S. 145) Über hundert Jahre danach, zur Zeit der Niederschrift seiner Betrachtung kann Franzos im Hinblick auf die Bereitschaft Ungarns, über die Assimilation der Juden als Teil der Nation anzusehen, feststellen:

In Ungarn sind jene oktroyirten Namen fast ganz verschwunden; die Juden der Stefanskronen haben zuerst ihren Namen, dann auch, so weit dies glücken wollte, sich selbst magyarisiert, hingegen halten die Juden jener slavischen Länder, von denen wir in diesem Buche vornehmlich sprechen, die 'alten' Namen fest. Es geschieht dies zum großen Theil wohl deshalb, weil sie sich daran gewöhnt, weil eine Aenderung immerhin mit Kosten und Mühen verbunden ist, andererseits aber auch, weil hier jenes Moment wegfällt, welches in Ungarn so mächtig entgegenwirkt. Der Jude in Galizien, der Bukowina, Rumänien u. s. w. hat geringe Lust, sich zu polonisieren oder zu rumänisieren, - und hat er sie je empfunden, so ist sie ihm doch gründlich ausgetrieben worden durch die Liebenswürdigkeit, mit der jene Völker seine Assimilierungs-Versuche aufgenommen. (FRADGE, I, 148 f.)

In *Der deutsche Teufel* skizziert Franzos den Lebenslauf eines namentlich nicht benannten „deutschen Fürstensonnes“, der ab und zu mit Ungarn in Berührung kam, sei es in Form von „Ungarwein“ (FRADGE, I, S. 240), der ihm vorgesetzt wird, sei es stationiert „als Rittmeister in einem entlegenen ungarischen Dorfe“. (FRADGE, I, S. 264 f.) In seiner weiteren Laufbahn hat er dann „die Oede des Looses, ein österreichischer Friedenssoldat in ungarischen oder galizischen Garnisonen zu sein, bis auf's Letzte durchgekostet“, wo er nichts anderes machen konnte, als „Rekruten drillen und zur Abwechslung irgend eine Beziehung zu einer leichtfertigen ungarischen oder polnischen Dame unterhalten.“ (FRADGE, I, S. 266 f.) Er wird schließlich Oberst, erhält sein eigenes Regiment, „ein böhmisches, weil kein ungarisches frei war und er ein deutsches nicht mochte“. Er wird – wie es im Text steht – „im Spätherbst 1848 nach Ungarn versetzt“ (FRADGE, I, S. 270), über seine Erlebnisse dort erfährt der Leser aber nichts, lediglich in einem Halbsatz ist vom „Aufstand der Magyaren“ die Rede (FRADGE, I, S. 271) und im Zusammenhang mit dem deutsch-französischen Krieg 1870 heißt es über die östlichen Teile der Habsburgermonarchie: „[...] so weit Deutsche wohnten, fühlten sie, wenn sie ihres Namens würdig waren, die Wucht dieser Tage mit; die Anderen jedoch, Magyaren und Slaven, wünschten

Frankreich unverhohlen den Sieg. Darin waren sogar Polen und Russen einig [...]“ (FRADGE, I, S. 273)

In *Nathan der Blaubart*, dessen Hauptthema Russland und der dortige Umgang mit den Juden ist, wird Ungarn lediglich am Rande erwähnt. An einer Stelle heißt es, „hunderte von flüchtigen Kindern aus Rußland lebten in Galizien, der Bukowina, Rumänien und Nord-Ungarn, einzig auf die Barmherzigkeit ihrer Glaubensgenossen angewiesen, aber auch von diesen genügend versorgt [...]“ (FRADGE, I, S. 292 f.), und an anderer Stelle lesen wir, hierbei Franzos' deutliche Verachtung für das orthodoxe Judentum erkennend:

In den orthodoxen Kreisen des östlichen Judentums herrscht noch immer der größte Abscheu gegen das Studiren, weil es dem Glauben entfremde. Kann sich eine solche Familie vollends der Verwandtschaft mit irgend einem Wunderrabbi oder sonstigen frommen Gauner rühmen, so wird Alles aufgeboten, um den 'Bethörten' zu bekehren, und gelingt es nicht, so ist er für seine Angehörigen todt. Mancher Wiener Mediciner aus Galizien und Ungarn, welcher sich überaus mühselig durchbringt, ist der Sohn vermöglicher Eltern und könnte daheim als Wucherer oder Talmudist in Kaftan und Pantoffeln ein sehr behagliches Leben führen. Statt dessen leidet so ein armer Mensch einsam und verlassen, nur von seinem eigenen Wissenstrieb aufrechterhalten, in der Großstadt Hunger und Kälte und denkt doch nie reuig an die Fleischtöpfe der Heimat zurück. (FRADGE, I, S. 323)

In Band 2 von *Aus der großen Ebene* sind die ungarischen Erwähnungen vollkommen nebensächlich. Eine namentlich nicht genannte „kleine ungarische Landstadt“ (FRADGE, II, S. 25) sowie in einem unwichtigen Kontext die Nennung der „Magyaren“ (FRADGE, II, S. 274) sind die einzigen ungarischen Bezüge, die sich hier finden. Vielmehr ist bemerkenswert, dass sich in der Schrift *Frauenleben in Halb-Asien*, in der es um die schreckliche Lage der Frauen geht, Ungarn nicht vorkommt, was in dem behandelten Zusammenhang vielleicht gar als eine Form von Lob aufgefasst werden könnte.

Fazit

Franzos' Kultur- und Reisebilder der drei *Halb-Asien*-Publikationen zeigen ein deutlich positiv gefärbtes Ungarnbild, das durch Anerkennung sowohl für das Streben Ungarns nach Anschluss an Westeuropa sowie als auch für die Offenheit Ungarns charakterisiert ist, die Assimilation des Judentums in die ungarische Kultur nicht zu behindern. Ungarn scheint nach Franzos nicht wirklich zur von ihm *Halb-Asien* genannten Region zu gehören, sondern viel mehr kulturell auf einem höheren Niveau zu stehen.

Betrachtet man die Herkunft der österreichischen Literaten des 19. Jahrhunderts, so finden sich im Falle von Franzos deutliche Besonderheiten: Anders als die anderen österreichischen Autoren kannte er sowohl die östlichen Regionen des Habsburgerreiches wie Galizien und die Bukowina, aber auch Ungarn aus eigener Erfahrung. Dass Stifter hierüber nicht verfügte, verraten die sehr untypischen Namen und die vagen geographischen Angaben in seiner *Brigitta*, in der er ein klischeebelastetes Ungarnbild zeichnet, wie es Franzos gerade zurückwies. Anders als Grillparzer, der in Ungarn zeitweilig eine Bedrohung des Habsburgerreiches sah und dessen Ungarnbild von dieser Sorge überschattet wurde, konzentrierte sich das Interesse von Franzos auf Grund seiner großdeutschen Gesinnung und jüdisch-galizischen Herkunft in erster Linie auf die Verbesserung der Zustände in den östlichen Regionen, die unter deutscher Führung erfolgen sollte. Denkt man an spätere Autoren der österreichischen Literatur wie Joseph Roth, Franz Kafka sowie Franz Werfel und deren Ungarnbild, so ist im Fall von Franzos erstaunlich, welch niedriges Prestige für ihn die slawische und die ostjüdische Welt im Vergleich zu Ungarn besitzen. Erinnert man sich an das in vieler Hinsicht dem Stifters ähnelnde, die Natürlichkeit betonende Ungarnbild von Stefan Zweig, so ist Franzos' Begeisterung für die Dynamik Ungarns auf dem Weg zur Moderne nicht zu übersehen.

Karl Emil Franzos' Bild von Ungarn besitzt, so wie es sich in den Bänden der *Halb-Asien*-Bücher präsentiert, im Rahmen der österreichischen Literatur des ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhunderts einen Ausnahmecharakter. Hinsichtlich der freundlichen Beschaffenheit dieses Bildes kann man konstatieren: gerade Franzos stellt eines der Beispiele dafür dar, dass eine Verwurzelung im jüdischen Milieu in den nichtdeutschsprachigen Teilen der Monarchie nicht ab ovo eine ungarnefeindliche Haltung zur Folge hat, womit man dem deutlich antisemitisch geprägten absurden Vorwurf entgegentreten kann, Ungarnefeindlichkeit sei eine „jüdische Angelegenheit“.²⁴

²⁴ Hierbei ganz zu schweigen von dem als Gegenbeispiel zu diesem Vorwurf noch viel geeigneteren Adam Müller-Guttenbrunn (1852-1923), der nicht nur voller Ressentiments gegenüber Ungarn war, sondern auch seiner antisemitischen Gefühle kaum Herr werden konnte.

Sprachwissenschaft

Emese Zakariás (Budapest)

Relativsätze ohne Bezugsnomen und Interrogativnebensätze im Deutschen und im Ungarischen

Eine korpusbasierte Untersuchung zur Unterscheidung
von „freien“ Relativsätzen und Interrogativnebensätzen¹

1. Einleitung

Ziel des vorliegenden Aufsatzes ist es, unter Einbeziehung des kontrastiven Aspektes einen Beitrag zum lange erkannten, trotzdem immer noch kontrovers diskutierten Unterscheidungsproblem von Relativsätzen ohne Bezugsnomen (freien Relativsätzen) und von Interrogativnebensätzen (indirekten Fragesätzen)² zu leisten.

Die Probleme der auf lateinische Tradition zurückgehenden Klassifizierung der Nebensätze werden in der neueren Linguistik erörtert (vgl. Blatz 1896; Helbig 1974, 1984; Eisenberg 2003). Die Gründe für die Schwierigkeiten sind in erster Linie in der Uneinheitlichkeit der Klassifizierungskriterien zu suchen. Es werden formale, syntaktische sowie semantische Aspekte berücksichtigt, was unvermeidlich zu Überschneidungen zwischen Relativsätzen und Konjunktionalsätzen bzw. zwischen Relativsätzen und indirekten Fragesätzen führt.

Immer wieder werden neue Ansätze erarbeitet, die die traditionelle Einteilung modifizieren wollen, so dass eine Klassifizierung auf einheitlicher Basis entsteht, aufgrund derer alle Nebensätze erfasst werden, sie aber ausschließlich einer Kategorie zugeordnet werden können (s. dazu Helbig 1974: 156 f.). Ein Versuch zur Lösung der Klassifizierungsaufgabe findet sich in der IdS-Grammatik (Zifonun u.a. 1997: 2239 ff.), in der nach der Problematisierung des Begriffs „indirekter Fragesatz“ eingeleitete Nebensätze, anders als in der „kanonisierten“ Einteilung,

¹ Die Untersuchung wurde mit der Unterstützung des Nationalen Forschungsfonds OTKA (NN 79763) durchgeführt.

² In Anlehnung an Eisenberg (2003: 326) werden in diesem Aufsatz die Termini „indirekter Fragesatz“ bzw. „Interrogativnebensatz“ beibehalten und synonym verwendet.

Konjunktionalsatz		Konjunktion	<i>Der Abend, als ich ihn kennengelernt habe, war kalt.</i>
Relativsatz	mit Bezugsnomen	Relativpronomen <i>der, die, das, welch-</i>	<i>Der Abend, an dem ich ihn kennengelernt habe, war kalt. alles, das; etwas, das; nichts, das; das Schönste, das (ugs.)</i>
		Relativpronomen <i>was</i>	<i>alles, was; etwas, was; nichts, was; das Schönste, was</i>
	ohne Bezugsnomen (freie Relativsätze)	Relativpronomen <i>wer, was,</i> Pronominaladverbien	<i>Wer Lust hat, kann kommen. Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß.</i>
Ambige Konstruktionen		<i>wer, was usw.</i>	<i>Wer lügt, ist unsicher. Was er macht, ist fraglich.</i>
Indirekter Fragesatz		Interrogativpronomen	<i>Er fragt, was ich mache.</i>

im ersten Schritt in Subjektsätze und *w/d*-Sätze, im zweiten in *w*- bzw. *d*-Sätze³ geteilt werden.

Die traditionelle Grammatik erkennt im Fall der Sätze (1) und (2) die identische Struktur, sie stellt für sie dennoch zwei unterschiedliche Bedeutungen/Funktionen fest. Dieses Vorgehen wird von den Autoren der IdS-Grammatik definitiv abgelehnt. Nach der Auffassung der IdS-Grammatik haben diese Sätze eine gemeinsame Bedeutung, und „ist somit eine semantische Analyse beider Nebensätze zunächst gleich“ (Zifonun u.a. 1997: 2264):

- (1) Was du gerade gesagt hast, leuchtet mit ein. (Typ 1)
 (2) Sag mir, was dir einleuchtet. (Typ 2)

Dementsprechend würden sich die Sätze Typ 1 und Typ 2 nur darin unterscheiden, dass im Fall von Typ 1 ein referentieller Gebrauch vorliegt, während im Fall von Typ 2 auf nichts verwiesen wird, was identifiziert werden könnte. Typ 2 wird also essentiell gebraucht. Die IdS-Grammatik unterscheidet bei den mit *w*-Elementen

³ Bei der Verwendung von *w*-Satz bzw. *w*-Element sollte man darauf achten, ob *welch*-Sätze mit verstanden werden sollten oder nicht. Das Relativpronomen *welch-* verhält sich synchron ähnlich wie *der, die, das*, auch wenn die ursprüngliche „indefinite“ Bedeutung von *welch-* in anderen Verwendungen weiterlebt (vgl. *Ich habe Bonbons gekauft. Willst du welche?*). Da *welch-* adnominalen Charakter hat, kann es in freien Relativsätzen überhaupt nicht vorkommen: **Welcher nicht arbeitet, soll auch nicht essen.* (Zifonun 2001: 94). In diesem Beitrag wird der Terminus *w*-Nebensatz für *wer, was usw.*-Sätze gebraucht, *welch*-Sätze bleiben eindeutig ausgegrenzt.

eingeleiteten Nebensätzen gegenstandsfundierte und propositionsfundierte *w*-Sätze, wobei letztere nur essentiell, erstere demgegenüber sowohl essentiell, als auch referentiell verwendet werden können. Die beiden Typen verfügen über unterschiedliche syntaktische Eigenschaften, was ermöglicht, sie voneinander zu trennen (Freiheit der syntaktischen Funktion, Mittelfeldverbot, propositionsbezogenes Korrelat, Vorkommen multipler *w*-Elemente, Beschränkungen auf propositionale Argumentstellen für propositionsfundierte *w*-Sätze).

Es gibt einen weiteren bemerkenswerten Aspekt, der von Zeit zu Zeit thematisiert wird (vgl. Blatz 1896; Zaefferer 1982; Zifonun u.a. 1997; Eisenberg 2003), der aber – wie auch Zaefferer darauf hinweist – in zahlreichen traditionellen Grammatiken in Form einer Bemerkung erscheint und meistens mithilfe intuitiver Paraphrasen beschrieben wird: die Problematik der Ambiguität vieler *wer*- und *was*-Nebensätze. Gängige Beispiele dafür sind u.a. folgende:

- (3) Was du studierst, weiß ich schon. (Blatz 1896)
 (4) Wer lügt, ist unsicher. (Internetbeleg)
 (5) Notwendigerweise nimmt man wahr, was man wahrnimmt. (Zaefferer 1982).⁴

Weiterhin ist zu beobachten, dass die Zweideutigkeit in vielen Fällen nicht erkannt wird. Belege wie (6) werden trotz der Erkenntnis, dass indirekte Fragesätze nicht nur nach Verben des Fragens vorkommen können, oft als Relativsätze eingestuft:

- (6) Er gibt zu Protokoll, was geschehen ist.

In der IdS-Grammatik wird auch festgestellt, dass „manche Prädikatsausdrücke beide Interpretationen zulassen“ und hinzugefügt, dass es keine kontextunabhängige Standard-Paraphrase gibt, mit der diese Doppelinterpretation gefasst werden könnte (Zifonun u.a. 1997: 2265). Selbstverständlich reichen zur Abgrenzung dieser zwei Bedeutungen die oben bereits erwähnten syntaktischen Kriterien nicht aus, da die beiden strukturell identisch sind. Auch Eisenberg (2003: 328) weist darauf hin, dass die Deutung der *w*-Nebensätze kritisch sein kann, wenn kein Bezugswort vorhanden ist (freie Relativsätze). Er plädiert für eine präzise Beschreibung der Valenzgebundenheit einerseits und der syntaktischen Bedingungen für freie Relativsätze andererseits (ebd.). Im Weiteren wird der Versuch unternommen zu zeigen, dass der Bedeutungsunterschied zwischen den beiden Konstruktionen nicht unerheblich ist, was mit der Heranziehung der ungarischen Entsprechungen untermauert werden soll. Zweitens soll auch gezeigt

⁴ Weitere Einsichten und Erkenntnisse hinsichtlich Disambiguierungsmöglichkeiten wären m.E. durch die phonetische Untersuchung und Analyse der Suprasegmentalia, v.a. des Satzaketzes und der Pausensetzung zu gewinnen.

werden, dass die Ambiguität in *w*-Nebensätzen im Gegensatz zur allgemein verbreiteten Vermutung keine Randerscheinung ist.

Die Untersuchung wird korpusbasiert durchgeführt. Das Korpus besteht aus Texten der CosmasII-Datenbank. Das fragliche Phänomen wird anhand von Belegen aus der Tageszeitung *Sankt Galler Tagblatt* (im Folgenden SGT) dargestellt. Wegen der enormen Datenmenge wurde das Korpus auf Texte aus dem Januar 2008 reduziert (80 Belege mit einem *was*-Nebensatz). Weiterführende *was*-Nebensätze wurden nicht berücksichtigt. Die Studie beabsichtigt keine umfassende statistische Auswertung der Daten, vielmehr geht es hier um die Erläuterung der einzelnen Belege.

2. Ergebnisse und Mikroanalyse

Die oben bereits erwähnte Ambiguität entsteht dadurch, dass bestimmte Prädikatsausdrücke zwei Lesarten zulassen. Die Schlagzeile in SGT in (7) ist beispielsweise sowohl als freier Relativsatz, als auch als Interrogativnebensatz zu interpretieren, abhängig von dem im Hauptsatz benutzten Prädikat. Dies deutet zweifelsohne auf eine gemeinsame Leistung der *w*-Nebensätze hin: Im Gegensatz zu den *d*- oder *welch*-Relativsätzen „prozessieren sie eine Suche im mentalen Bereich des Hörers“ (Eissenhauer 1999:288):

- (7) Was Frauen von Haien lernen können (A08/JAN.00039 SGT, 03.01.2008, S. 11;
Was Frauen von Haien lernen können)

Wenn der Satz wie folgt erweitert wird, wird er automatisch als Relativsatz verstanden, was durch die nachfolgenden Transformationen eindeutig bestätigt wird:

- (8) Was Frauen von Haien lernen können, ist Schonungslosigkeit.
(8a) Das, was Frauen von Haien lernen können, ist Schonungslosigkeit.
(8b) *Ob Frauen von Haien überhaupt etwas lernen können, ist Schonungslosigkeit.

Ergänzt man demgegenüber den Satz wie in (9), wird der Beleg automatisch als indirekter Fragesatz interpretiert:

- (9) Was Frauen von Haien lernen können, wird nicht oft gefragt.
(9a) Danach, was Frauen von Haien lernen können, wird nicht oft gefragt.
(9b) Ob Frauen von Haien etwas lernen können, wird nicht oft gefragt.

Aber wie sollen Sätze wie (10) oder (11) klassifiziert werden?

- (10) Was Frauen von Haien lernen können, erfahren Sie aus unserem Artikel auf Seite 8.
(11) Was Frauen von Haien lernen können, ist unwichtig.

In Satz (10) ist es weniger augenfällig, dass wir es mit zwei unterschiedlichen Bedeutungen zu tun haben, es ist jedoch einzusehen, dass die Interpretation als indirekter Fragesatz erlaubt, dass Frauen gegebenenfalls nichts von den Haien lernen können, während die Deutung als Relativsatz diese Lesart ausschließt. Im Relativsatz wird notwendigerweise auf etwas verwiesen, was bereits in irgendeiner Form vorhanden ist und auch identifiziert werden kann, während ein indirekter Fragesatz – wie auch der Name andeutet – eine Frage enthält (und dadurch einen Suchprozess initiiert), weswegen von „Identifizierbarkeit“ nicht die Rede sein kann. Für unser Beispiel (10) bedeutet dies, dass sich zuerst die Frage stellt, ob Frauen von Haien überhaupt etwas lernen können. Im Fall von Satz (11) lassen sich die zwei Lesarten viel eindeutiger fassen: Wenn (11) ein Relativsatz ist, gilt folgende Paraphrase: ‘Die Dinge, die Frauen von Haien lernen können, sind unwichtig’, während die Paraphrase des Interrogativnebensatzes folgendermaßen lauten könnte: ‘Es ist unwichtig, was für Dinge Frauen von Haien lernen können’.

An Stelle des Relativpronomens kann also nur eine (zumindest implizit) präsente Bezugsgröße mitverstanden werden, während das Interrogativpronomen eine Informationslücke markiert, die zwar auch eine präsente Bezugsgröße zulässt, diese jedoch nicht unbedingt erfordert. Das Interrogativpronomen schließt nicht aus, dass überhaupt keine Bezugsgröße präsent ist. Die Zulassung der präsenten Bezugsgröße sichert eine Schnittstelle zwischen den beiden Interpretationen in ambigen Strukturen, die gegebenenfalls nicht einmal im Kontext disambiguiert werden. Der Ausschluss des Fehlens einer präsenten Bezugsgröße ist der Unterschied, der erklärt, warum in bestimmten Kontexten nur die Interpretation als Relativsatz möglich ist.

Abgesehen davon, dass wir den Behauptungen in (8) und (9) zustimmen dürften, stellt sich erneut die Frage, ob es sich überhaupt um zwei verschiedene Typen handelt. Wenn wir uns die ungarischen Äquivalente obiger deutscher Belege anschauen, wird klar, dass das Ungarische die zwei Typen eindeutig markiert: Relativsätze (auch ohne Bezugsnomen) werden durch das Relativpronomen *aki* (‘wer’), *ami* (‘was’), *amely* (‘welch-’) oder durch Relativadverbien eingeleitet (s. Keszler 2000: 168 f.). Erstere entstanden durch die Verschmelzung des Demonstrativums *a-* bzw. *az* (‘das’) mit dem Interrogativum *ki* bzw. *mi* (‘wer’ bzw. ‘was’), was mit der Verschiebung der Satzgrenze einherging. Indirekte Fragesätze sind durch die Kombination der Konjunktion *hogy* (‘dass’) mit dem Interrogativum *ki*, *mi* usw. (‘wer’, ‘was’ usw.) gekennzeichnet. Im zweiten Fall kann die Konjunktion unter Umständen entfallen, was jedoch zu keiner Übereinstimmung der beiden Strukturen führt, da im Relativsatz in der heutigen ungarischen Standardsprache in der Regel das Relativpronomen *aki*, *ami* usw. erscheint. Die Feststellung gilt für die ungarische Gegenwartssprache. Ein Blick

in die früheren Sprachstufen des Ungarischen zeigt jedoch, dass sich das ungarische Relativpronomen aus dem Fragepronomen entwickelt hat. Die Formen *ki*, *mi* ('wer', 'was') konnten im Mittlungarischen noch in allen drei Funktionen (interrogativ, relativ und indefinit) verwendet werden (Kiss/Pusztai 2005: 638): *Ki korán kel, aranyat lel.* (Ungarisches Äquivalent des Sprichwortes *Morgenstund hat Gold im Mund*: 'Wer früh aufsteht, findet Gold.'). Ob man im Falle des Ungarischen diachron von einer ähnlichen Ambiguität wie im Deutschen sprechen kann, sollte näher untersucht werden. Versucht man jedoch etwa Beleg (4) in die ungarische Gegenwartssprache zu übersetzen, wird man wahrscheinlich sagen müssen, dass die ungarische Entsprechung *Ki hazudik, bizonytalan* heute nur als stilistisch markierter Relativsatz interpretiert werden kann. Die Möglichkeit, diese Konstruktion als indirekten Fragesatz zu verstehen, ist nur unter sehr begrenzten Umständen denkbar. Ähnlich funktionieren auch die anderen Beispiele, wie etwa (3) und (5). Der historischen Entwicklung des Verhältnisses von freiem Relativsatz und indirektem Fragesatz sowie dem Primat des Relativsatzes mit Bezugsnomen gegenüber dem freien Relativsatz in beiden Sprachen sollte in einer größer angelegten Untersuchung nachgegangen werden.⁵

An dieser Stelle soll des Weiteren darauf hingewiesen werden, dass die deutsche Standardsprache zwar nicht, zahlreiche Dialekte des Deutschen jedoch durchaus – ähnlich wie das Ungarische – über die Konstruktion Relativpronomen kombiniert mit *wo* und *was* (bzw. selten auch mit *dass*) verfügen (vgl. Duden-Grammatik 2005: 878; Fleischer 2005: 175 ff.). Fleischer stellt sogar fest, dass Relativpronomina in den deutschen Mundarten (und in den nicht-indoeuropäischen Sprachen allgemein) relativ selten sind (Fleischer 2005: 184 f.). Relativsätze werden in den Dialekten vielmehr mit Hilfe von unflektierbaren Elementen, also Relativpartikeln wie *wo*, *was* und *dass* oder mit Hilfe der Kombination von Relativpronomen mit *wo*, *was* bzw. *dass* konstruiert (ebd.), wie dies aus den folgenden Belegen ersichtlich wird (alle Beispiele zitiert nach Fleischer 2005):

- (12) das Holz, **aus dem was** das gemacht ist (Kombination von *der/die/das* mit *was*)
 (13) der Mann, **den wo** ich gesehen habe (Kombination von *der/die/das* mit *wo*)
 (14) der Mann, **dem da** das Haus gehört (Kombination *der/die/das* mit *da*)
 (15) die Frau, **wer** er ein Zeichen gab (*wer*)
 (16) der Mann, **was** da war (*was*)

In diesem Sinne kann das System der neuhochdeutschen Standardsprache als unnatürlich betrachtet werden (ebd., S. 185).

⁵ Zu den Veränderungen im Bereich der Interrogativ-, Relativ- und Indefinitpronomina im Ungarischen vgl. Kiss/Pusztai (2005).

Der Überschaubarkeit halber werden in dieser Studie in Anlehnung an Eisenberg (2003: 326 f.) folgende Kriterien zur Abgrenzung der zwei Typen verwendet:

1. *w*-Relativsätze
 - a) können bei ihrem Bezugsnomen stehen
 - b) können im Mittelfeld stehen, auch wenn das Bezugsnomen ein Pronomen ist, oder sogar dann, wenn es fehlt
 - c) erlauben Ausklammerung.
2. Indirekte Fragesätze
 - a) können nicht einmal dann im Mittelfeld vorkommen, wenn ein Korrelat zum *w*-Satz vorhanden ist
 - b) werden obligatorisch ausgeklammert.

Ambige Konstruktionen weisen ein verbales Prädikat auf, das seine Valenzpartner offensichtlich inhaltlich spezifiziert und somit für den fraglichen Nebensatz beide Lesarten zulässt.

Die zahlenmäßige Verteilung der Belege sieht folgendermaßen aus:

Relativsatz	Indirekter Fragesatz	Ambige Konstruktionen	Gesamt
38	27	15	80

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die Ambiguität in *w*-Nebensätzen in diesem Korpus viel häufiger (bei 18,75% der untersuchten Fälle) auftritt, als dass man sie als zweitrangig bezeichnen dürfte. Durch die Analyse der Belege unter Einbeziehung der ungarischen Entsprechungen soll gezeigt werden, dass diese Konstruktionen größere Aufmerksamkeit verdienen.

2.1. Relativsätze

Aufgrund der oben skizzierten Kriterien bereitet die Zuordnung der Belege (17) bis (20) keine besonderen Probleme:

- (17) «Man tut, **was** man kann», sage ich. (A08/JAN.00034 SGT, 03.01.2008, S. 23; Zürich-Wien)
 'Megtesszük, **amit** tudunk – mondom én.'
- (18a) Doch **was** heute noch als die beste Lösung gilt, kann morgen schon mit Hilfe von Verbesserungen oder Anpassungen durch eine noch nachhaltigere Lösung ersetzt werden. (A08/JAN.00311 SGT, 04.01.2008, S. 29; Alkohol im Volvo-Tank)
 'De **ami** ma még a legjobb megoldásnak számít, [...]'

Was wird im Ungarischen mit dem Relativpronomen *ami* wiedergegeben. Ohne Weiteres lässt sich die Konstruktion auch durch ein Bezugsnomen ergänzen (18b):

- (18b) Doch **das, was** heute noch als die beste Lösung gilt, [...]
'De **az, ami** ma még a legjobb megoldásnak számít, [...]'
- (19) Dabei hat Eveline Widmer-Schlumpf mit ihrer Entscheidung genau **das** getan, **was** Extremkletterer Ueli Steck getan hat. (A08/JAN.00391 SGT, 04.01.2008, S. 35; Mit festem Griff)
'Pedig Evelin Widmer-Schlumpf a döntése által éppen azt tette, amit Ueli Steck tett.'

Die Fälle, in denen als Bezugswort *etwas, alles, nichts* oder Superlative erscheinen, lassen den Überlegungen hinsichtlich der Zuordnung der Belege ebenfalls keinen Freiraum:⁶

- (20) Sie machte **alles, was** Geld gab, von Putzen bis zu Aushilfsarbeiten in einer Gärtnerei. (A08/JAN.00363 SGT, 04.01.2008, S. 48; Das Leben in die Hände genommen)
'**Mindent** elvégezett, **ami** pénzhez juttatta, [...]'

2.2. Indirekte Fragesätze

Was man den Bezeichnungen „indirekter Fragesatz“ oder „Interrogativnebensatz“ entsprechend erwartet, findet man auch nicht selten unter den Belegen, nämlich *was-* (bzw. *wer-*)Nebensätze mit einem „Frage“-Wort im Hauptsatz. Diese Konstruktionen werden im Ungarischen meistens durch die Kombination von *hogy* ‘dass’ und Interrogativpronomen *mi* ‘was’ (Sachbezug) ausgedrückt:

⁶ Nach *alles, etwas, nichts* sowie nach Superlativen kommt im Gegenwartsdeutschen sowohl *was*, als auch *das* vor, wobei nur die Konstruktion *etwas, das* als standard-sprachlich gilt (Duden-Grammatik 2005: 1039 f.). Eine vereinfachte Suche nach diesen Kombinationen in der CosmasII-Datenbank (ohne die genaue Auswertung der Fundstücke) ergibt Folgendes: In ca. 90% der Belege wird das Pronomen *was* verwendet. Allein in der Konstruktion *etwas, das/was* überwiegt die Setzung von *das*. Die historische Verteilung der Belege könnte hingegen ein anderes Bild zeigen. Dal (1966: 201) weist darauf hin, dass in den neueren Sprachstufen des Deutschen *das* durch *was* ersetzt wird, wenn das Bezugswort im Hauptsatz ein Pronomen ist, das eine unbestimmte Allgemeinheit bezeichnet. Bis ins 18. Jh. hinein ist jedoch in diesen Fällen *das* das häufigste Relativ: *etwas, das bleibt* usw. Noch bei Goethe kommt dies vor, später tritt in dieser Verwendung *welches* ein, das am Ende des 18. Jh. durch *was* abgelöst wird (Dal 1966: 202; zu den umfassenden Veränderungen im System der *ds* vs. *w*-Partikeln vgl. auch Fleischmann 1973: 137 ff.).

- (21) Er sagt, wenn ihn jemand frage, **was** er von Digitalkameras halte, sei das etwa so, wie wenn ein Pferdekutscher über die Vorzüge von Autos reden müsse. (A08/JAN.00407 SGT, 04.01.2008, S. 38; Schwarz-weiß, farbig, digital)
'Azt mondja, hogy ha megkérdezné őt valaki, (**hogy**) **mit** gondol a digitális fényképezőgépekről, az körülbelül olyan volna, mintha [...]'

Wie auch in den gängigen Grammatiken angemerkt wird, funktionieren indirekte Fragesätze nicht nur mit einem Verb des Sagens und Fragens, sondern auch mit einigen anderen Verben, typischerweise mit Verbaldrücken wie *wissen* oder *bekannt sein*, und zudem mit solchen, die sich auf den Kognitionsprozess beziehen⁷ (die häufigsten in diesem Korpus: *entscheiden, sehen, schauen, hören, neugierig sein* und *zeigen*).

- (22) Damit kann in den Runden **diskutiert** werden, **was** die künftigen Prioritäten sein sollen. (A08/JAN.00437 SGT, 04.01.2008, S. 34; Einladung zur Kulturpolitik)
'Így meg lehet vitatni, hogy mik legyenek a jövőben a prioritások.'
- (23) Wir spüren stark, dass wir unseren Verein neu aufgleisen und **definieren** müssen, **was** wir noch wollen (A08/JAN.00175 SGT, 03.01.2008, S. 37; «Niemand will den Karren ziehen»)
'Határozottan érezzük, hogy [...] **definiálnunk** kell, **hogy mit** akarunk még.'

Beleg (23) scheint wiederum problematisch zu sein: die Gewohnheit, den Satz nach dem Verb *definieren* als indirekten Fragesatz zu klassifizieren, erweist sich als stärker. Dabei spielt das (u.a. von der Duden-Grammatik) etwas vage formulierte Kriterium „Unsicherheit“ oder „Unklarheit“ wahrscheinlich auch eine Rolle. *Definieren* und *diskutieren* lassen jedoch auch einen Relativsatz zu.

Wenn es sich um indirekte Fragesätze handelt, geht man üblicherweise davon aus, dass die am häufigsten vorkommenden Verben Verben des Fragens sind. Dies scheint interessanterweise aber nicht der Fall zu sein: Die Suchanfrage dieser Untersuchung ergab doppelt so viele Textstellen mit *wissen* wie mit *fragen*. Überdies gibt es auch noch weitere Belege mit *bekannt sein*, (*keine*) *Ahnung haben* usw.

- (24) Wer nicht lügen kann, **weiss** nicht, **was** Wahrheit ist. (A08/JAN.00232 SGT, 03.01.2008, S. 44; «Gloge – nütüt als glöge!»)
'Aki nem tud hazudni, nem **tudja**, (**hogy**) **mi** az igazság.'

⁷ Bemerkenswert sind allerdings, dass die beiden Fälle oft nicht eindeutig voneinander getrennt werden können. Gerade bei solchen Verben, die kognitive Prozesse wiedergeben, kann es Schwierigkeiten bereiten, festzustellen, was genau den Gegenstand der Überlegungen eines Menschen bildet.

- (25) Alles spreche von Glück, ohne überhaupt zu **wissen, was Glück denn** genau bedeute. (A08/JAN.00237 SGT, 03.01.2008, S. 40; «Der schönste Anlass des Jahres»)
 'Mindenki a boldogságról beszél, anélkül, hogy egyáltalán **tudná, (hogý) mit is** jelent pontosan a boldogság.'

Die Tatsache, dass die Partikel *denn* ausschließlich in indirekten Fragesätzen vorkommen kann, lässt sich folgendermaßen erklären: Auch wenn die Bedeutung der Partikeln nicht problemlos zu erfassen ist, kann man von *denn* wohl behaupten, dass durch sie die Unsicherheit des Sprechers zum Ausdruck kommt. Wenn die fragliche Konstruktion als indirekter Fragesatz verstanden wird, ist dies berechtigt, da eine Bezugsgröße in diesem Fall nicht vorausgesetzt wird, geht es doch hier zunächst um eine Frage – wie bereits oben gezeigt. Wird der Satz hingegen als Relativsatz verstanden, hat der Sprecher das, worauf Bezug genommen wird, im Gedächtnis präsent. Dementsprechend löst die Setzung der Partikel *denn* beim Leser automatisch die Lesart 'indirekter Fragesatz' aus.

- (26) Ich **habe keine Ahnung, was** er damit meint. (A08/JAN.00034 SGT, 03.01.2008, S. 23; Zürich–Wien)
 'Fogalmam sincs, **(hogý) mit** akar ezzel mondani.'
 (27) Aufgrund der Durchlaufzeiten im Schienenfahrzeugbau **sei** heute schon **bekannt, was** im nächsten Jahr produziert und ausgeliefert wird (A08/JAN.00160 SGT, 03.01.2008, S. 45; Rekorde '07 und Zuversicht für '08)
 '[...] ma már **ismeretes/tudni lehet, (hogý) mit** fognak jövő évben gyártani és kiszállítani.'

In den Belegen (24) bis (27) ist weiterhin das bereits erwähnte Phänomen zu beobachten, dass im Ungarischen *hogý* 'dass' entfallen kann.

2.3. Ambige Konstruktionen

Verben des Wahrnehmens bzw. Verben, die mentale Prozesse wiedergeben, bilden aufgrund ihrer Valenz den Kern der Gruppe der Verben, die ambige Konstruktionen (sowohl Relativ- wie auch indirekten Fragesatz) erlauben. Die folgenden Belege illustrieren dies beispielhaft:

- (28a) Wenn ich höre, **was** andere Leute sagen, verstehe ich auch immer mehr. (A08/JAN.00019 SGT, 03.01.2008, S. 37; Staubige Weihnachten)
 'Ha/Amikor hallom, **(hogý) mit** mond a többi ember, [...]'
 (28b) Wenn ich höre, was andere Leute sagen, [...]
 'Ha/Amikor hallom, amit a többi ember mond, [...]'

- (29a) Atonement – **Was** die 13jährige Briony gesehen hat und **was** nicht, entscheidet schicksalhaft über die Beziehung ihrer älteren Schwester Cecilia (Keira Knightley) mit Robbie (James McAvoy). (A08/JAN.00041 SGT, 03.01.2008, S. 31; Kino)
 'Vágy és vezeklés – **amit** a tizenhárom éves Briony látott és **amit** nem, sorsszerűen dönt a nővérehez fűződő viszonyáról.'

Ohne die Handlung des Films genau zu kennen, vermutet man, dass etwas geschehen sein muss, was einen großen Einfluss auf das weitere Leben der Familie hat. Wenn man den Beleg als Relativsatz interpretiert, steht fest, dass Briony von den Ereignissen bestimmte Dinge auch mit den eigenen Augen gesehen hat, und dies fatale Folgen hatte. Versteht man jedoch den Satz als Interrogativnebensatz, steht nicht einmal fest, ob sie eigene Erfahrungen gemacht hat. Im Extremfall ist es auch denkbar, dass sie nichts gesehen – sondern sich z.B. etwas ausgedacht – hat. Hier lässt sich erneut beobachten, dass die Interpretation als indirekter Fragesatz in den meisten Fällen im ersten Schritt eine Entscheidungssituation mit sich bringt, also eine Frage mit enthält:

- (29b) Atonement – **Was** die 13jährige Briony gesehen hat und **was** nicht, entscheidet schicksalhaft über die Beziehung ihrer älteren Schwester Cecilia (Keira Knightley) mit Robbie (James McAvoy).
 'Vágy és vezeklés – **hogý** a tizenhárom éves Briony **mit** látott és **mit** nem, sorszerűen dönt a nővérehez fűződő viszonyáról.'

Diese Frage ist beim Relativsatz bereits beantwortet. In dem Fall gibt es also sicherlich Dinge, die Briony gesehen hat, und welche, die nicht.

- (30a) Zwischen zwei Akten habe man Zeit, einen Schritt zurück zu treten, **an das** zu denken, **was** bereits geschehen sei, und sich auf den nächsten Akt zu freuen. (A08/JAN.00106 SGT, 03.01.2008, S. 39; Pause zwischen zwei Akten)
 'Két felvonás között van az embernek ideje, hogy egyet hátrálépjén, hogy **arra** gondoljon, **ami** addig történt és várhassa a következő felvonást.'

Es ist ebenso denkbar, diesen Beleg im Ungarischen auch als indirekten Fragesatz zu interpretieren:

- (30b) Zwischen zwei Akten habe man Zeit, einen Schritt zurück zu treten, **an das** zu denken, **was** bereits geschehen sei, und sich auf den nächsten Akt zu freuen.⁸

⁸ Traditionell wird in den Fällen, wo das Korrelat eine Sache oder etwas Abstraktes bezeichnet, die Verwendung von Präpositionaladverbien vorgezogen (Duden-Gram-

'Két felvonás között van az embernek ideje, hogy egyet hátralépjen, hogy **arra** gondoljon, (**hogy**) **mi** történt addig és várhassa a következő felvonást.'

Versucht man zu dieser Übersetzung eine Paraphrase zu formulieren, stellt man fest, dass hier das Bereits-Geschehen-Sein vs. das Noch-Nicht-Geschehen-Sein betont wird. Nach dieser Interpretation macht sich also der Zuschauer nicht unbedingt Gedanken über die Ereignisse im ersten Akt, sondern vielmehr darüber, was bis zu dem Punkt überhaupt passiert ist. Stellt man sich eine ähnliche Situation im Leben vor, ist es durchaus denkbar, dass einem die Handlung des Stückes aus dem Programmheft bekannt ist, und man dementsprechend auch eine Vorstellung und Erwartungen davon hat, was noch alles im Stück passieren wird. Dann ist es auch möglich, dass man nicht an die konkreten Geschehnisse des ersten Aktes denkt, sondern daran, was einem noch bevorsteht. Darauf deutet übrigens auch die Fortsetzung hin: In der Pause hat man Zeit, sich auf den nächsten Akt zu freuen.

Wie bereits in Zusammenhang mit Beleg (25) diskutiert wurde, kann dies im Deutschen durch die Setzung der Partikel *denn* zusätzlich betont werden. Diese Möglichkeit ist im Ungarischen ebenfalls vorhanden:

(30c) Zwischen zwei Akten habe man Zeit, einen Schritt zurück zu treten, **an das** zu denken, **was denn** bereits geschehen sei, und sich auf den nächsten Akt zu freuen.

'Két felvonás között van az embernek ideje, hogy egyet hátralépjen, hogy **arra** gondoljon, (**hogy**) **mi** is történt addig, és várhassa a következő felvonást.'

Wenn man über die Geschehnisse nachdenkt (Relativsatzinterpretation), dann sind sie selbstverständlich mental präsent. Überlegt man sich jedoch, was überhaupt bis dahin passiert ist, besteht durchaus die Möglichkeit, dass im ersten Schritt bestimmte Erinnerungen hervorgerufen werden müssen. Die Suche nach einer nicht präsenten Bezugsgröße wird durch die Partikel *denn* betont, ihre Setzung ist jedoch – wie oben bereits gezeigt wurde – im ersten Fall nicht möglich.

matik 2005: 588 und 1040 f.). Dementsprechend würde man an dieser Stelle Folgendes erwarten: *Zwischen zwei Akten habe man Zeit, einen Schritt zurück zu treten, daran zu denken, was bereits geschehen sei, und sich auf den nächsten Akt zu freuen.*

Zweifelsohne findet man aber immer häufiger, auch in der Schriftsprache die Verbindung Präposition mit Pronomen (Duden-Grammatik 2005: 589). Es stellt sich die Frage, was für eine Rolle dies bei der Interpretation der Konstruktion spielt, ob die Kombination Präposition mit Pronomen nachdrücklicher wirkt und dadurch das, worauf Bezug genommen wird, auch „definiter“ oder abgegrenzter erscheint, und ob dies die Deutung des Satzes eventuell in Richtung „Relativsatz“ verschieben kann.

Unter den Belegen gibt es zahlreiche Konstruktionen mit Verben, die die Wichtigkeit oder Bedeutung von etwas betonen, wie z.B. *zählen, auf etwas ankommen* usw.:

(31a) **Zählt** dann nicht mehr, **was** man im Arbeitsleben geleistet (und laufend eingezahlt) hat? (A08/JAN.00026 SGT, 03.01.2008, S. 7; Abgeschrieben?)
'Hát (**az**) már nem számít, **hogy mit** teljesített (és fizetett be folyamatosan) az ember?'

Eine Deutung als Relativsatz ist hingegen auch denkbar, vor allem wegen der in Klammern angegebenen Ergänzung:

(31b) **Zählt** dann nicht mehr, **was** man im Arbeitsleben geleistet (und laufend eingezahlt) hat?
'Hát (**az**) már nem számít, **amit** teljesített (és folyamatosan befizetett) az ember?'

Intuitiv könnte man sagen, dass bezüglich der Leistung die Interpretation als indirekter Fragesatz natürlicher zu sein scheint (essentielle Verwendung), während die Einzahlung betreffend der referentielle Gebrauch nahe liegt – die Möglichkeiten im Ungarischen weisen hingegen darauf hin, dass die Deutung als Relativsatz im Gegensatz zur Deutung als Interrogativnebensatz wiederum eine identifizierbare Größe voraussetzt. Dass sich die beiden Prädikate nahtlos miteinander verknüpfen lassen, kann auf eine gemeinsame Bedeutungskomponente hinweisen, auch wenn sie als zwei unterschiedliche Typen zu identifizieren sind. Dies gilt auch für die nächsten Beispiele:

(32a) Sie sitzen in Davenport in der ersten Reihe, während der Kandidat vor vollem Haus Geschichten aus dem Leben **erzählt**. Etwa **was** ihn eine Schlittenfahrt gelehrt hat oder dass er als erster seiner Familie einen Highschool-Abschluss holte. (A08/JAN.00083 SGT, 03.01.2008, S. 4; Spannung im eisigen Iowa)
'Davenportban az első sorban ülnek, amíg a jelölt teltház előtt mesél történeteket az életéből. Például (**azt**), **hogy mire** tanította meg egy szánkózás, [...].'

(32b) Sie sitzen in Davenport in der ersten Reihe, während der Kandidat vor vollem Haus Geschichten aus dem Leben **erzählt**. Etwa **was** ihn eine Schlittenfahrt gelehrt hat, [...].
'Davenportban az első sorban ülnek, amíg a jelölt teltház előtt mesél történeteket az életéből. Például (**azt**), **amire** egy szánkózás megtanította, [...].'

Hier stößt man erneut auf das Problem, dass in vielen Fällen weder die Heranziehung des Kontextes, noch der kontrastive Aspekt zur Disambiguierung beitragen können. Dennoch könnte man von diesen Belegen ausgehend versuchen, die

Bedeutungsnuancen zu erfassen. Dazu eignen sich auch die Textstellen (33a) und (33b):

(33a) **Was** man gegen eine drohende Verschuldung tun kann, **erklärt** die Budgetberaterin Katharina Fortunato. (A08/JAN.00322 SGT, 04.01.2008, S. 24; «Am besten mit Bargeld bezahlen»)

‘**Hogy mit** tehetünk a fenyegető eladósodás ellen, elmagyarázza K. F pénzügyi tanácsadó.’

(33b) **Was** man gegen eine drohende Verschuldung tun kann, **erklärt** die Budgetberaterin Katharina Fortunato.

?‘**Amit** a fenyegető eladósodás ellen tehetünk, elmagyarázza K. F pénzügyi tanácsadó.’

Im Fall von Beleg (33) ist es fraglich, ob die Deutung als Relativsatz ohne ein Bezugswort im Hauptsatz akzeptabel ist. Wie (34a–b) zu entnehmen ist, lässt das Verb *erklären* jedoch beide Konstruktionen zu:

(34a) Sie erklären, **was** man machen soll.

‘Elmagyarázzák, **amit** csinálni kell.’

(34b) Sie erklären, was man machen soll.

‘Elmagyarázzák, **hogy mit** kell csinálni.’

Der Bedeutungsunterschied liegt hier wiederum darin, dass die Aufgabe im ersten Fall in irgendeiner Form schon gegeben ist, sie wird als etwas konzeptuell bereits Abgegrenztes vorausgesetzt und braucht lediglich expliziert zu werden. Dennoch können wir die Frage von Beleg (34) so schnell nicht abhaken. Betrachtet man das Beispiel genauer, wird man im Fall von *erklären* zusätzlich mit der Polysemie des Verbs rechnen müssen. Für (34) lassen sich dementsprechend folgende Paraphrasen formulieren:

(34c) Sie erklären, **was** man machen soll.

‘Sie sagen/teilen einem mit, **was** man machen soll/was die Aufgabe ist.’

‘Megmondják/Elmondják, (**hogy mit** kell csinálni)’.

*‘Megmondják/Elmondják, **amit** csinálni kell.’

Da es sich in (34c) um ein Verb des Sagens handelt, besteht kein Zweifel, dass es nur als indirekter Fragesatz interpretiert werden kann, ebenso wie im Ungarischen. Versucht man jedoch die andere Bedeutung des Verbs im Hauptsatz zu umschreiben, stößt man erneut auf die oben bereits erklärte Ambiguitätsproblematik:

(34d) Sie erklären, was man machen soll.

‘Sie erläutern, **was** man machen soll.’

‘Elmagyarázzák, (**hogy mit** kell csinálni.’

(34d’) Sie erklären, was man machen soll.

‘Sie erläutern, **was** man machen soll.’

‘Elmagyarázzák, **amit** csinálni kell.’

In den Belegen (35a–b) sowie (36a–c) lässt sich der Unterschied relativ problemlos fassen: Wie oben bereits ausgeführt, setzt die Deutung als Relativsatz die Kenntnisse bzw. die Ereignisse als etwas Gegebenes voraus, während die Interrogativnebensatzdeutung im ersten Schritt die Konturen einer Menge zeichnet, die aber im Weiteren näher eingegrenzt werden soll.

(35a) Die Stadtmusik **zeigte**, **was** sie jenseits verstaubter Repertoires so richtig draufhat. (A08/JAN.00205 SGT, 03.01.2008, S. 39; «Das gibt ein fetziges Jahr»)

‘A városi zenekar megmutatta, (**hogy mit** tud a porlepte repertoáron túl.’

(35b) Die Stadtmusik **zeigte**, **was** sie jenseits verstaubter Repertoires so richtig draufhat.

‘A városi zenekar megmutatta, **amit** a porlepte repertoáron túl még tud.’

(36a) Ich **erfuhr** erst beim Mittagessen, **was** passiert war. (08/JAN.00246 St. SGT, 03.01.2008, S. 42; 37 Prozent wählten in Kirchberg SVP)

‘Csak az ebédnél tudtam meg, (**hogy mi** történt.’

(36b) Ich **erfuhr** erst beim Mittagessen, **was** passiert war.

‘Csak az ebédnél értesültem róla, **hogy mi** történt.’

(36c) Ich **erfuhr** erst beim Mittagessen, **was** passiert war.

‘Csak az ebédnél értesültem arról, **ami** történt.’

Beleg (37) soll die Reihe schließen und als potenzieller Denkanstoß dienen, vor allem jedoch an die Problematik der Beschreibung des hauchfeinen Bedeutungsunterschiedes erinnern:

(37a) Wenn ich solche Meinungen lese, frage ich mich, ob da überhaupt **verstanden wird**, **was** Legalisierung einer Droge meint. (A08/JAN.00621 SGT, 05.01.2008, S. 7; Schutz ohne Kriminalisierung)

‘Amikor ilyen véleményeket olvasok, azt kérdezem magamtól, hogy egyáltalán érthető-e, (**hogy mit** jelent egy kábítószer legalizálása.’

(37b) Wenn ich solche Meinungen lese, frage ich mich, ob da überhaupt **verstanden wird**, **was** Legalisierung einer Droge meint.

‘Amikor ilyen véleményeket olvasok, azt kérdezem magamtól, hogy egyáltalán érthető-e, **amit** egy kábítószer legalizálása jelent.’

3. Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wurde versucht zu zeigen, dass die Ambiguität in *w*-Nebensätzen in der gegenwärtigen deutschen Schriftsprache häufiger zu beobachten ist als allgemein angenommen. Die Ambiguität scheint im Korpus dieser Untersuchung (ohne Anspruch auf Repräsentativität) in ca. 18% der *was*-Nebensätze (exklusive weiterführende Nebensätze) aufzutreten.

Weiterhin wurden auch die ungarischen Äquivalente der deutschen Belege herangezogen. Das Vorhandensein zweier verschiedener Markierungen im Ungarischen beweist an sich selbstverständlich nichts, es könnte jedoch einen Beitrag dazu leisten, an den Bedeutungsunterschied zwischen den beiden Konstruktionen heranzukommen, was in vielen Fällen allerdings nach wie vor erhebliche Schwierigkeiten bereitet. Es finden sich zwar (bezeichnenderweise recht häufig bloß konstruierte) Beispiele, in denen der Unterschied deutlich zu Tage tritt (vgl. Belege (3) bis (6) sowie (10) und (11)), in den Korpora lassen sich jedoch größtenteils solche Textstellen finden, in denen die Doppeldeutigkeit der Konstruktion wesentlich schwieriger zu fassen und die Bedeutungen dementsprechend auch viel problematischer zu paraphrasieren sind. Trotzdem gehe ich davon aus, dass man hier mit zwei verschiedenen Bedeutungen rechnen sollte.

Nicht nur im Deutschen, sondern auch in vielen anderen europäischen Sprachen entwickelte sich das Relativpronomen aus dem Indefinit- bzw. Fragepronomen, oft sind die letzten beiden auch gleichen Ursprungs. Während die Verwendung der *d*-Elemente als Relativpronomen auf die Fälle begrenzt ist, in denen das Bezugselement als eine vorhandene Größe identifizierbar ist, setzen mit Engels Worten (Engel 1992:248) *wer*, *was*, *wo* usw. „einen allgemeinen, generalisierenden Rahmen“, der als Rahmen des Suchprozesses dient und zugleich die Menge der potenziellen Antworten abgrenzt.

In einer im hier abgesteckten Bereich noch ausstehenden weiteren Forschungsarbeit sollten m.E. in erster Linie folgende Aspekte unbedingt berücksichtigt werden:

1. Die historische Entwicklung der Indefinit-, Interrogativ- und Relativpronomina könnte mit wertvollen Einsichten hinsichtlich der Leistung und Bedeutung der *w*- und *d*-Elemente dienen. Überdies sollten die Theorien über die Entstehung der freien Relativsätze und der Konstruktionen mit *auch* oder *auch immer* sowie über ihre Beziehung zueinander überprüft werden. Die Notwendigkeit einer Neubewertung der historischen Belege kann ggf. auch nicht ausgeschlossen werden.

2. Wie bereits erwähnt, dürfte eine eingehende Untersuchung der Suprasegmentalia (v.a. Satzakzent und Pausensetzung) zur Lösung der Disambiguierungsproblematik ebenfalls beitragen können.

3. Wie in Abschnitt 2.3 gezeigt, kann u.U. auch die Erweiterung der fraglichen ambigen Konstruktionen durch die Partikel *denn* die Disambiguierung erleichtern.

Die systematische Überprüfung des Verhaltens dieser und anderer Partikeln steht bis jetzt m.W. zwar noch aus, dürfte sich jedoch auch als ertragssicher erweisen.

4. Grundlegend wichtig und nützlich wäre schließlich die Erarbeitung des Konzepts einer Skala ab- vs. zunehmender referentieller Abstraktheit (vgl. *das Buch, das ... – etwas, das.../etwas, was... – alles, was...*).

Literatur

- Blatz, Friedrich 1896: Neuhochdeutsche Grammatik mit Berücksichtigung der historischen Entwicklung der deutschen Sprache. Bd. 2. Satzlehre. Karlsruhe.
- Dal, Ingerid 1966: Kurze deutsche Syntax auf historischer Grundlage. 3. verbesserte Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Duden. Die Grammatik 2005. Hg. von der Dudenredaktion. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter 2003: Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. 2. Der Satz. Stuttgart: Metzler.
- Eissenhauer, Sebastian 1999: *wer, wo* und *was* und „Relativsätze ohne Bezugsnomen“. In: Bührig, Kristin/Matras, Yaron (Hg.): Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Tübingen: Stauffenburg, S. 281-289.
- Engel, Ulrich 1992: Deutsche Grammatik. Bd.1. Heidelberg: Julius Groos.
- Fleischer, Jürg 2005: Relativsätze in den Dialekten des Deutschen: Vergleich und Typologie. In: Linguistik-online 24, 3/05, S. 171-185.
- Fleischmann, Klaus 1973: Verbstellung und Relieftheorie. München: Fink.
- Helbig, Gerhard 1974: Was sind indirekte Fragesätze? In: DaF 11/4, S. 193-202.
- Helbig, Gerhard 1984: Bemerkungen zu den Relativsätzen. In: Studien zur deutschen Syntax. Bd.2. Leipzig: VEB, S. 154-162.
- Keszler, Borbála (Hg.) 2000: Magyar Grammatika [Ungarische Grammatik]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiss, Jenő/Pusztai, Ferenc 2005: Magyar nyelvtörténet [Ungarische Sprachgeschichte]. Budapest: Osiris.
- Zaefferer, Dietmar 1982: Was indirekte Fragesätze von Relativsätzen unterscheidet. München: Manuskript.
- Zifonun, Gisela u.a. 1997: Grammatik der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter.
- Zifonun, Gisela 2001: Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich. Der Relativsatz. Mannheim: IdS.

Deutsch als Fremdsprache

Ilija Dürhammer (Budapest)

**Thesen für eine ästhetische Didaktik exemplifiziert
anhand einer Mahler-Symphonie (N^o 1 „Titan“)
innerhalb einer interkulturell ausgerichteten
DaF-Landeskunde**

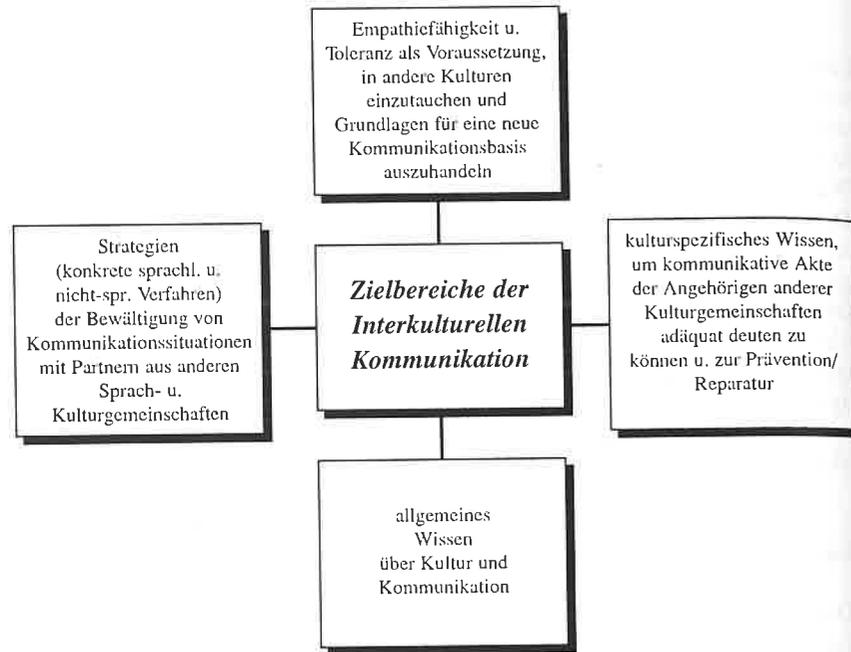
Landeskunde und Interkulturalität sind in den letzten ein, zwei Jahrzehnten mehr und mehr zu didaktischen siamesischen Zwillingen geworden. Es ist auch kaum anders denkbar, als dass in Zeiten großer Migrationsbewegungen sowohl eine Erziehung zu Toleranz und Empathie im Allgemeinen und zu einem fundierteren Wissen über Landschaft, Politik, Wirtschaft und Kultur zumindest des jeweiligen Ziellandes im Besonderen neben der Landessprache zu den wichtigsten Voraussetzungen für ein friedliches Neben- und Miteinander gehören. Freilich wurde gleichzeitig zu lange die Vorbereitung auf diese größere Toleranz der jeweiligen Bevölkerungen in den aufnehmenden Ländern von politisch Verantwortlichen, Medien und Pädagogen weitgehend verabsäumt oder zumindest zu wenig wichtig genommen. Mehr noch als bei anderen viel länger erprobten Bereichen des Sprachunterrichts stecken daher interkulturelle Konzepte noch in den Kinderschuhen und sind oft eher Desiderate als handfeste empirisch ausgewiesene Methoden.

Interkulturelle Didaktik

Durch die rasante technische Entwicklung seit dem 20. Jahrhundert kommt es zum einen zu einer immer höheren Informationsfülle (durch Medien und Internet) und zum anderen zu einer zunehmenden persönlichen Mobilität des Einzelnen, die beide wiederum zu einer immer umfassenderen Pluralitätserfahrung führen. Im Jahre 2000 hatten ca. 30% der in Europa lebenden unter 30jährigen bereits eine persönliche Wanderungserfahrung mehr oder weniger freiwillig erworben – eine Tendenz, die in den nächsten Jahrzehnten wohl noch deutlich zunehmen wird. (vgl. Gogolin 2003: 97) Daraus resultiert die immer größer werdende Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, die die Notwendigkeit einer gezielten interkulturellen Didaktik noch erhöht.

Herrschte seit dem 19. Jahrhundert (oder eigentlich seit J. G. Herder) bis weit in die 1980er Jahre hinein eine weitgehende Gleichsetzung von Kultur mit *Nationalkultur* vor, so ist mittlerweile eine „Abwendung von dem Konzept einer

traditionellen Landeskunde hin zu einem Konzept des Interkulturellen Lernens“ (vgl. Leupold 2003: 128) zu konstatieren, was zwangsläufig zu einer relativierenden Sicht der eigenen Kultur führt. Für Annelie Knapp-Potthoff (1997) gehört das durch landeskundliche Einführungen zu erwerbende kulturspezifische Wissen neben einem allgemeinen Wissen über Kultur und Kommunikation, Empathiefähigkeit und Toleranz sowie schließlich sprachliche und nicht-sprachliche Strategien zur Bewältigung von fremdsprachlichen Kommunikationssituationen zu den Grundlagen interkultureller Kommunikationskompetenz.



Grafik 1

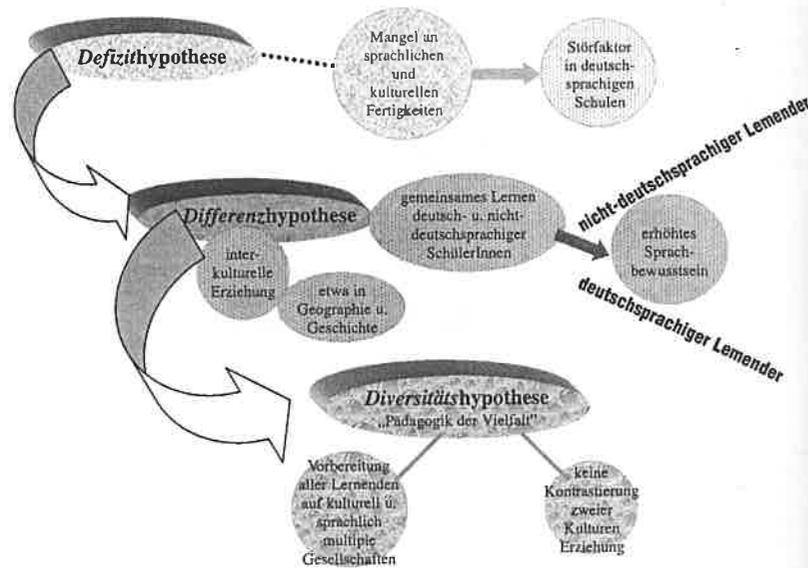
Diese landeskundliche Wissensvermittlung sollte allerdings nach Albert Raasch (1997) in einem fünfstufigen Modell weitergeführt werden – und zwar über die Kontrastierung des erworbenen Wissens mit der eigenen Umgebung, die Erarbeitung einer Empathiekompetenz, die nicht nur das Verständnis der Kultur des Anderen beinhaltet, sondern auch das Aushalten von Differenzen voraussetzt; der nächste Schritt wäre die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz, die zu gemeinsamem Handeln befähigt und schlussendlich zur echten Interkulturalität führen sollte: dem gegenseitigen Einlassen der Kulturen zwecks Aufbaus einer gemeinsamen, übergreifenden Kultur.



Grafik 2

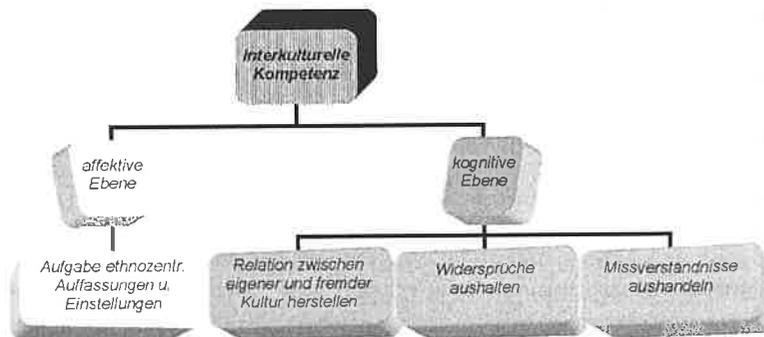
Freilich ist „Kultur keine geschlossene Entität, sondern stetem Wandel unterworfen“, wie Ingrid Gogolin betont (2003: 97), wodurch die Auseinandersetzung sowohl mit der eigenen als auch mit der jeweils fremden Kultur nicht bei einem beliebigen Status quo verweilen kann. Als glücklicher Nebeneffekt resultiert aus der Beschäftigung mit der fremden das bessere Verständnis auch der eigenen Kultur. Michelle Borelli nennt dies „durch das ›Anderer‹ auch ›Sich selbst‹ zu kennen und zu verstehen“ (1992: 8) – letztlich ein alter Gedanke, der Platons Ideenlehre-Metapher im *Phaidros* oder in seinem *Alkibiades*-Dialog in Betreff Selbsterkenntnis (dem delphisch-sokratischen Γνωθι σεαυτόν entsprechend) zugrunde liegt. In diesem Gedanken sind *in nuce* auch bereits die von Manfred Hohmann (2005) skizzierten zwei Grundpositionen in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen enthalten: der *begegnungs-* und der *konfliktorientierte* (oder *reflexive*) Ansatz. Hans-Jürgen Krümm skizziert allerdings sogar drei hypothetische Konzepte der interkulturellen Erziehung in Form einer didaktischen Progression von der größtmöglichen Differenzierung, die den Mangel an sprachlichen und kulturellen Fertigkeiten bei den Lernenden betont (*Defizithypothese*) über das heute zumeist angestrebte Modell eines gemeinsamen Lernens deutsch- und nichtdeutschsprachiger SchülerInnen und interkultureller Sachthemen (*Differenzhypothese*) bis hin zu einer „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 1993), die keine Kontrastierung der beiden Kulturen mehr vornimmt, sondern auf sprachlich und kulturell multiple Gesellschaften vorbereitet (*Diversitätshypothese*).

Konzepte interkultureller Erziehung (vgl. Krumm 2003: 413)



Grafik 3

Um eine wirkliche interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, müssen auf der *affektiven Ebene* ethnozentrische Auffassungen und Einstellungen aufgegeben werden, während auf der *kognitiven Ebene* die Relation zwischen eigener und fremder Kultur hergestellt, kulturelle Widersprüche ausgehalten und Missverständnisse ausgehandelt werden müssen. (Krumm 2003: 414)



Grafik 4

Probleme der didaktischen Methoden

Das Bekenntnis zu einem interkulturell orientierten DaF-Unterricht scheint ein Gebot der Stunde zu sein, doch effektive Methoden der Umsetzung, die auch empirisch glaubwürdig approbiert wären, wurden bislang nicht wirklich präsentiert. Freilich ist das das Problem von Methodenevaluierung an sich, die schon aufgrund der vielen Parameter gegeben ist, die man bei einer Untersuchung berücksichtigen muss: Reinheit der Methode, gleiche Unterrichtsbedingungen, Klassenstruktur, Alter, Geschlecht, Herkunft, Homo- und Heterogenität der Gruppe, Lehrerpersönlichkeit, Klassengröße, Vorkenntnisse etc. etc. Man kann a priori keine wirklich gleichen Bedingungen schaffen, um unterschiedliche Methoden glaubwürdig gegenüberzustellen, sodass man auch weitgehend davon abgekommen ist, Methoden wissenschaftlich zu evaluieren. Es geht nunmehr darum, „Kennzeichen guten, erfolgreichen Unterrichts“ (vgl. Terhart 2009: 183) zu eruieren. Im Grunde erweisen sich so alle bisher entwickelten Methoden, auch wenn sie mit (nicht selten von den ErfinderInnen oder BefürworterInnen) belegenden Studien aufwarten, bloß als ideologische Absichtserklärungen, die aus ihrer jeweiligen Zeit heraus zu verstehen sind: so etwa die Grammatik-Übersetzungsmethode als Relikt monarchischen Wertekonservatismus', audiolinguale Methode oder TPR (Total Physical Response) als militärische Lernmethoden, die vom Behaviorismus ausgehen, oder der bis heute in Europa und Nordamerika weitgehend gepflegte kommunikative Ansatz als Bekenntnis zu einer demokratischeren offeneren Gesellschaft. Am interessantesten wäre heutzutage wohl eine von den ständigen Erkenntnissen der Neurobiologie gespeiste Neurodidaktik, die wieder dem genetischen Material mehr Raum als den sozialen Determinanten gibt, aber bisher weder besonders neue noch nachweisbare (also gegenüber anderen Methoden überlegene) Effekte erzielt hat.

Da es aber nun, wie der Methoden-Fachmann Gerhard Neuner schon festgestellt hat, „eine für alle Lernenden einheitliche und universell gültige Lernmethode nicht gibt und dass auch nicht zu erwarten ist, dass zu irgend einem Zeitpunkt in der Zukunft der Erkenntniszuwachs der Bezugswissenschaften dazu führen wird, dass die ›beste aller Lernmethoden‹ entwickelt sein wird“ (2003: 233 f.), hat es für Lehrende auch wenig Sinn, sich zum Sklaven einer Methode zu machen ohne Rücksicht auf die jeweilige LernerInnengruppe und die eigene Persönlichkeit. Sinnvoller ist wohl vielmehr die jeweilige Zielerreichung. Und das insbesondere innerhalb der interkulturellen Didaktik, die bisweilen „kein in sich konsistentes Methodenkonzept zu entwickeln“ (ebd.) scheint.

Nachteile des kommunikativen Ansatzes für eine interkulturell ausgerichtete Landeskunde

In Ermangelung anderer methodischer Zugänge werden von Beginn an landeskundliche und interkulturelle Themen zumeist als Erweiterungen kommunikativer Didaktik angesehen und dementsprechend in Unterrichtshandlungen einbezogen (so auch aus den meisten gängigen Lehrwerken ersichtlich), was in Hinblick auf die Erziehung zu einer toleranten, plurizentrischen und demokratischen Gesellschaft auch logisch und angemessen erscheinen muss. Während gerade am Beginn des Sprachenlernens der Einsatz kommunikativer Modelle dazu führt, dass zwangsläufige Sprechhemmungen früher überwunden werden, indem einfache handlungsorientierte Situationen präsentiert und erprobt und sogenannte authentische Texte häufig für Sprech- und Schreibanlässe herangezogen werden, so erweist sich besonders ab der Mittelstufe (schon ab B1-Niveau, vor allem auch bei Weiterbildung Richtung Wirtschaftssprache oder in Hinblick auf Hochschulerefordernisse) ein zu stark kommunikativ-lernerzentrierter Unterricht als weniger effektiv, wenn es um einen landeskundlichen Wissenszuwachs und allgemein zu erweiterndes Weltwissen geht. So stellt Ilona Feld-Knapp etwa fest, dass „die Praxis bei der Umsetzung des kommunikativen Ansatzes im Bereich der Erziehung und Bildung [...] besonders große Defizite zeigt.“ (2010: 62) Dieser Umstand wird auch durch die sonst so uneinheitlichen Ergebnisse von zahlreichen Studien belegt, die aber in *einer* Hinsicht einen signifikanten Fokus aufweisen. Das Autorentrio Paul A. Kirschner, John Sweller und Richard E. Clark sowie Ewald Terhart bringen dies auf den Punkt, der manchen vehementen VertreterInnen des kommunikativen Ansatzes zu denken geben mag:

After a half-century of advocacy associated with instruction using minimal guidance, it appears that there is nobody of research supporting the technique. In so far as there is any evidence from controlled studies, it almost uniformly supports direct, strong instructional guidance rather than constructivist-based minimal guidance during the instruction of novice to intermediate learners. Even for students with considerable prior knowledge, strong guidance while learning is most often found to be equally effective as unguided approaches. Not only is unguided instruction normally less effective; there is also evidence that it may have negative results when students acquire misconceptions or incomplete or disorganized knowledge. (Kirschner / Sweller / Clark 2006: 83 f.)

Legt man als Erfolgskriterium messbare Lernzuwächse der Schüler zugrunde, so ist das lehrerzentrierte, darbietende Verfahren insgesamt [...] erfolgreicher; non-direktive Verfahren der Anregung des Entdeckens und Konstruierens durch Schüler führen zu geringeren Lernzuwächsen. (Terhart 2009: 191)

Wenn es nun aber schon evident ist, dass zu stark lernerzentrierter Unterricht zu weniger Wissenszuwachs führt und somit gerade auch landeskundliche und interkulturelle Themen mitunter verwässert und nicht selten verfälschend von Lernenden in Diskussionen und Referaten dargestellt werden, sodass die durch das Internet ohnedies bereits maßgeblichen Probleme nicht selten fragwürdiger und unvollständiger, nicht adäquat kontextualisierter Informationen verstärkt werden, wären dann vor allem auch die sozialen, interkulturellen und Demokratie fördernden Effekte kommunikativen Unterrichts zu hinterfragen. Und es wäre auf jeden Fall zu untersuchen, inwieweit etwa auch der aus diversen europäischen Wahlergebnissen der letzten Jahre hervorgehende Tendenz zu populistischen Parteien mit ausländerfeindlichen Parolen nicht zuletzt unter JungwählerInnen unter 30 (sofern sie überhaupt an demokratischen Entwicklungen und Möglichkeiten interessiert sind) durch den immer stärker interkulturell ausgerichteten, von kommunikativer Didaktik geprägten Unterricht bisher entgegenwirkt werden konnte. Oder kann man sich darauf verlassen, dass, wie Wählerstromanalysen oft zeigen, der ausländerfeindliche Wähler häufig jung, männlich und weniger gut ausgebildet ist? Doch selbst unter diesem Aspekt wäre über die europäische Bildungspolitik (unabhängig von den desillusionierenden auf Lernerkompetenzen ausgerichteten PISA-Ergebnissen) im Ganzen, besonders in Bezug auf interkulturelle Kompetenz und Demokratiebewusstsein, nachzudenken. Denn eines hat ja nicht zuletzt die Sarrazin-Debatte in Deutschland gezeigt: dass ein nicht unproblematisches Verhältnis zu MigrantInnen auch bei gar nicht so wenigen und keineswegs nur im rechten politischen Lager befindlichen Intellektuellen zu konstatieren ist. Diskussion allein oder – in Analogie zu strikt kommunikativer Didaktik: darüber reden und bloß de- und re-konstruierend zu profitieren – scheint jedenfalls bei weitem nicht ausreichend zu sein.

Außerdem gibt es eine Tendenz kommunikativen Unterrichts, kürzere und ästhetisch weniger ansprechende Texte zu verwenden, was dem „Vorrang des Sprechens vor dem Lesen/Schreiben“ (Feld-Knapp 2010: 63) dieses methodischen Ansatzes entspricht. Bedenkt man nun auch das Leseverhalten Jugendlicher bis 30, das deutlich vom Buch, der Zeitung usw. hin zu den Neuen Medien (Internet [-Foren], E-Mails, SMS etc.) geht und somit weitgehend kurze und mitunter wenig vernetzte Texte oder gar nur Textteile präferiert werden, so mag es nicht verwunderlich sein, dass auch in den PISA-Studien gerade das Leseverstehen junger Menschen besonders schlecht bewertet wird. Seit einem guten Jahrzehnt ist daher die Textkompetenzforschung besonders auch im DaF-Bereich zu einer Königsdisziplin erhoben worden.¹ Weltwissenverlust durch bloßes (und nicht

¹ Vgl. Hufeisen, B.: Textkompetenz, in: Bausch, K.-R./ Burwitz-Melzer, E./ Königs, F. G./ Krumm, H.-J. (Hg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Verlag, 2007, S. 7-105;

selten sehr kurzzeitiges) „Absatzwissen“ geht Hand in Hand mit geringerer Textkompetenz vieler junger Menschen und daraus resultierender Unsicherheit in den diversen Textsorten. Dies alles gilt freilich bereits und vor allem für die Erstsprache, sodass im Fremdsprachenunterricht auch und immer mehr Versäumnisse im schulischen Bereich kompensiert werden müssen. Obwohl nun immer häufiger kommunikativ ausgerichteter Unterricht auch mit höherwertigen und literarischen Texten arbeitet, führt wohl kein Weg daran vorbei, unterrichtliche Methoden dahingehend weiterzuentwickeln, dass die Lust der Lernenden am Lesen und an der eingängigen Beschäftigung mit kulturellen Entwicklungen in Hinblick auf kontextualisierten Wissenszuwachs geweckt und gesteigert wird.

Künstlerische Werke im Landeskundeunterricht

Sachwissensvermittlung und Textkompetenz gehen im Wissenschafts- und Lehrbetrieb zumeist Hand in Hand. Daher ist die Kombination der Vermittlung der deutsch(sprachigen) Landeskunde und (vor allem im Hochschulbetrieb) auch der Kulturgeschichte der (vorwiegend) deutschsprachigen Länder mit einer Steigerung der Schreibfertigkeit nahe liegend, obwohl sie in praxi seltsamerweise nur kaum und wenn nur halbherzig zustande zu kommen scheint. Möglicherweise liegt es daran, dass die Ausbildung jeweils nur einen der beiden Bereiche wirklich und effizient in Angriff nimmt, sodass die erwünschten Kombinationsmöglichkeiten schon a priori stärkeren Einschränkungen unterworfen sind. Mangelnde pädagogische Ausbildung unter KulturhistorikerInnen und oft zu wenig Fachwissen unter den LandeskundevermittlerInnen führen nicht selten zu wenig Interesse- und Wissenszuwachs bei den Lernenden, die mit einem vorwiegend kommunikativ ausgerichteten Unterricht bei letzteren oder ermüdendem und zu wenig LernerInnen-Aktivität auslösendem Ex-Kathedra-Vortrag ersterer jeweils nicht die beste Effizienz erzielen.

Da nun weder Überblicksvorlesungen, die zumeist auf zu wenig Vorwissen aufbauen wollen (und nicht selten bei späteren Prüfungen einen bedauerlichen Backwash-Effekt erzeugen, indem sie leicht abfragbares, aber nicht selten entbehrliches Detailwissen präsentieren: Wie hoch ist der höchste Berg Österreichs? Wie viel Quadratkilometer hat die BRD? Wie heißen die Kantone der Schweiz?), noch wahllose Minimalpräsentationen, die zumeist nur auf Wikipedia-Artikeln beruhen, von Seiten der Lernenden besondere Lust an der Materie und noch

Portmann-Tselikas, P. R./ Schmölzer-Eibinger, S. (Hg.): Textkompetenzen. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck u.a.: StudienVerlag, 2002; Schmölzer-Eibinger, S./ Weidacher, G. (Hg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr Verlag, 2007.

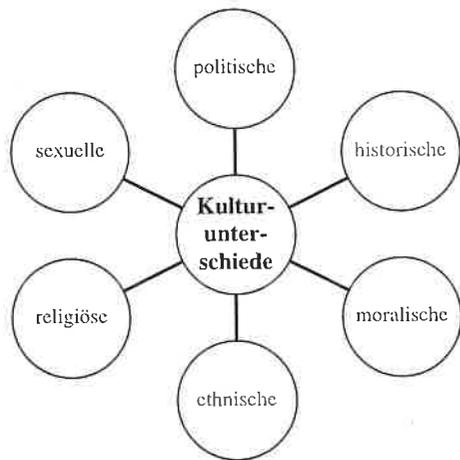
weniger Wissenszuwachs versprechen, ist der verstärkte Gebrauch von Kunstwerken im Landeskunde-Unterricht vielleicht eine sinnvolle Ergänzung, die übrigens sogar einen Großteil der Unterrichtsgestaltung ausmachen könnte. Zumindest den verstärkten Einsatz literarischer Texte hat Harald Weinrich bereits zu Beginn der 1980er Jahre (1981) für den Fremdsprachenunterricht vorgeschlagen. Wenn Landeskunde Vermittlung nach dem kognitiven methodischen Ansatz nicht mehr als „systematische Vermittlung von Fakten und Tatsachen“, sondern vielmehr „als Entwicklung von Strategien zur selbstständigen Wissenserweiterung“ (Bettermann 2010: 180) angesehen wurde, so hat man im kommunikativen Ansatz die bloße Integration landeskundlicher Themen in den Sprachunterricht vor allem als Vorbereitung für handlungsorientierten adäquaten Umgang in kommunikativen Situationen betrachtet. Seit den 1990er Jahren hat sich der interkulturelle Ansatz entwickelt, in dem kulturwissenschaftlich begründete Konzepte diskutiert sowie interdisziplinäre und aus Einzelwissenschaften resultierende Ergebnisse einbezogen werden, „die auf wichtige Aspekte der L[andeskunde] (Geschichte, Kunst und Musik, Literatur) abzielen“ (ebd.).

Aber auch die Präsentationen von künstlerischen Werken allein führen in der Regel weder zu einer Luststeigerung noch zu einer tieferen Durchdringung des jeweiligen Werkes, geschweige denn zu einer Vernetzung mit anderen Themen und Kulturzusammenhängen oder -differenzen. Interkulturelle Ausrichtung in der Auswahl der jeweiligen Werke und das Aufzeigen intertextueller Beziehungen und Bezüge müssen freilich im Zentrum stehen. Ein lehrergesteuertes, aber die Lernenden aktiv einbeziehendes fundiertes Eingehen und Aufmerksamkeit steigernder Wechsel der Kunstformen, in denen über das Kunstwerk hinausgehende interkulturelle Anknüpfungspunkte herausgearbeitet werden, könnte jedenfalls eine spannendere und vor allem für Lernende ab der Mittelstufe und vor allem im Hochschulbereich sinnvollere Präsentationsform sein.

Thesen für eine ästhetische Didaktik

Da sich alle interkulturellen Themen auch aus Kunstwerken (im Fremdsprachenunterricht vor allem in Hinblick auf die Zielkultur) ableiten lassen, sodass je nach Auswahl der passenden Werke relevante historische, politisch-ideologische, weltanschauliche, religiöse, ethnische, moralische und sexuelle Kulturunterschiede herausgearbeitet und mit der eigenen Kultur abgeglichen werden können, kann eine eingängige Analyse der jeweiligen Textur nicht nur die sinnliche Wahrnehmung steigern, sondern auch das sprachliche Repertoire über bloß alltags-handlungsorientierte Mittel hinaus erweitern – und nicht zuletzt natürlich das Weltwissen wesentlich bereichern. Vor allem im ersten Drittel eines landeskundlichen Curriculums empfiehlt sich daher eine große interdisziplinäre Breite und ein reiches Angebot unterschiedlicher Analyseverfahren, die auf dem

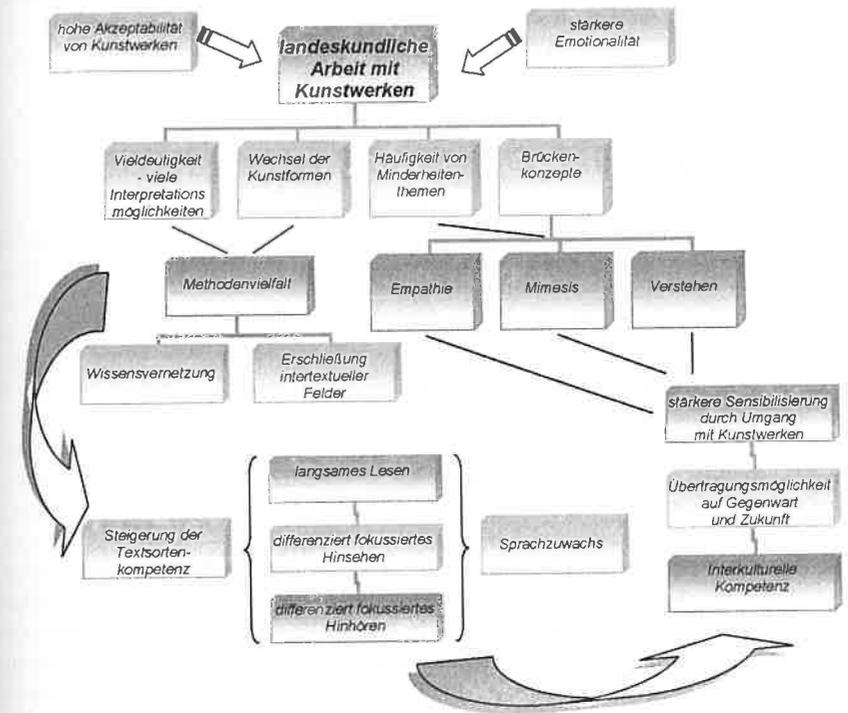
bereits vorhandenen Wissen, Interesse und der Neugier der Lernenden aufbauen sowie Anreize für eine spätere selbstständigere Herangehensweise schaffen. Vor allem geht es also einmal um die Machart des jeweiligen Werks, die ästhetische Herangehensweise des Künstlers/der Künstlerin zur Erreichung seines/ihrer Ziels/Effekts. Die historische und weltanschauliche Dimension muss dabei sowohl als Kulisse als auch immer wieder als Hauptakteur in Erscheinung treten, um sowohl Differenzen zur eigenen Zeit und Kultur wie auch mögliche Beziehungen und Bezüge zum Eigenen oder Perspektiven für mögliche Entwicklungen erkennbar zu machen.



Grafik 5

Die hohe Akzeptanz von Kunstwerken und die zugleich stärkere Emotionalität gegenüber alltäglicher und auf bloße Handlungsorientierung gerichteter Sprech- und Schreibanlässe können die affektive Ebene interkultureller Kompetenzsteigerung (s. Grafik 4) besser bedienen als bloßes Aufzeigen von Problemfeldern. Schon der Wechsel der Kunstformen und die Vieldeutigkeit von Kunstwerken, die eine ganze Palette an Interpretationsmöglichkeiten erlauben und nach einer dementsprechenden Methodenvielfalt verlangen, eröffnen intertextuelle Felder und führen zu einer größeren Wissensvernetzung. Die überproportionale Häufigkeit von Minderheitenthemen in der Kunst bieten viele inter- und *intra*kulturelle Diskussionsangebote, die durch Brückenkonzepte (Empathie, Mimesis und Verstehen), wie sie Norbert Mecklenburg anbietet (2003: 437), affektiv angeeignet werden können. Eine vor allem auch stärker ästhetische Sensibilisierung durch den bewussten Umgang mit in Kunstwerken liegenden Welten kann auf Gegenwart und Zukunft der RezipientInnen übertragen werden – und die interkulturelle

Kompetenz stärken. Außerdem führen langsames Lesen, differenziert fokussiertes Hinsehen und Hinhören zwangsläufig zu einem Sprachzuwachs im Allgemeinen und einer Stärkung der Textsortenkompetenz im Besonderen.



Grafik 6

Kunstwerke sollen daher als solche im Landeskundeunterricht eingesetzt und nicht als bloße Sprech- und Schreibanlässe für eine lediglich kommunikativ-handlungsorientierte Unterrichtssequenz missbraucht werden. Es handelt sich dabei um eine Art ästhetische „Einverleibung“ von der jeweiligen Zielkultur, wodurch der interkulturelle Kontakt hergestellt und ausgebaut werden kann. „Ästhetische Einverleibung“, die ähnlich direkt wie die Einverleibung von Speisen einer Fremdkultur funktioniert (vgl. Wierlacher 2003), muss allerdings vorerst in kleinen Portionen erprobt werden, indem auch und vor allem die Ingredienzien (wie bei fremden Speisen unbekannte Gewürze und Zutaten sowie vielleicht ungewöhnliche Kombinationen davon), also die künstlerischen Mittel erkannt und benannt werden. So sollen wichtige Bestandteile aller verwendeten Kunstformen, wie sie Ilona Feld-Knapp bereits für literarische Texte gefordert

hat², zu Beginn in solchen Werken aufgespürt werden, die innerhalb einer Unterrichtseinheit erarbeitet werden können. Bei längeren Werken wie Erzählung, Roman, Drama, Film, Symphonie, Oper usw. empfiehlt sich vorerst eine Auswahl einer Schlüsselszene, einer Episode, einer Sequenz, eines signifikanten Abschnitts, die/der minutiös auf verschiedenen Ebenen gemeinsam analysiert wird, um neugierig auf das Ganze zu machen und etwa durch (auch zu Hause zu präparierende) weiterführende Aufgaben komplettiert wird.

Mahlers Symphonie N° 1 „Titan“ als Beispiel für ästhetische Didaktik

Gerade weil es in der Regel einfacher ist, im Sprachunterricht mit Texten zu arbeiten, soll hier anhand eines zumindest im Erscheinungsbild rein musikalischen Werks gezeigt werden, wie man auch mit nicht musikalisch (Aus-)Gebildeten Einblicke in eine musikalische Textur machen und gleichzeitig auf vielfache Weise eine vertiefende interkulturelle Landeskunde betreiben kann. Freilich erfordert ein solches interdisziplinäres Vorgehen geeignete Lehrmaterialien, wie sie ein AutorInnenteam etwa für österreichische Lyrik um 1900 im letzten Jahr im Wiener Praesens Verlag vorgelegt hat.³ Ähnliche Interpretationen für Lehrende und Lernende sowie Didaktisierungsangebote sollen in den nächsten Jahren auch über dramatische und narrative Texte, danach auch über Filme, bildnerische, architektonische und musikalische Werke entstehen.

Warum aber nun gerade eine Symphonie für den Landeskundeunterricht? Nicht zuletzt der Topos der Universalität der Musiksprache soll aufgegriffen werden, um ihn zugleich zu nutzen, da Musik tatsächlich oft einen direkten emotionalen Effekt bei vielen Menschen erzielt, aber auch um ihn zu hinterfragen. Tatsächlich ist natürlich gerade die Musik nicht nur eine universelle, sondern auch eine von bestimmten kulturellen Voraussetzungen determinierte Kunstform. Die Entstehung und maßgebliche Weiterentwicklung der Symphonie etwa war von Beginn an von Vertretern der österreichischen Kulturgeschichte geprägt worden, die im heutigen oder damaligen Österreich geboren worden sind und/oder wesentlich kulturhistorische Spuren in der österreichischen Geistesgeschichte hinterlassen haben wie J. Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert, Liszt, Bruckner, Brahms (zum Teil auch Richard Strauss). Interessanter aber als die (oft auch

² VI. Feld-Knapp (2010: 69) Ein literarische Text sollte „auch als ästhetisches Gebilde wahrgenommen werden, indem sich die Lernenden mit seiner Struktur, mit seiner Sprache beschäftigen, formale Gesichtspunkte und deren Funktion beachten und begreifen.“

³ VI. Dürhammer (Hg.): *Mystik, Mythen & Moderne*. Trakl · Rilke · Hofmannsthal – 21 Gedichtinterpretationen. Wien: Praesens Verlag, 2010.

hinterfragte) geistige und nationale Herkunft dieser Komponisten sind deutliche durchaus außermusikalische Elemente in ihrer Musik, die auf bestimmte lokale Gegebenheiten und Traditionen verweisen.

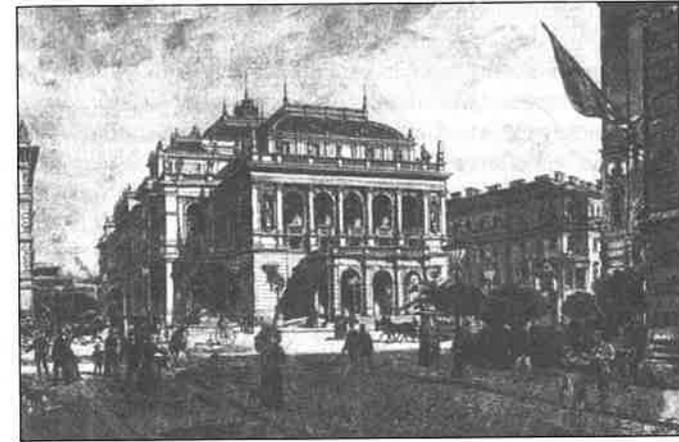


Abbildung 1

Für Gustav Mahler gilt das ganz besonders, gerade auch weil seine Herkunft so kompliziert scheint und sie sich vielfach in seinem Werk niedergeschlagen hat, sodass sich eine ganze Reihe von Möglichkeiten und Problemfeldern der alten Monarchie sowohl an seinem Leben zeigen als auch aus seinem Werk ableiten lassen. Als ein im böhmisch-mährischen Grenzgebiet geborener, aus jüdischer Familie stammender Alt-Österreicher mit starken Affinitäten zur deutschen Kultur ist er nicht nur ein typischer Vertreter *seiner* Zeit, sondern weist zugleich auch auf komplizierte interkulturelle Gegebenheiten *unserer* Zeit. Das Doppel-Mahler-Jahr 2010/2011 (150. Geburtstag und 100. Todestag) ist ein willkommener Anlass, um auf den letzten großen österreichischen Symphoniker hinzuweisen, indem man ihm gleichzeitig einer Generation vorstellt, die vielleicht im ersten Moment wenig Affinitäten zu dessen Zeit finden mag.

Die Wahl der *1. Symphonie* mit dem ursprünglichen Beinamen „Titan“ resultiert zum einen daher, dass es eines der Werke von Mahler ist, das vielleicht nicht so viele Zugangsschwierigkeiten für ein weniger vorgebildetes Publikum bereitet, zum anderen aber, dass es gerade viele interkulturelle (österreichische, deutsche, tschechische, jüdische und ungarische) Anknüpfungspunkte anbietet und Lernenden viele *inter-* und *intratextuelle* Verfahrensweisen gezeigt werden können. Nicht zuletzt haben aber auch Budapest, wo Mahler 1889 nach dem Nationalkomponisten Ferenc Erkel der zweite Operndirektor geworden war, als Uraufführungsort dieser Symphonie sowie die starken Beziehungen und Bezüge

zwischen Wiener und Budapester Sezession dabei eine Rolle gespielt, ungarischen Lernenden gerade dieses Werk näherbringen zu wollen.

Ehe man in medias res geht und die ästhetische Textur des ausgewählten Kunstwerks analysiert, empfiehlt sich als Vorentlastung eine kurze Skizze über Künstler und Werkentstehung. Mitunter wird man aber aus taktisch-didaktischen Gründen diesen Teil zu einem späteren Zeitpunkt nachholen. In diesem speziellen Fall der *1. Symphonie* von Mahler wäre auch der in Wien seit Jahrzehnten schwelende Kulturkampf zwischen den Traditionalisten in der Musik, die den Geist der Wiener Klassik als Ausgangs- und Höhepunkt der deutschsprachigen Kultur sehen (wie der Wiener Kritikerpapst Eduard Hanslick oder der aus Hamburg nach Wien gezogene Johannes Brahms), und den lauten Propagandisten der so genannten „Neudeutschen Schule“, die von Richard Wagner und dem im damaligen Ungarn und heutigen Österreich geborenen Franz Liszt ausgegangen ist (und dem in Wien der Oberösterreicher Anton Bruckner zugerechnet wurde). Mahler tendierte vorerst (wie auch sein bairischer Zeitgenosse Richard Strauss) eindeutig zu dieser „Neudeutschen Schule“. Mitunter galt das auch als politisch-weltanschauliche Positionierung. Gelöst war dieser Konflikt erst, als Mahler ein knappes Jahrzehnt danach als Operndirektor nach Wien wechselte. Denn ein Jahr zuvor war der große Symphoniker Bruckner und genau am Tag seines Direktionsantritts auch dessen großer Rivale Brahms verstorben (es war dies zugleich der Tag der Eröffnung der Wiener Sezession am Naschmarkt). Vielleicht ist es für die späteren intertextuellen Bezüge nicht unerheblich zu wissen, dass für Mahler der größte lebende Komponist seiner Jugend Richard Wagner sowie Beethoven sein uneingeschränktes Idol in der Symphonik waren.

Das nachfolgende Schema soll eine mögliche, auf ästhetische Didaktik abzielende allgemeine Unterrichtsplanung veranschaulichen, für dessen Hauptteil in Bezug auf die Mahler-Symphonie im Anschluss Didaktisierungsvorschläge gegeben werden, die allerdings nur als Ausgangspunkte für eine jeweilige durchgängige Didaktisierung von kompetenten LehrerInnen gedacht sind. Die „Anmerkungen“ unter den Fragestellungen für die zu Unterrichtenden enthalten stark verknüpfte kulturgeschichtliche Informationen, die die Didaktisierungsaufgaben vereinfachen und/oder erweitern sollen.

- I. **Vorentlastung:** kurze Skizze über Künstler und Werkentstehung
- II. **Hauptteil:** sukzessives Eindringen in die Textur
 1. globale Sensibilisierung für das ästhetische Gebilde (Wo stehen die Lernenden?)
 2. erste emotionelle Eindrücke wiedergeben (Gruppenarbeit oder im Plenum)
 3. Oberflächenstrukturen herausarbeiten
 - a. Gesamtaufbau beschreiben (lassen)
 - b. Einzelteile erkennen und benennen
 - c. künstlerische Mittel aufzeigen
 4. *Inter- und intratextuelle* Zusammenhänge aufzeigen
 - a. Frage nach Semantik
 - b. Differenzen durch Transfer
 - weltanschaulich
 - zeitbedingt
 - kulturbedingt
 - medienbedingt
 - aus anderen Gründen
 5. Frage nach Form und Inhalt
 6. etwaige Kulturunterschiede und Problemfelder aufzeigen
 7. verschiedene Interpretationsansätze vorschlagen (lassen)
- III. **Diskussion:**
 1. über die unterschiedlichen Interpretationsansätze
 2. über die Stellung des Werks im kulturellen und zeitlichen Kontext
 3. über interkulturelle Zusammenhänge und Differenzen
 4. über Relevanz zum Hic et Nunc
- IV. **Anreize für Vertiefung nach dem Unterricht:**
 1. in Form von direkten Aufgabenstellungen
 - a. Recherchen
 - b. eigene Texte
 2. in Form von unverbindlichen Vorschlägen (Lektüre u.a. Medien)
 3. im besten Fall selbstständig durch gute Motivation im Unterricht

Von Naturlauten zur Melodie

- Aufgabe 1** CD-Wiedergabe des Beginns des 1. Satzes: *Langsam, schleppend. Im Anfang sehr gemächlich* von Mahlers *1. Symphonie*, (nicht weiter als bis Takt 60)
- Tauchen Sie in die Musik ein.
 - Welche spontanen Assoziationen haben Sie?
 - Können Sie bestimmte Musikinstrumente heraushören? Welche?
 - Wo befinden wir uns möglicherweise?

Anmerkungen: Assoziatives Hineinhören ermöglicht einen vorerst in erster Linie emotionalen Zugang. Aber die Vorgabe, Instrumente zu erkennen, die Assoziationen später im Plenum (oder vorerst schriftlich) zu benennen sowie den imaginären Ort zu bestimmen, erfordert bereits höchste LernerInnenaktivität.

„Wie ein Naturlaut“ betitelt Mahler diesen Satz. Oboe und Klarinette geben Signale, die auf die Natur, auf Vogelstimmen verweisen. Die Horn-Quinten lassen womöglich an eine Jagd denken. Wir befinden uns also wohl im Wald, am Waldrand oder auf einem Feld.

Aufgabe 2

□ CD-Wiedergabe des Beginns des 1. Satzes: *Bewegt, nicht zu schnell* von Bruckners 4. *Symphonie* „Romantische“

- Vergleichen Sie die Stimmung, die Sie jetzt hören, mit der vorherigen.
- Was ist womöglich ähnlich? Was anders?
- Welche Instrumente dominieren hier?
- Wo sind wir?
- Wie ist die Stimmung hier?

Anmerkungen: Mahlers Verhältnis zu seinem unmittelbaren symphonischen Vorgänger Bruckner war ambivalent. Aber er hat sich vor allem als Dirigent mehrmals mit ihm auseinandergesetzt.

Wald (oder Feld) und Jagd (wieder durch die Hörner evoziert) spielen am Beginn beider Symphonien die Hauptrolle. Während die Stimmung bei Bruckner allerdings, wie Friedrich Nietzsche vielleicht gesagt hätte, ›dionysisch rauschartig‹ ist, so herrscht bei Mahler wohl eher ein lyrischer Ton vor. Wieweit diese Unterschiede bloß aus der jeweiligen Persönlichkeit resultieren oder aber aus der (in Österreich aufgrund von Zensurbestimmungen in der Metternich-Ära spät einsetzenden) Beschäftigung etwa mit der Philosophie des deutschen subjektiven Idealismus Fichtes oder der pantheistischen Naturphilosophie Schellings hervorgehen oder doch eher aus seiner Auseinandersetzung mit E.T.A. Hoffmann, J. v. Eichendorff und J. Böhm resultieren, wäre eine für Fortgeschrittene spannende Fragestellung. Mahler besuchte in seiner Studentenzeit in Wien jedenfalls auch philosophische Vorlesungen (allerdings vor allem über Nietzsche und Schopenhauer).

Auch ein Vergleich mit Wagners ›Wald-Weben‹ im *Siegfried* oder im späteren *Siegfried-Idyll* bzw. die musikalischen Naturschilderungen in Beethovens 6. *Symphonie*, der *Pastorale* (etwa der Beginn des *Allegro ma non troppo* „Erwachen heiterer Gefühle bei der Ankunft auf dem Lande“ und das *Allegro f-Moll* „Gewitter. Sturm“), oder die spätere *Alpensinfonie* von Mahlers Zeitgenossen Richard Strauss wären als Vergleiche lohnend. Vielleicht aber auch der 1. Satz von Bruckners 3. *Symphonie*, die Mahler gründlicher studiert hat...

Aufgabe 3

- Was sind Ihre persönlichen Assoziationen zum Thema „Wald“?
- Welche Bedeutung könnte der Wald in der Kulturgeschichte haben?
- Kennen Sie deutschsprachige Gedichte oder Dramen zu diesem Thema?
- Kennen Sie Gemälde aus dem deutschsprachigen Raum zu diesem Thema?
- Oder kennen Sie andere Kunstwerke bzw. historische Ereignisse zu diesem Thema?
- Evtl. haben Sie auch ähnliche Assoziationen zum Bereich ›Wandern‹?

Anmerkungen: Spätestens seit der Mythisierung der siegreichen Schlacht im Teutoburger Wald im Jahre 9 n. Chr. (s. etwa Kleists Drama *Die Hermannsschlacht*) ist der Wald zum Symbol für Freiheit in der deutschen Kulturgeschichte geworden. Eine ähnliche Rolle spielt der Wald in Schillers *Wilhelm Tell* (oder in dessen *Räubern*). Bei Goethe ist der Wald

auch oft der Ort der individuellen Freiheit und der Einkehr (*Über allen Gipfeln ist Ruh*), aber auch der Gefahr wie im *Erkönig*. Auch die Romantiker sehen den Wald oft in dieser Weise, Gefahr und Abenteuer, Eindringen und Verschmelzen mit der Natur (etwa Tiecks *Runenberg* und *Der blonde Eckbert* mit dem berühmten Gedicht *Waldeinsamkeit*, Eichendorffs Ballade *Waldeggespräch*, die Robert Schumann vertont hat, oder E.T.A. Hoffmanns *Die Bergwerke zu Falun*) oder die im Wald losbrechende absolute Glückseligkeit in Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenichts*. Von Schumann gibt es auch *Waldszenen* op. 82.

In der österreichischen Kulturgeschichte ist die mythische Dimension des Waldes nicht annähernd so stark entwickelt. Aber das Wander-Motiv wird nicht zuletzt durch die berühmten Liederzyklen Schuberts (*Die schöne Müllerin* mit dem Lied, von dem es auch die berühmte Volksliedversion gibt: *Das Wandern ist des Müllers Lust* und *Winterreise* – beide Zyklen von Wilhelm Müller gedichtet) sowie zahllose andere Lieder mit dieser Thematik wie *Der Wanderer an den Mond* (Text: Johann Gabriel Seidl) oder vor allem *Der Wanderer* (Text: Schmidt von Lübeck), der zu einem wahren Bestseller des 19. Jahrhunderts avancierte.

Adalbert Stifters *Hochwald* hat eine weitaus ›stillere‹ Dimension des Waldes im Vergleich zu seinen deutschen Zeitgenossen. Bei Thomas Bernhard aber wird der Wald zum Ort sexueller Freiheit (*Amras*, *Holzfüllen*) und der ›Holzfäller‹ zu einer Chiffre für eine bestimmte sexuelle Neigung...

Aufgabe 4

- Vergleichen Sie die nachfolgenden Gemälde miteinander.
- Welche Stimmungen gehen von den Bildern aus?
- Wodurch werden diese Stimmungen hervorgerufen?
- Worin liegen wesentliche Unterschiede?
- Welches passt besser zur Stimmung der Mahler-Symphonie? Und warum?



Abbildung 2: Caspar David Friedrich
Zwei Männer in Betrachtung des Mondes



Abbildung 3: Ferdinand Georg
Waldmüller *Vorfrühling im Wienerwald*

Anmerkungen: Jahres- und Tageszeit, Bildkomposition, Einsatz von Farben, Szenerie, Gestaltung der Bäume usw. könnten Ausgangspunkte für den Vergleich darstellen. Weiterführend wäre auf die Unterschiede zwischen deutscher Romantik und österreichischem Biedermeier hinzuweisen, wobei letzteres deutlich auf die Aufklärung zurückweist und von einem anderen Naturbegriff ausgeht, der niemals pantheistische Züge annimmt oder der Natur mythische Qualität einräumt.

Eichendorffs Gedicht *Mondnacht* (vertont von Robert Schumann) oder Goethes Gedicht *An den Mond* wären für einen interdisziplinären Vergleich sehr gut geeignet. Das Goethe-Gedicht hat Schubert zweimal vertont, wobei die Entwicklung von einer stark klassizistisch anmutenden zu der sich der Romantik stärker annähernden zweiten Version zeigt, wie schwierig es für einen Österreicher im 19. Jahrhundert war, sich einem mythisch-weltanschaulichen Naturbegriff anzunähern, der auch politisch-historische Diskrepanzen in sich birgt.

Obwohl Mahler von der „Neudeutschen Schule“ gefesselt war, gibt es deutliche Züge in seinem Naturbild, die von der österreichischen Geistesgeschichte bestimmt sind.

Aufgabe 5

□ CD-Wiedergabe der Takte 63ff des 1. Satzes aus Mahlers *1. Symphonie*

T. 63-66 **Immer sehr gemächlich**

Vc *pp* *sehr zart*

Abbildung 4

- Inwiefern unterscheidet sich dieser Abschnitt vom Beginn der Symphonie?
- Ändert sich Ihre Stimmung dadurch? Wenn ja, inwiefern?
- In welcher Korrelation könnten die Passagen zueinander stehen?
- Wie interpretieren Sie diese Stelle in der Symphonie, nachdem Sie den Beginn von folgendem Mahler-Lied gehört haben? (Den Text hat der Komponist übrigens selbst verfasst.)

□ CD-Wiedergabe des Liedes *Ging heut' morgen früh ins Feld* aus Mahlers *Liedern eines fahrenden Gesellen*, 1. Strophe

T. 3-5 **In gemächlicher Bewegung**

Sopst "Ging heut' mor-gen ü-bers Feld, Tau noch auf den Grä-tern hing:"

Abbildung 5

Ging heut' morgen übers Feld,
Tau noch auf den Gräsern hing;
Sprach zu mir der lust'ge Fink:
„Ei du! Gelt?
Guten Morgen! Ei gelt? Du!
Wird's nicht eine schöne Welt?
Zink! Zink! Schön und flink!
Wie mir doch die Welt gefällt!“

- Welche Funktion könnte dieses Eigenzitat in der Symphonie haben?
- Wie erscheint uns nun das Verhältnis zwischen Natur und Mensch?
- Erscheint Ihnen dieses Verfahren eher dramatisch oder lyrisch? Warum?
- Wagner, Mahlers bevorzugter Opernkomponist, schrieb sämtliche Libretti seiner Opern selbst. – Inwiefern könnte dies auf Mahlers Vorgehen Einfluss genommen haben?
- Welches Wort kommt in der (vertonten) Strophe am häufigsten vor?
- In welcher Stimmung ist das Ich?

Anmerkungen: Die eher signalartige als melodische Musik findet durch dieses Liedzitat einen lyrischen Höhepunkt, ein Zentrum: das Ich. So könnte dieser 1. Satz geradezu als ein Musik gewordenes lyrisches Gedicht interpretiert werden, in dem ein in der Welt glücklich ruhendes Ich wandelt. Zwiesprache mit einem Waldvögelin hat bereits Siegfried in der gleichnamigen Wagner-Oper gehalten, nach dem er eine große Last losgeworden ist (die Erschlagung Fafners, des den Nibelungenhort hütenden Drachen und einstigen Riesen). Die *Lieder eines fahrenden Gesellen* hat Mahler nicht nur komponiert, sondern auch selbst gedichtet. Sie sind ähnlich wie Schuberts große Liederzyklen, deren Texte Wilhelm Müller verfasst hat, mit den Themen Wanderschaft und Liebe verbunden. Aber auch die Figur des Geige spielenden Taugenichts in Eichendorffs Novelle (die in Wien und Italien spielt) könnte man gut mit diesem lyrischen Ich in Beziehung setzen, das in der Symphonie auch zuerst in den Violinen erklingt – wie auch Eichendorffs „Herzworte“ in dieser Novelle: *Wald, Nacht, Schmerz, dunkel, prächtig, still* gute Stichwörter für die Symphonie abgeben könnten.

Aufgabe 6

□ CD-Wiedergabe des Beginns des langsamen Satzes *Andante con moto* von Schuberts *Großer C-Dur-Symphonie D 944*

Abbildung 6

- Vergleichen Sie den Eindruck beider musikalischen Naturschilderungen miteinander.
- Gibt es Berührungspunkte?
- Sind die Takte bei beiden gerad- oder ungeradzahlig?
- Handelt es sich eher um eine tänzerische oder eine schreitende Bewegung?
- Denken Sie bei beiden Musikstücken eher an mehrere oder bloß an einen Menschen?
- Sind die Stimmungen ähnlich oder eher konträr? Inwiefern?

Anmerkungen: Freilich kann man nicht behaupten, dass Mahler gerade die Schubert'sche Melodie übertragen hätte. Dennoch bleibt in beiden Symphonien der Eindruck eines wandernden heiter gestimmten Individuums durch die Landschaft (bei Mahler im 4/4-, bei Schubert im 2/4-Takt). Obwohl Schubert nicht ein bereits bestehendes Lied verwendet (auch das gibt es allerdings bei ihm: z.B. *Sei mir gegrüßt* [Text: Fr. Rückert] für seine *Violinfantasie* oder *Die Forelle* [Chr. Fr. Daniel Schubart] für sein *Forellenquintett*), handelt es sich aber deutlich um eine Lied-Melodie, die man sich gut mit einem Text unterlegt vorstellen könnte. Seltsam ist bei Mahler eher die Verwendung des langsamen, auf die Liedmelodie zulaufende Satzes als 1. und nicht als 2. (oder allenfalls 3. Satz), wo man in der klassischen Tradition einen Sonatenhauptsatz mit Haupt- und Seitenmotiv und Durchführung erwarten würde. Das Individuum wird nicht wie bei Beethoven dialektisch mit einer Antithese konfrontiert, sondern bleibt allein in den kaum als Gegenmotiv interpretierbaren Naturlauten eingebettet. Mahlers gewissermaßen intertextuelle Übertragung hat daher so etwas wie eine zarte Erinnerungsfunktion, die aber das Erinnernte gewissermaßen im Unterbewussten belässt.

Obwohl oder gerade weil Mahler Beethoven so sehr als Höhepunkt der Symphonik betrachtet hat, scheint er ihn umgangen zu haben. Schubert, der in der Rezeption des 19. Jahrhunderts lange im Schatten Beethovens gestanden war (trotz der Bemühungen Mendelssohns, Schumanns und Liszts), wirkte wohl gewissermaßen mehr wie ein Gleichwertiger auf ihn, dem man sich anvertrauen kann, besonders wenn man ebenfalls innerhalb seiner Entwicklung als Komponist vom Lied ausgegangen ist. 1894, also nur fünf Jahre nach der Uraufführung dieser Symphonie in Budapest, richtete Mahler Schuberts *Streichquartett in d-Moll „Der Tod und das Mädchen“* D 810 für Streichorchester (mit zusätzlichen Kontrabässen) ein. Auch hier war für den langsamen Satz ein Lied intratextuell verwendet worden.

Aufgabe 7

CD-Wiedergabe des Beginns des 2. Satzes: *Kräftig bewegt, doch nicht zu schnell* von Mahlers *1. Symphonie*

- Vergleichen Sie den Charakter beider Sätze.
- Wirkt die Musik eher geschmeidig oder rau?
- Erkennt Sie dieser Tanz vielleicht an etwas?
- An welches Land denken Sie womöglich?

CD-Wiedergabe des Beginns des 3. Satzes *Scherzo. Allegro vivace* von Schuberts *Großer C-Dur-Symphonie* D 944

Anmerkungen: Auch hier liegt wie oben kein direktes Zitat vor. Dennoch scheint Mahler die Scherzform, die noch bei Joseph Haydn, dem Erfinder der Symphonie, zumeist von höfischen Tanzformen (vorerst aus dem Menuett) deduziert war, ins Ländlich-Volkstümliche des Ländlers von sehr österreichischem Charakter (besonders im Trio-Teil) übertragen zu haben – wieder nach dem Vorbild Schuberts. Auch der etwas ruppige Ton wird übernommen.

Kanon, Karikatur und ein Lindenbaum

CD-Wiedergabe von Mahlers *1. Symphonie*, 3. Satz: *Feierlich und gemessen, ohne zu schleppen*

- Dieser Satz hat mehrere Teile. Versuchen Sie jeweils mit Hilfe von Großbuchstaben in alphabetischer Reihenfolge jeden deutlichen Wechsel zu notieren. Sollte ein Abschnitt wiederholt werden, nehmen Sie den bereits verwendeten Buchstaben wieder.

A	B					
---	---	--	--	--	--	--

- Welcher Abschnitt wurde wiederholt? Wie oft?
- Hat Sie diese Melodie an etwas erinnert? Vielleicht an Ihre Kindheit?
- Ist Ihnen aufgefallen, was anders war, als Sie es gewohnt sind?

Frère Jacques, Frère Jacques
Dormez-vous, dormez-vous?
! Sonnez les matines, !
Ding ding dong, ding ding dong.

János bácsi, János bácsi
Keljen fel, keljen fel
! Szólnak a harangok !
Bim, bam, bom, bim, bam, bom.

Bruder Jakob, Bruder Jakob,
Schläfst du noch? Schläfst du noch?
! Hörst du nicht die Glocken? !
Ding dang dong, ding dang dong.

Are you sleeping, are you sleeping,
Brother John, brother John,
! Morning Bells are ringing, !
Ding ding dong, ding ding dong.

Anmerkungen: Mahler verwendet den bekannten Kanon *Frère Jacques*, der in die meisten europäischen Sprachen übersetzt und zum Allgemeingut geworden ist. Er wählte eine hier und da in Österreich gebräuchliche moll-Variante und transferierte diese in einen punktierten Rhythmus, wodurch der Kanon zum Trauermarsch wird. Dass es etwas

mühsam oder geradezu bemüht klingt, liegt nicht zuletzt daran, dass er den Kontrabässen, später den anderen tiefen Instrumenten, darunter Celli, Fagotte und Tuba die in zu hoher Lage liegende Melodie anvertraut.

CD-Wiedergabe des Beginns von Beethovens *Eroica*, 2. Satz: *Marcia funebre*: *Adagio assai*

- Gibt es eine Ähnlichkeit dieses Satzes mit dem 2. Satz aus Beethovens *Eroica*?
- Welche Musik klingt ernsthafter oder trauriger?

Anmerkungen: Wenn man im 19. Jahrhundert einen Trauermarsch für eine Symphonie konzipierte, konnte man nicht an der Symphonie vorbei, die in der Regel als der Ausgangspunkt der Symphonik dieses Jahrhunderts angesehen wurde: Beethovens *Eroica*. Indem Mahler jedoch einen Kinderkanon in berühmter Lage nimmt, wird der parodistische Charakter vorweggenommen. Punktierter Rhythmus und später auch die solistische Oboe sowie der dreiteilige Liedtypus werden aber übernommen.

Aufgabe 2

nochmalige CD-Wiedergabe von Mahlers *1. Symphonie*, 3. Satz

- Tragen Sie noch einmal die Buchstaben für die jeweiligen Abschnitte ein und korrigieren Sie sie nötigenfalls nach Absprache in der Gruppe.
- Versuchen Sie charakteristische Kurzbeschreibungen für den jeweiligen Abschnitt zu finden, die Sie dann in die 2. Zeile eintragen.

A	B					
<i>Kanon</i>						

Anmerkungen: Wie bei Beethoven taucht die punktierte Trauermarschmelodie (der Kanon) am Anfang, in der Mitte und am Ende auf. Dazwischen liegen jeweils zwei Abschnitte, die aber eng aufeinander bezogen sind, sodass man sie entweder mit eigenen Abschnittsbuchstaben oder aber auch (wie hier im 2. Fall) als Teilabschnitte notieren könnte. Die Oboe, die bereits bei Beethoven eine führende Rolle spielt, übernimmt den punktierten Rhythmus, irritiert dann aber mit einem „aufjauchenden“ Motiv, das eher an ein Blechblasinstrument erinnert. Wie der Übergang zu einer nicht ganz sattelfesten ländlichen böhmischen Kapelle klingt das. Der darauf folgende Abschnitt wird von der Klarinette dominiert und kippt nun ganz ins Tänzerische, indem er Anklänge an ostjüdische Klezmer-Musik aufkommen lässt, wo die Klarinette als „süßes Hölzlel“ nicht fehlen darf. „Mit Parodie“ hat Mahler diesen Abschnitt überschrieben, und man weiß kaum, wo das

Böhmische aufhört und das Jüdische anfängt. Beides verweist natürlich auf Mahlers Herkunft. Schwer zu entscheiden ist, ob es nostalgische Momente sind, die der Komponist fern der Heimat parodistisch verfremden will, um nicht ins Sentimentale zu verfallen (was einen Moment allerdings geschieht, wenn das Motiv von den Streichern übernommen wird) – oder aber ob er als assimilierter Jude glaubt, sich klar von seiner Herkunft distanzieren zu müssen.

Über das Harfen-Vorspiel und das darauf folgende Selbstzitat s. Aufgaben 4-7.

A	B	C	A	D ¹	D ²	A
„Trauermarsch“ Kanon „Bruder Jakob“	Ob./Tr. „Klezmer“- Anklänge	„Mit Parodie“ Klarinetten- Solo	„Trauermarsch“ Kanon „Bruder Jakob“	Harfen- Vorspiel	Lindenbaum- Episode (Eigenzitat)	„Trauermarsch“ Kanon „Bruder Jakob“

Aufgabe 3

- Finden Sie einen Bezug zwischen diesem Bild und der Mahler-Musik?
- In welcher Stimmung sind die Tiere?
- In welcher wären Sie womöglich, wenn Sie sich in eines der Tiere hineinversetzten?



Abbildung 7: Moritz von Schwind *Des Jägers Leichenbegräbnis*

Anmerkungen: Obwohl Mahler diesen Trauermarsch mit „In Callots Manier“ überschrieben hat (und damit an E.T.A Hoffmanns *Fantasiestücke in Callots Manier* anzuspielden scheint – und an den bizarren Malstil der Stiche Jacques Callots aus dem 17. Jahrhundert), ist bekannt, dass er erst durch einen Freund darauf gebracht worden ist. Tatsächlich schwebte ihm das obere Bild vor, das die Parodie eines Trauermarsches, an dem nur die teilnehmen, die sich ja eigentlich freuen müssten, dass ihr Peiniger, der sie in Angst und Schrecken versetzt hat, nun endlich tot ist. Das Bild verweist aber wieder auf indirekte Weise auf Schubert, da der Maler Moritz von Schwind, der später in München Karriere gemacht hat, einer der intimen Jugendfreunde Schuberts gewesen ist.

- CD-Wiedergabe der Takte 86ff. aus Mahlers *1. Symphonie*, 3. Satz



Abbildung 8

- Empfinden Sie diese Stelle ebenfalls als parodistisch?
 - Welche spontanen Empfindungen haben Sie dabei?
 - Welche Themen gehen Ihnen durch den Kopf?
- CD-Wiedergabe des Beginns von Mahlers Lied *Die zwei blauen Augen von meinem Schatz*, aus dem Zyklus: *Lieder eines fahrenden Gesellen*, ab dem Vorspiel zur 3. Strophe

1. Die zwei blauen Augen von meinem Schatz,
Die haben mich in die weite Welt geschickt.
Da muß ich Abschied nehmen vom allerliebsten Platz!
O Augen blau, warum habt ihr mich angeblickt?
Nun hab' ich ewig Leid und Grämen.
 2. Ich bin ausgegangen in stiller Nacht
Wohl über die dunkle Heide.
Hat mir niemand Ade gesagt.
Ade! Mein Gesell' war Lieb' und Leide!
 3. Auf der Straße steht ein Lindenbaum,
Da hab' ich zum ersten Mal im Schlaf geruht!
Unter dem Lindenbaum,
Der hat seine Blüten über mich geschneit,
Da wußt' ich nicht, wie das Leben tut,
War alles, alles wieder gut!
Alles! Alles, Lieb und Leid
Und Welt und Traum!
- Deckt sich der Liedtext in etwa mit Ihren ersten Empfindungen beim Anhören des Zitats in der Symphonie?
 - Helfen Ihnen auch die nicht verwendeten Liedstrophen dabei, diese Episode zu verstehen?
 - Wie können Sie nun die Parodie zwischen den ersten beiden Trauermarsch-Episoden interpretieren?

Anmerkungen: Wie im 1. Satz der Symphonie hilft das Selbstzitat, die Semantik der Musik sprachlich fassbar zu machen. Diese Lindenbaum-Episode ist wie die Insel der Seligen inmitten einer falschen Welt, die von Lüge, Täuschung und böser Ironie geprägt ist. Das Lied als Rückzugsgebiet: das hatte bereits Schubert zum Lebensmotto gemacht (etwa in seinem berühmten Lied *An die Musik*: „Du holde Kunst, in wie viel grauen Stunden ... hast du mich in eine bess're Welt entrückt“). Die Liebe hat ihn also weggetrieben, in die Ferne geschickt, wo aber auch überall Täuschung ist und die Hoffnung schwindet. Das ist die Welt der *Winterreise*. Und der berühmteste Lindenbaum der Musikgeschichte stammt daraus. Mahler muss ihn musikalisch nicht zitieren. Jeder Mensch, selbst wenn er nicht allzu musikalisch war, hatte im späten 19. Jahrhundert diese geradezu zum Volkslied gewordene Melodie im Ohr.



Abbildung 9

Schubert wurde in der Wiener Sezession (die zeitgleich mit dem 100. Geburtstag des Komponisten begann) sehr verehrt und nicht selten als Prototyp österreichischer Lebensart gefeiert. So malte auch Gustav Klimt ein (leider am Ende des 2. Weltkrieges verbranntes) Schubert-Gemälde (mit Sängerinnen, die in Kleidern des Jugendstils um ihn herumstehen). Hermann Bahr, einer der geistigen Initiatoren der Sezession, schrieb darüber: „das schönste Bild, das jemals ein Österreicher gemalt hat... Diese Stille, diese Milde, dieser Glanz auf einer bürgerlichen Bescheidenheit – das ist unser österreichisches Wesen!“

Aufgabe 5

□ CD-Wiedergabe des Beginns von Schuberts Lied *Der Lindenbaum* aus der *Winterreise*

Am Brunnen vor dem Tore,
Da steht ein Lindenbaum.
Ich träumt' in seinem Schatten
So manchen süßen Traum.
Ich schnitt in seine Rinde
So manches liebes Wort.
Es zog in Freud und Leide
I: Zu ihm mich immer fort !:

- Welche Funktion scheint der Lindenbaum jeweils zu haben?
- Wollte Mahler, dass diese Botschaft von allen verstanden wird?
- Welche Indizien sprechen dafür?



Abbildung 10

Aufgabe 6

□ CD-Wiedergabe des Beginns des 4. Satzes: *Adagietto*. *Sehr langsam* von Mahlers 5. *Symphonie* und nochmalige Wiedergabe des Harfen-Vorspiels aus dem 3. Satz der 1. *Symphonie* und des Vorspiels zur 3. Strophe von *Die zwei blauen Augen von meinem Schatz*

- Was fällt Ihnen auf, wenn Sie diese Stellen hintereinander hören?
- Welches Instrument hören Sie?
- Woran erinnern diese Akkorde? (An welches andere Instrument? An was für Kompositionen?)
- Welche Funktion scheinen diese Akkorde jeweils zu haben? (Das *Adagietto* soll eine an seine junge Frau Alma gerichtete Liebeserklärung sein.)

Anmerkungen: So wie sich im Schubert-Lied das lyrische Ich unter dem Lindenbaum an die (unglückliche) Liebe erinnert, verwendet auch Mahler diesen Topos (diesen locus amoenus, den wir spätestens seit dem Mittelalter – etwa von Walther von der Vogelweides Minnelied *Uder der linden* kennen). Die Harfen-Akkorde erinnern an ein Gitarrenvorspiel zu einem Liebeslied. Indem Mahler sich im Vorspiel zum *Adagietto* für seine spätere 5. *Symphonie* wieder selbst zitiert, bestätigt er die Ernsthaftigkeit dieser lyrisch-idyllischen Episode.

Rück- und Ausblick auf eine ästhetische Didaktik

Ausgehend von einem klaren Bekenntnis zu einer interkulturellen Landeskunde stellt sich die Frage nach sinnvollen didaktischen Methoden, die nicht nur interkulturelle Sensibilisierung, sondern auch einen deutlichen Wissenszuwachs bringen. Während die Einbindung landeskundlicher Themen in einen weitgehend kommunikativ und handlungsorientierten Anfängerunterricht sehr sinnvoll scheint, ist die Wirkung eines zu stark lernerzentrierten Unterrichts spätestens ab der Mittelstufe (ab B1-Niveau) zu hinterfragen. Für sprachliche Übungszwecke und zur Wiederholung bereits vorhandenen oder neu präsentierten Wissens bleiben kommunikative Anwendungsformen weiterhin sinnvoll. In Hinblick auf eine höhere Ausbildung und ein tieferes Kulturverständnis aber, das tiefere und vernetzte Kontexte verlangt, sind Lehrende aufgerufen, engagiert, enthusiastisch, gut informiert und in diversen Präsentationsformen geschult landeskundliches und kulturwissenschaftliches Wissen zu vermitteln. Diejenigen, die an Hochschulen als künftige Lehrende, DiplomatInnen, ÜbersetzerInnen, WissenschaftlerInnen, JournalistInnen, im Kulturbereich oder im Fremdenverkehr Tätige auszubilden sind, sollten auf jeden Fall ein reicheres und fundierteres Angebot erwarten können. Bloß auf diversen Internetsites schnell abrufbares Absatz-Wissen wird für ihre späteren Arbeitsbereiche zu wenig sein.

Aufgrund der hohen Akzeptanz und der zugleich stärkeren Emotionalität bieten sich Kunstwerke als Ausgangspunkte interkultureller Sensibilisierung an (s. Grafik 6) – und zwar ausdrücklich nicht allein literarische Texte, sondern ein möglichst breites Angebot künstlerischer Formen. Alle interkulturell relevanten Themen (s. Grafik 5) treten reichlich und häufig in künstlerischen Werken zutage. Dennoch sollten die Kunstwerke nicht bloß als interkulturelle Sprech- und Schreibanlässe missbraucht werden. Im Sinne des oben skizzierten erweiterten Textbegriffs sind vor allem auch die Analyse und Hinterfragung ästhetischer Texturen zu empfehlen, wobei die interpretatorische Vieldeutigkeit im Vordergrund stehen muss. Die Vernetzung künstlerischer Formen und Inhalte und das Aufzeigen von *inter-* und *intratextuellen* Zusammenhängen fördern die sprachliche und emotionelle Sensibilität der Lernenden, die hoffentlich auf außerkünstlerische Zusammenhänge übertragen werden können. Auf diese Weise würde nicht nur

das Wissen über die Zielkultur, sondern auch über die eigene stärker anwachsen können.

Kunst als interkulturelle Therapieform, ästhetische Sensibilisierung als Stärkung des Ichgefühls, interpretatorische Brückenkonzepte wie Mimesis, Empathie und Verstehen als Erprobung für das reale Leben – darin besteht die Hoffnung, die von einer solchen ästhetischen Didaktik im DaF-Bereich ausgeht.

Bibliographie

ad Allgemeine Didaktik:

- Becker, N. 2006: Die neurowissenschaftliche Herausforderung der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlagsbuchhandlung J. Klinkhardt.
- Blankertz, H. 2000: Theorien und Modelle der Didaktik. Weinheim: Beltz Verlag.
- Faistauer, R. 2010: Kommunikativer Fremdsprachenunterricht, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm. Tübingen A. Francke, S. 158 f.
- Herrmann, U. 2006: Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Jank, W. / Meyer, H. 2002: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.
- Kirschner, P. A. / Sweller, J. / Clark, R. E. 2006: Why minimal Guidance during Instruction does not work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-based, Experiential, and Inquiry-based Teaching, in: Educational Psychologist 41, pp. 75-86.
- Königs, F. G. 2010: Kommunikative Didaktik, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm. Tübingen: A. Francke, S. 157.
- Neuner, G. 2003: Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hg. v. K.-R. Bausch, H. Christ u. H.-J. Krumm, 4. Auflage. Tübingen / Basel: A. Francke, S. 225-234.
- Neuner, G. / Hunfeld, H. 1993: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Berlin/München: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 4).
- Spitzer, M. 2002: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Terhart, E. 2009: Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Ph. Reclam jun. (= Reclams Universal-Bibliothek N° 18623).

ad Interkultureller DaF-Unterricht:

- Borrelli, M. 1992: Überlegungen zur prinzipienwissenschaftlichen Begründung Interkulturelle Pädagogik, in: Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik, hg. v. dems., 2 Teile, Schneider Verlag Hohengehren.
- Eder, U. 2010: Intertextualität, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm. Tübingen: A. Francke, S. 145.
- Esselborn, K. 2003: Interkulturelle Literaturdidaktik, in: Handbuch interkultureller Germanistik, hg. v. A. Wierlacher u. A. Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 480-486.

- Feld-Knapp, I. 2010: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht, in: Schenk, K./ Masát, A. (Hg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2009, Budapest/Bonn: Gondolat/DAAD, S. 60-72.
- Gogolin, I. 2007: Herausforderung Bildungssprache – ›Textkompetenz‹ aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung, in: K.-R. Bausch / E. Burwitz-Melzer / F. G. Königs / H.-J. Krumm (Hg.): Textkompetenzen. Arbeitspapiere der 27. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Verlag, S. 73-80.
- Gogolin, I. 2003: Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hg. v. K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs u. H.-J. Krumm, 4. Auflage, Tübingen/Basel: A. Francke, S. 96-102.
- Grimm, Th. 2010: Interkulturelle Kompetenz, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm, Tübingen: A. Francke, S. 140.
- Hess-Lüttich, E. W. B. 2010: Die Interkulturalität, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm, Tübingen: A. Francke, S. 137 f.
- Hess-Lüttich, E. W. B. 2003: Interkulturelle Kommunikation, in: Handbuch interkultureller Germanistik, hg. v. A. Wierlacher u. A. Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 75-81.
- Hohmann, M. 2005: Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung?, in: Migration und sprachliche Bildung, hg. v. I. Gogolin, M. Krüger-Potratz, K. Kuhs, U. Neumann u. F. Wittek. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann Verlag, S. 29-46.
- Koreik, U. 2010: Interkulturelle Landeskunde, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm. Tübingen: A. Francke, S. 140.
- Knapp-Pothoff, A. 1997: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, hg. v. ders. u. M. Liedke. München: Iudicium, S. 181-205.
- Krumm, H.-J. 2003: Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hg. v. K.-R. Bausch, H. Christ u. H.-J. Krumm, 4. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 138-144.
- Krumm, H.-J. 2003: Interkulturelle Fremdsprachendidaktik, in: Handbuch interkultureller Germanistik, hg. v. A. Wierlacher u. A. Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 413-417.
- Mecklenburg, N. 2003: Interkulturelle Literaturwissenschaft, in: Handbuch interkultureller Germanistik, hg. v. A. Wierlacher u. A. Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 433-439.
- Raasch, A. 1997: Der Fremdsprachenunterricht hat sich verändert – auch im Fach Französisch?, in: Neusprachliche Mitteilungen, 50, S. 86-74.
- Roche, J. 2001: Interkulturelle Sprachendidaktik. Eine Einführung. Tübingen Narr Verlag.
- Wierlacher, A. 2003: Interkulturalität, in: Handbuch interkultureller Germanistik, hg. v. dems. u. A. Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 257-264.

ad Landeskunde:

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht, entwickelt von der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen und des Goethe-Instituts, in: Fremdsprache Deutsch, H. 3: Wortschatzarbeit, Oktober/1990, S. 60 f.
- Altmayer, C. 1999: Von der „interkulturellen“ zur kulturwissenschaftlichen Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache, in: H.-J. Krumm und P. R. Portmann-Tselikas (Hg.), Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Sprachenpolitik in Österreich). Innsbruck: StudienVerlag.
- Bettermann, R. 2010: Das D-A-CH-Konzept, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm. Tübingen: A. Francke, S. 41.
- Bettermann, R. 2010: Die Landeskunde, in: Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache, hg. v. H. Barkowski u. H.-J. Krumm. Tübingen: A. Francke, S.180f.
- Biechele, M. / Padrós, A. 2003: Didaktik der Landeskunde (= Fernstudieneinheit 31). Berlin/München: Langenscheidt.
- Bischof, Monika 1999: Landeskunde und Literaturdidaktik (= Fernstudieneinheit 3). Berlin/München: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, K. / Majorosi, A. / Szablyár, A. 2006: 3+1D-Puzzle. Landeskunde und interkulturelle Kommunikation. Budapest: Bölesész Konzorcium.
- Interkulturelles Lernen durch Erlebte Landeskunde. Ein Handbuch für Fortbildungsseminare mit Deutschlehrern aus mehreren Ländern, hg. v. Goethe-Institut, gefördert als ein Europäisches Kooperationsprojekt durch LINGUA/Sokrates Brüssel – Kommission der EU (1993-96).
- Krumm, H.-J. 1992: Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde, in: Fremdsprache Deutsch, H. 6: Landeskunde, Juni, 16-19.
- Leupold, E. 2003: Landeskundliches Curriculum, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hg. v. K.-R. Bausch, H. Christ u. H.-J. Krumm, 4. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 127-133.
- Lüsebrink, H.-J. 2003: Kultur- und Landeswissenschaften, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hg. v. K.-R. Bausch, H. Christ u. H.-J. Krumm, 4. Auflage. Tübingen/Basel: A. Francke, S. 60-65.
- Knapp-Potthoff, A. 1997: Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel, in: Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit, hg. v. ders. u. M. Liedke. München: Iudicium, S. 181-205.
- Wierlacher, A. 2003: Landeskunde als Landesstudien, in: Handbuch interkultureller Germanistik, hg. v. dems. u. A. Bogner. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 504-513.

ad Gustav Mahler:

- Adorno, Th. W. 1960: Mahler. Eine musikalische Physiognomik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Blaukopf, K. 1989: Gustav Mahler oder Der Zeitgenosse der Zukunft. Kassel: Bärenreiter.
- Botstein, L. 1991: Judentum und Modernität. Essays zur Rolle der Juden in der deutschen und österreichischen Kultur 1848-1938. Wien: Böhlau.

- Floros, C. 1987: Gustav Mahler. Bd. 1: Die geistige Welt Gustav Mahlers in systematischer Darstellung. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Floros, C. 1977: Gustav Mahler. Bd. 2: Mahler und die Symphonik des 19. Jahrhunderts in neuer Deutung. Zur Grundlegung einer zeitgemäßen musikalischen Exegetik. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Floros, C. 1985: Gustav Mahler. Bd. 3: Die Symphonien. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Glanz, C. 2001: Gustav Mahler. Werk und Leben. Wien: Holzhausen Verlag.
- Hansen, M. 1996: Gustav Mahler. Reclams Musikführer. Stuttgart: Ph. Reclam jun.
- La Grange, H.-L. de / Weiß, G. (Hg.) 1995: Ein Glück ohne Ruh'. Die Briefe Gustav Mahlers an Alma. Erste Gesamtausgabe, red. v. Knud Martner. Berlin: Siedler Verlag.
- Revers, P. 2010: „[...] das eigentliche Kunstwerk besteht doch in der Vereinigung der Künste“. Aspekte musikalischer Dramaturgie im Werk Gustav Mahlers, in: ÖMZ 65. Jg./Special: Mahler, S. 23-33.
- Ulm, R. (Hg.) 2001: Gustav Mahlers Symphonien. Entstehung – Deutung – Wirkung, Bärenreiter: Kassel.
- Weyer, R. 1986: Gustav Mahler: 1. Sinfonie, in: S. Helm u. H. Hopf (Hg.): Werkanalyse in Beispielen, Regensburg: Gustav Bosse, S. 245-265.

Ágnes Einhorn (Miskolc)

Fremdsprachenunterricht in Europa, Fremdsprachenunterricht in Ungarn: Ziele, Vorstellungen und die Realität

1. Einführung

Der Fremdsprachenunterricht ist in Ungarn ein äußerst wichtiges Thema, da man mit der ungarischen Muttersprache fast nirgends in der Welt verstanden wird. Oft wird behauptet, dass unsere Bürger beim Studium, bei der internationalen Zusammenarbeit und auf dem Arbeitsmarkt durch fehlende Fremdsprachenkenntnisse benachteiligt werden. In den letzten zwei Jahrzehnten wurden viele Maßnahmen für die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts getroffen, sehr viel Geld wurde dafür bereitgestellt, trotzdem sind fast nur unzufriedene Bemerkungen über die Fremdsprachenkenntnisse von Ungaren zu hören.

Zur Vorbereitung eines Berichts über die ungarische Situation wurde ich damit beauftragt, eine längere Hintergrundstudie über die europäischen Tendenzen zu verfassen. Wichtig waren dabei logischerweise die folgenden Fragen: Ist die Situation in Ungarn wirklich so schlimm? Wie machen es die Anderen? Bei dieser Arbeit habe ich Dokumente bearbeitet, die sprachpolitische Zielsetzungen der EU beschreiben, oder die die Realität der einzelnen Länder schildern. Kurz nach der Jahrtausendwende wurde nämlich ein Aktionsplan über die Mehrsprachigkeit in Europa verfasst (Förderung des Sprachenlernens... 2003), und beim Abschluss des Programms haben die einzelnen Länder darüber berichtet, was sie auf diesem Gebiet erreicht haben. Auf der Website sind 19 Länderberichte zu erreichen¹, die natürlich unterschiedlich in der Ausführlichkeit sind, aber trotzdem viele Angaben darüber liefern, welche Tendenzen im Moment in Europa zu beobachten sind, wo die Probleme liegen. Es gibt auch zusammenfassende Berichte (Beacco 2007, Bericht über die Durchführung... 2007). Es ist aber überraschend, wie wenige objektive Daten vorhanden sind, es gibt eigentlich fast nur die zwei Eurobarometer-Untersuchungen (Eurobarometer Report 54 Special 2001; Europeans and their Languages 2006)², die aber ausschließlich auf Grund von Selbstbeurteilung Angaben über Fremdsprachenkenntnisse in Europa liefern.

¹ http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report_en.html.

² Bei den Tabellen und Graphiken verwende ich im Beitrag die deutsche Version (Die Europäer und ihre Sprachen 2006)

Wo ich mit den Daten und Angaben gearbeitet habe, ist mir aufgefallen, dass beim Fremdsprachenunterricht eine falsche Pragmatik herrscht, und diese Tendenz scheint generell zu sein. Wobei Fachleute immer öfter behaupten, dass das Fremdsprachenlernen ein intellektueller Vorgang ist (der sogar auch noch Spaß machen kann), dass das Können von Fremdsprachen die Persönlichkeit in vieler Hinsicht bereichert und die Denkweise öffnet, denken immer noch sehr viele, dass Fremdsprachenlernen so ähnlich funktioniert wie Autofahren. Kinder müssen relativ früh Englisch lernen, weil sie dadurch auf dem Arbeitsmarkt bessere Chancen haben, eventuell im Urlaub besser auskommen, sie müssen damit schnell fertig werden, dann sofort aufhören, alles andere ist nur unnötige Zeitverschwendung.

In diesem Beitrag möchte ich mit Hilfe der Daten darlegen, wie und vielleicht warum die Vorstellungen über den Fremdsprachenunterricht so weit von der Realität liegen. Im nächsten Kapitel beschreibe ich kurz die wichtigsten ungarischen Tendenzen, dann schildere ich kurz einige Überlegungen zu den sprachpolitischen Zielsetzungen der EU. Im Kapitel 4 behandle ich die Frage, welche Faktoren wohl Fremdsprachenkenntnisse beeinflussen und im Kapitel 5 die Daten über die Verwendung der Fremdsprachen. Zum Schluss schildere ich ein paar wichtige Tendenzen, die im Fremdsprachenunterricht in unterschiedlichen Ländern im Moment wichtig sind.

2. Fremdsprachen in Ungarn

Ungarn als ehemaliges sozialistisches Land hat einerseits Probleme, die für diese Ländergruppe typisch sind (geringe Fremdsprachenkenntnisse der mittleren Generation, keine lange Tradition des effektiven Fremdsprachenunterrichts) aber auch positive Entwicklungen, die wiederum kennzeichnend für diese Ländergruppe sind: nach der Wende modernisierte Lehrpläne und Abschlussprüfungen, übergreifende Projekte zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts, neue Materialien und Weiterbildungsformen. In einer Hinsicht ist aber Ungarn ziemlich eigenartig: es gibt kaum noch ein Land in Europa, das sprachlich so homogen wäre. Die Migration ist nicht besonders groß, die Minderheiten verwenden die eigene Sprache meistens sehr beschränkt, es gibt also im täglichen Leben nur sehr Wenige, fast nur Touristen, die die Landessprache nicht verwenden können.

Der Fremdsprachenunterricht könnte in Ungarn eigentlich eine Erfolgsgeschichte sein: es gibt hervorragende Versuche, großartige Projekte und die Ergebnisse sind auch bedeutend besser als früher, wobei man natürlich auf diesem Gebiet keine schnellen Entwicklungen auffinden kann: Die Investitionen von heute zeigen sich vielleicht in zehn oder zwanzig Jahren in Daten. Eigentlich ist es imposant, dass zwar bei der Volkszählung im Jahre 1990 nur 9,1% der Bevölkerung behauptet hat, mindestens eine Fremdsprache zu sprechen, elf Jahre später

aber, bei der Volkszählung 2001 waren es schon 26,6% (Vágó/Vass 2006: 517). Von dem Aspekt her sind die bescheidenen Ergebnisse in den Eurobarometer-Studien gar nicht so schlimm, 2006 behaupteten nämlich 42% der Ungaren, mindestens eine Fremdsprache zu sprechen, das liegt aber weit unter dem europäischen Durchschnitt (56%). Damit ist zwar Ungarn fast das letzte Land in der EU, aber im Vergleich zu den Daten vor 15 Jahren bedeutet es eine enorme Entwicklung. Der Anteil von denjenigen, die zwei oder drei Fremdsprachen sprechen, entspricht aber dem europäischen Durchschnitt, oder ist noch besser (siehe Tabelle 2).

Die deutsche Sprache hat eine lange Tradition in Ungarn, laut der Eurobarometer-Studie ist es immer noch die Sprache, die am häufigsten gesprochen wird (Europeans and their Languages 2006: 13). Die europäische Tendenz ist aber auch hier zu beobachten: Unter den Schülern ist das Englische beliebter als das Deutsche und in den Grundschulen lernen schon mehr Schüler Englisch als Deutsch.

Nach der Wende kann man eine extensive Entwicklung feststellen, die Schüler fangen – wie überall in Europa – immer früher mit der ersten Fremdsprache an, und es gibt viele kostenaufwendige Formen des Fremdsprachenunterrichts. Ungarische Schüler müssen spätestens in der 4. Klasse (also mit 11 Jahren) mit der ersten Fremdsprache anfangen, aber fast ein Drittel der Schüler lernt schon in der 1. Klasse eine Fremdsprache, und mehr als die Hälfte schon in der 3. Klasse (Vágó 2007: 149). Die erste Fremdsprache ist frei zu wählen, ist aber meistens Englisch, manchmal Deutsch oder Französisch. Eine zweite Fremdsprache ist nur für die Gymnasiasten obligatorisch, spätestens von der 9. Klasse an, in den Fachmittelschulen entscheiden die Schulen frei, ob sie eine zweite Fremdsprache anbieten, die Berufsschüler lernen tendenziell nur eine Fremdsprache und meistens nur bis zur 10. Klasse. Ungarische Mittelschüler lernen dementsprechend im Durchschnitt nur 1,2 Fremdsprachen (Schuljahr 2004/05, Vágó/Vass 2006: 518).

Die Mehrheit der ungarischen Schulen teilt die Klassen für den Fremdsprachenunterricht, damit die Arbeit in kleineren Gruppen läuft, und die Stundenzahlen entwickeln sich auch stark. Im Jahre 2003 wurde eine Untersuchung durchgeführt, und auf Grund der Antworten von Schülern der 9. Klasse wurden typische Lernwege von ungarischen Schülern im Fremdsprachenunterricht rekonstruiert. Das Ergebnis zeigt überraschend große Zahlen: In den 12 Schuljahren sollten ungarische Schüler laut offizieller Regelung für die beiden Fremdsprachen insgesamt 1058 Fremdsprachenstunden bekommen, die Realität ist aber noch höher – im Durchschnitt 1333. Bei den Gymnasiasten ist die vorgeschriebene Anzahl der Fremdsprachenstunden 1413, tatsächlich sind es aber 1778 (Vágó 2007: 166). Die sozialen Ungleichheiten sind in dieser Hinsicht auch enorm groß. Teilt man die Schüler in Dekaden, ist festzustellen, dass das letzte Zehntel der Schüler insgesamt nur 458 Stunden während des ganzen schulischen Weges bekommen, die

Schüler im besten Zehntel bekommen aber fast fünfmal so viel, insgesamt 2810 Fremdsprachenstunden während der 1.-12. Schuljahre (Vágó 2007: 170).

Der Fremdsprachenunterricht wurde auch inhaltlich reformiert: der nationale Grundlehrplan (Nemzeti alaptanterv) wurde 2003 völlig mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) (Gemeinsamer... 2001) abgestimmt, die Abschlussprüfung wurde 2005 modernisiert. Trotz der hohen Stundenzahl konnte man aber die minimalen Anforderungen der Abschlussprüfung (Abitur) nicht höher als das Niveau A2 anlegen, da für viele Schüler trotz allem nur das die Realität ist. Vorgesehen ist aber laut Lehrplan und Prüfungsbeschreibung das Niveau A2 – B1 – B2 als Abschlussniveau, je nach Programm und Intensität.

In Ungarn existieren bilinguale Programme für Minderheiten, wo aber die Zielsprache sehr oft als Fremdsprache unterrichtet wird. Seit 1987 hat man CLIL-Programme³ auf allen Schulstufen (Vágó/Vass 2006: 248), in diesen beiden Programmen werden einige Schulfächer (meistens Geographie, Geschichte oder Naturwissenschaften) in der Zielsprache unterrichtet. Im Schuljahr 2004/05 wurde ein so genanntes sprachliches Vorbereitungsjahr (NYEK) eingeführt. Die Schulen konnten sich frei dafür entscheiden, die Finanzierung wurde aber staatlich gesichert. In diesem Schuljahr, das meistens in der 9. Klasse angelegt wird, werden in 40% der Stundenzahl (mindestens 11 Stunden pro Woche) eine oder zwei Fremdsprachen unterrichtet, außerdem wird Informatik in erweiterter Stundenzahl angeboten und die Grundkompetenzen werden entwickelt. Das weitere Programm nach dem Vorbereitungsjahr läuft dann normal, in diesen Schulen gibt es keinen bilingualen Unterricht. Das sprachliche Vorbereitungsjahr ist also dafür gedacht, dass Grundkompetenzen angeglichen und dadurch soziale Unterschiede vermindert werden.

In Ungarn existiert ein weites System der externen Sprachprüfungen. Die Beliebtheit der offiziellen Zertifikate ist auch der Tatsache zu verdanken, dass bei der Verteilung der Studienplätze die Schüler Vorteile haben, die über eine Sprachprüfung auf dem Niveau B2 verfügen, und das trifft für ungefähr die Hälfte der Studierenden am Anfang des Studiums zu (Vágó/Vass 2006: 252). Beim Hochschulabschluss (also auch am Ende des BA-Studiums) ist in Ungarn eine Sprachprüfung auf dem Niveau B2 eine Voraussetzung, bei einzelnen Fächern sogar zwei.

Trotz der vielen Maßnahmen und Investitionen kann man keine schnelle Entwicklung feststellen, wobei es natürlich ist. Ein bedeutendes Problem ist, dass in den Generationen, die vor der Wende zur Schule gegangen sind, viele sehr schlecht oder gar keine Fremdsprachen sprechen, deshalb kann man die Mehrsprachigkeit in das tägliche Leben nur sehr schwierig integrieren. Im Fernsehen und im Kino werden die Filme zum Beispiel nur selten untertitelt, laut der

³ CLIL: Content and language integrated learning

Eurobarometer-Studie sind nur 15% der Ungaren bereit, fremde Filme untertitelt zu sehen, und damit waren wir die Letzten bei der Befragung.

Die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse der Lehrkräfte bedeuten auch eine starke Blockade in den schulischen Entwicklungen: Es gibt immer noch zu wenige Lehrer, die in der Lage sind, ihr Fach in einer Fremdsprache zu unterrichten oder an Austauschprogrammen teilzunehmen.

Damit ist auch eine Art Minderwertigkeitsgefühl und Geschlossenheit verbunden: Viele trauen sich nicht zu, die Grundkenntnisse zu verwenden, die vielleicht für eine elementare Kommunikation ausreichen könnten, und das bedeutet ziemlich große Schwierigkeiten in einem Land, dessen Sprache international selten bekannt ist oder verwendet wird. Die Generation, deren Kinder jetzt zur Schule gehen, hatte vor der Wende ungenügende Praxis beim Fremdsprachenlernen, für diese Generation bedeuten fehlende Fremdsprachenkenntnisse ein bedeutendes Problem. Deshalb forcieren sie natürlich für ihre Kinder den Fremdsprachenunterricht, der eigentlich oft mit Englischunterricht gleichzusetzen ist. Da viele selber keine Erfahrung darüber haben, wie eigentlich Fremdsprachenlernen funktioniert, wozu man Fremdsprachen braucht und auch nicht genau wissen, dass man Sprachenkenntnisse immer weiter entwickeln und betreuen muss, gehört Ungarn eindeutig zu der Gruppe, wo sich die Vielfalt im Fremdsprachenunterricht sehr schnell eingrenzt: Viele Eltern behaupten, dass es eigentlich überflüssig ist, mehrere Fremdsprachen zu lernen, Kinder sollten Englisch lernen, weil das ihre Karriere unterstützt, und sie sollten damit bis zum Abitur „fertig sein“.

3. Sprachenpolitische Zielsetzungen

3.1. Die historische Perspektive

Es ist gar nicht so einfach zu sagen, welche Zielsetzungen man beim Fremdsprachenunterricht hat oder haben sollte. Es gibt und es gab ganz unterschiedliche Motivationen und Vorstellungen darüber, warum man Fremdsprachen lernt. Seit Ende der 1990er Jahre, nach der Akzeptanz und nach der Verbreitung des GER (Gemeinsamer... 2001) ist es selbstverständlich, dass das Ziel und der Erfolg des Fremdsprachenunterrichts nur im Vergleich zur Anwendung festgestellt werden kann, dies war aber lange nicht so. Die Abschaffung und Verminderung von „elitären Strukturen“ (Roche 2005: 25) gesellschaftlich und linguistisch gesehen, hat die kommunikative Didaktik verstärkt. Seit den 1970er Jahren erscheinen also pragmatische Ziele im Fremdsprachenunterricht, und der Diskurs der damals über das Thema „sprachliches Können“ oder dagegen „über die Sprache wissen“ abgelaufen ist, ist einigermaßen die frühe Erscheinung der großen pädagogischen Diskussion am Ende des 20. Jahrhunderts, wo Kenntnisse und Kompetenzen

anscheinend von einander getrennt und mit einander konkurrierend erschienen sind.

Der pragmatische Ansatz bedeutet einen enormen Fortschritt im Fremdsprachenunterricht, der aber selbstverständlich auch andere Konsequenzen mit sich gebracht hat, wie die Bewertung von niedrigeren sprachlichen Niveaus, die neue Formulierung von sprachlicher Progression oder die Erweiterung des Methodeninventars. Eine Bereicherung des didaktischen Denkens bedeutet die interkulturelle Didaktik: besondere Wichtigkeit hat nämlich die Idee, dass Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenkenntnisse nicht nur pragmatische Ziele haben können und sollten, dass das Fremdsprachenlernen auch eine wichtige Rolle in der Persönlichkeitsentwicklung spielt, bedeutend zur Offenheit und zur Toleranz beiträgt. Fremdsprachenlernen ermöglicht eine eigenartige Sichtweise, wo man sich selbst und die eigene Kultur aus der Perspektive von Anderen sieht, und dadurch sich selbst und das eigene Land besser versteht.

Zur ganzen Problematik trägt auch die Expansion bei, die in den letzten 2-3 Jahrzehnten die größte Herausforderung auf dem Gebiet der Pädagogik bedeutet hat. Dieses Phänomen liegt natürlich außerhalb der Reichweite dieser Studie, trotzdem hat es einen engen Zusammenhang mit unserem Thema. Auf allen Schulstufen und in allen Schulbereichen ist in Europa zu beobachten, dass immer breitere Schichten in die Bildung einbezogen werden, und dies bringt unvermeidlich einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik mit sich. In Zeiten, wo Bildung vor allem für sehr motivierte, elitäre Schüler und Studenten zugänglich war, musste man sich nicht unbedingt über Motivationstechniken und über Methodenvielfalt den Kopf zerbrechen. Wenn man also die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts im 20. Jahrhundert behandelt, muss man auch daran denken, dass das frühere Monopol der Bürger auf Fremdsprachenlernen auf alle Schichten der Gesellschaft ausgebreitet wurde. Der Anspruch an kommunikativen Fremdsprachenunterricht ist also nicht nur dadurch zu begründen, dass sich die entsprechenden Wissenschaftsbereiche (wie Linguistik, Pädagogik, Psychologie und Soziolinguistik) entwickelt haben, sondern auch dadurch, dass man mit den klassischen, „gut bewehrten“ Methoden immer nur mit kleineren, ausgewählten „Kundengruppen“ gearbeitet hat, und damit musste man nie weiteren und breiteren Gesellschaftsschichten Fremdsprachen vermitteln. Die größte Herausforderung im heutigen Fremdsprachenunterricht ist also, dass der Versuch und der Drang ziemlich stark anwesend ist möglicherweise allen die Chance zu geben, sich während der Schulzeit mit Fremdsprachen zu konfrontieren.

3.2. Sprachenpolitische Zielsetzungen in der Europäischen Union

Fremdsprachenlernen scheint für die Europäer von bedeutender Wichtigkeit zu sein, 2006 haben 83% der europäischen Bürger gemeint, dass es für sie sehr

nützlich ist oder nützlich wäre eine Fremdsprache zu können. Es gibt Länder, in denen fast alle Befragten die Fremdsprachen für nützlich halten (Schweden, Zypern, Luxemburg), aber auch in den am wenigsten engagierten Ländern wie Portugal, Griechenland, Polen, Österreich meinen über 73% der Befragten, dass das Können einer Fremdsprache vorteilhaft für sie wäre (Europeans and their Languages 2006: 27-28). Die Realität dagegen ist etwas grauer: Einerseits steht da die früher schon zitierte Angabe, dass 44% der Europäer über sich behaupten, gar keine Fremdsprache zu sprechen, andererseits zeigt die Eurobarometer-Untersuchung, dass nur 18% der Befragten in den zwei Jahren vor der Befragung in irgendeiner Form eine Fremdsprache gelernt haben, und nur 21% das Sprachenlernen für die beiden Jahre nachher geplant haben (Europeans and their Languages 2006: 24). Es ist auch noch zu bemerken, dass immerhin 8% der Befragten gemeint haben, dass das Können einer Fremdsprache für sie gar nicht nötig wäre (Europeans and their Languages 2006: 27).

Man kann bei den Zielsetzungen und bei der Motivation auch eine starke Pragmatik feststellen (Tabelle 1). Fragt man nämlich danach, was der wichtigste Grund dafür wäre, eine neue Sprache zu lernen, bekommt man Antworten, denen nach anscheinend das berufliche Vorankommen der wichtigste Grund zum Fremdsprachenlernen wäre. In den neuen EU-Ländern ist es noch eindeutiger, da ist nämlich der häufigste Grund (35%) die Arbeit im Ausland, dann die Arbeit generell (31%), der bessere Arbeitsplatz (28%) und erst nachher kommt der Urlaub (26%) (Europeans and their Languages 2006: 36). Diese Motivation scheint

Grund	Benennung
Benutzen während des Urlaubs	35%
Für die Arbeit (auch Geschäftsreisen im Ausland)	32%
Für die eigene Zufriedenheit	27%
Arbeit im Ausland	27%
Besserer Arbeitsplatz (im eigenen Land)	23%
Menschen aus anderen Kulturen verstehen	21%
Um eine Weltsprache zu können	17%
Menschen aus anderen Ländern kennen lernen	17%
Im Ausland studieren	14%
Das Internet nutzen	7%
...	

Tabelle 1

Gründe zum Fremdsprachenlernen (Eurobarometer 2006, n=26694)

nach: *Die Europäer und ihre Sprachen* 2006, 36

Die gestellte Frage: Was wären für Sie die Hauptgründe, eine neue Sprache zu lernen?

vernünftig und seriös zu sein, das einzige Problem damit ist, dass die reale Sprachverwendung damit nicht unbedingt übereinstimmt, aber darauf kommen wir noch zurück. Nach diesen Angaben kann man auch festlegen, dass zum Glück überraschenderweise viele denken, dass Fremdsprachenlernen mit der Entfaltung der Persönlichkeit, mit der Zufriedenheit zu tun hat, und vor allem dazu dient Menschen aus anderen Kulturen kennen zu lernen.

Es kann interessant sein entsprechende Dokumente zu analysieren, und dadurch die Frage zu klären, welche Rollen Fremdsprachen in unserem Leben haben könnten oder sollten. Erstens erscheint die Idee sehr stark, dass Fremdsprachenkenntnisse „eine Grundkompetenz für alle europäischen Bürger“ bilden (Förderung des Sprachenlernens... 2003: 4). Schlüsselwörter in Dokumenten über den Fremdsprachenunterricht sind, „früh“, „alle“ und „lebenslang“. Die Idee des frühen Fremdsprachenlernens stimmt mit den pragmatischen Erwartungen überein: Schulen oder sogar Kindergärten können sich mit sehr frühem Fremdsprachangebot für Eltern attraktiver machen. Die Idee dagegen, dass alle und sogar lebenslang Fremdsprachen lernen sollten, ist von den pragmatischen Vorstellungen ziemlich entfernt. Die Ausbreitung des „Kundenkreises“ ist nämlich nicht nur so zu verstehen, dass man versucht möglichst alle sozialen Schichten einzubeziehen, sondern auch so, dass Fremdsprachenlerner mit speziellen Bedürfnissen, die aus pragmatischen Gründen meistens aus dem Fremdsprachenunterricht tendenziell ausgeschlossen werden, auch integriert werden sollten.

Die Idee, dass Fremdsprachenlernen eine mögliche Art der Freizeitgestaltung ist, liegt von der pragmatischen Annäherungsweise ziemlich weit entfernt. Setzt man diesen Gedankengang fort, kommt man gleich zur Problematik der Auswahl der Sprachen: Wenn man nämlich aus Spaß und zur Bereicherung der Persönlichkeit Fremdsprachen lernt, kommt man sehr schnell zu „unpragmatischen“ Entscheidungen, es kann nämlich eine Herausforderung bedeuten, besonders schwierige oder selten gesprochene Sprachen zu lernen, natürlich mit der Sicherheit, dass man sie höchstwahrscheinlich nie auf einem hohen Niveau können wird oder nur sehr selten verwenden wird.

In sehr vielen Dokumenten wird beschrieben, dass alle Europäer zwei Fremdsprachen außer ihrer Muttersprache kennen sollten. Interessanterweise erscheint aber nirgends ein genauerer Hinweis darauf, an welches Niveau man dabei denkt. Oft erscheint die Formulierung „sich verständigen können“ (Förderung des Sprachenlernens... 2003: 4), was implizit auf das Niveau B1 hinweist. Etwas breiter verfasst ist folgende Beschreibung: „Das Ziel ist [...] ein angemessenes Niveau beim Lesen, Verstehen, Schreiben und Sprechen zweier Fremdsprachen, ebenso interkulturelle Kompetenzen und die Fähigkeit, Sprachen zu erlernen – mit Hilfe eines Lehrers oder selbständig.“ (Förderung des Sprachenlernens... 2003: 8)

Bei der Betonung der Mehrsprachigkeit (gegen die einzige Vermittlersprache) geht der Rat der Weisen des Europarats am weitesten (A Rewarding Challenge

2008). In ihrem Dokument erscheinen nämlich zwei grundsätzliche Ideen: Die eine ist, dass bei den bilateralen Beziehungen eher die Sprachen zu präferieren wären, die mit den zwei sprechenden Personen verbunden sind, als eine dritte Vermittlersprache und zweitens die Idee einer „persönlich adoptierten Sprache“.

Fangen wir zunächst einmal mit dem zweiten an. Mit adoptierter Sprache meint man im Dokument eine Art zweite Muttersprache, die nicht unbedingt identisch mit der Sprache wäre, die in der internationalen Kommunikation verwendet wird. Es wäre also eine Sprache, zu der man irgendwie eine emotionale Beziehung hat. Es könnte ähnlich funktionieren, wie bei der Berufswahl, einige würden häufigere Sprachen verwenden, andere wieder seltenere (A Rewarding Challenge 2008: 10 f.). Bei dieser Idee erscheint eindeutig die Trennung von der traditionellen Logik des Fremdsprachenlernens, es bedeutet nämlich, dass nicht nur die Sprachen mit höherem Prestige, besser gesagt mit möglichen pragmatischen Vorteilen gelernt werden sollten, sondern auch andere. Die Sprachen der Immigranten könnten dadurch auch einen neuen Stellenwert gewinnen, der normale Fall ist nämlich, dass Immigranten die Sprache der neuen Heimat adoptieren, umgekehrt kommt dies aber selten vor (A Rewarding Challenge 2008: 21). Sprachen der Nachbarländer kämen auch in Frage. Es wäre auch möglich, dass man intensive internationale Schulkontakte aufbaut, und dadurch die beiden Schulen die andere Sprache generell „adoptieren“, das heißt in ihr Schulprogramm aufnehmen. Es ist auch möglich, dass man nicht gleich während der Schulzeit, sondern erst später, zum Beispiel im Rentenalter eine Sprache adoptiert.

Die Auffassung scheint sicherlich etwas naiv zu sein, die Grundidee dahinter ist aber ziemlich klar. Das Fremdsprachenlernen ist ein langer, schwerer Prozess und die Motivation, die Gefühle beim Erfolg eine außerordentlich große Rolle. Wobei heutzutage das Englischlernen ein „muss“ ist, wäre mit dieser anderen Sprache eine gewisse Freiheit verbunden. Die engere emotionale Verbindung zum Land, zu den Menschen, die diese Sprache sprechen, würde auch viel zur Effektivität des Sprachenlernens beitragen, und zum Schluss bedeutet auch eine starke Motivation, wenn man aus der Reihe tanzt: Oft kann man beobachten, dass Fremdsprachenlerner, die sich mit selteneren Sprachen beschäftigen, ein starkes Engagement haben, das durch diese Ausgewähltheit klar zu begründen ist, sie lernen nämlich etwas, das nur wenige kennen.

Wenn dadurch mehrere Sprachen im täglichen Leben erscheinen, ist die erste Idee des Rats der Weisen gar nicht so schwierig zu realisieren: In Verhandlungen sprechen alle die Sprache, mit denen sie die wenigsten Probleme haben, vorausgesetzt ihr Gesprächspartner versteht sie. Durch diese Ideen könnte man höchstwahrscheinlich die internationale Kommunikation auch viel gerechter organisieren, da bessere Sprachkenntnisse meistens auch Vorteile bei der Kommunikation bedeuten – eigentlich oft unabhängig von den angesprochenen Inhalten –, dadurch kann man aber auch die kulturelle Vielfalt von Europa besser beibehalten.

3.3. Aktionsplan für die Mehrsprachigkeit

Wie man Mehrsprachigkeit wirklich fördern kann, darüber gibt es auch ziemlich klare Vorstellungen. In einem großen Aktionsplan (Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006 2003) wurden Empfehlungen dazu zusammengestellt, welche Maßnahmen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene getroffen werden könnten.

Betrachtet man die Empfehlungen, ist nicht zu übersehen, dass sich die meisten Maßnahmen auf eine sehr weite, gesellschaftliche Ebene beziehen und sich nicht nur eng auf die Schulen begrenzen. Das ungarische Beispiel zeigt sehr plausibel, dass der Versuch einer extensiven Entwicklung, der sich vor allem nur auf die Schule, auf die Erhöhung der Stundenzahlen konzentriert, nicht unbedingt die erwarteten Ergebnisse bringt. Empfohlen wird also die Schaffung eines sprachfreundlichen Umfelds, sozusagen eine künstliche sprachliche Heterogenität, wenn sie irgendwo nicht normal vorhanden ist. Das heißt den konsequenten Einsatz von Untertiteln im Fernsehen, Tourismusprojekte, länderübergreifende Projekte, Austauschprojekte von Praktikanten, solche Aktionen also, die für das Fremdsprachenlernen sensibilisieren und die das lebenslange Sprachenlernen dadurch fördern, dass im täglichen Leben konsequent Leute mit anderen Sprachen erscheinen (Förderung des Sprachenlernens... 2003).

Auf die Schule konzentriert erscheinen folgende Ideen:

- zwei Fremdsprachen unterrichten von früher Kindheit an,
- das integrierte Lernen von Inhalten und Sprache (CLIL -Programme auf allen Schulstufen),
- Sprachlernende mit besonderen Bedürfnissen einbeziehen und nicht ausgrenzen,
- eine möglichst breite Palette von Fremdsprachen anbieten,
- die Qualität des schulischen Sprachunterrichts verbessern (Lehreraus- und fortbildung, Materialentwicklung usw.),
- Lehrer mit anderen Fächern sprachlich weiterbilden, in der Ausbildung eine oder mehrere Sprachen neben dem eigentlichen Fachgebiet unterrichten,
- Auslandsstudium für Studenten,
- Erwachsenenunterricht unterstützen, Erwachsene zum Sprachenlernen ermutigen.

(Förderung des Sprachenlernens... 2003)

4. Sprachkenntnisse in Europa

Die Eurobarometer-Untersuchungen werden jedes Jahr zu abwechslungsreichen Themenbereichen durchgeführt. Im Jahr 2001 und 2006 wurden in die entsprechenden Fragebögen auch Fragen integriert, die Fremdsprachenkenntnisse,

Verwendung der Fremdsprachen und Einstellungen zum Sprachenlernen abdecken⁴. Ein großer Vorteil bei diesen Untersuchungen ist die große Anzahl der Teilnehmer (2001: 16078; 2006: 28694 EU-Bürger über 15 Jahre) und die Tatsache, dass alle EU-Mitgliedstaaten in die Untersuchung einbezogen wurden (2001: 15 Länder; 2006: 25 Länder und 4 Kandidatenländer). Ein Nachteil ist aber die Ungenauigkeit der Daten, die wegen der Selbsteinschätzung auftritt. In dieser Untersuchung wird nämlich die Frage gestellt: „Welche Sprache können

Land	Mind. eine Sprache (%)	Mind. zwei Sprachen (%)	Mind. drei Sprachen (%)	Am häufigsten genannt
Luxemburg	99	92	69	Französisch
Slowakei	97	48	22	Englisch / Deutsch
Lettland	95	51	14	Russisch
Litauen	92	51	16	Russisch
Malta	92	68	23	Englisch
Niederlande	91	75	34	Englisch
Slowenien	91	71	40	Kroatisch
Durchschnitt EU (25)	56	28	11	
Frankreich	51	21	4	Englisch
Spanien	44	17	6	Englisch
Ungarn	42	27	20	Deutsch
Portugal	42	23	6	Englisch
Italien	41	16	7	Englisch
England	38	18	6	Französisch
Irland	34	13	2	Französisch

Tabelle 2

Die Länder der EU, wo die meisten und die wenigsten Bürger eine Fremdsprache sprechen (Eurobarometer 2006, n=26694)

nach: Europeans and their Languages (2006: 9, 13)

Gestellte Frage: Welche Sprache können Sie gut genug sprechen, um sich darin zu unterhalten (abgesehen von Ihrer Muttersprache)?

⁴ Da die Eurobarometer-Studien im Jahre 2001 und 2006 erschienen sind, bezeichnet man sie nach diesen Jahreszahlen, die Befragungen wurden aber jeweils schon im Jahr vorher durchgeführt.

Sie gut genug sprechen, um sich darin zu unterhalten (abgesehen von Ihrer Muttersprache)?⁴, und diese Frage ist ziemlich unterschiedlich interpretierbar. Wir können natürlich nicht wissen, ob der Antwortende auf dem Niveau A2 oder B2 ist, wenn er die eben zitierte Frage mit „ja“ beantwortet. Andererseits braucht man zur Selbstevaluation Erfahrung, und bei der objektiven Einschätzung spielen sogar kulturelle Aspekte oder persönliche Merkmale eine bedeutende Rolle. Die Daten sind also etwas unsicher, wir haben aber nichts Anderes. Im Weiteren werde ich einige Angaben der späteren Untersuchung (Eurobarometer 2006) analysieren.

Sehr interessant sind gleich die generellen Angaben: 44% der Europäer meinen, dass sie überhaupt keine Fremdsprachen sprechen, 56% denken wenigstens eine Fremdsprache zu können, aber nur 28% sprechen zwei und nur 11% drei Fremdsprachen. Diese Zahlen zeigen, dass Fremdsprachenkenntnisse in ganz Europa sicherlich ein großes Problem darstellen. Hinter den Durchschnitt stecken gravierende Unterschiede der einzelnen Länder. In vielen Ländern spricht fast die ganze Bevölkerung eine Fremdsprache (Tabelle 2), in anderen dafür weit unter der Hälfte.

Ganz natürlich erscheint die Frage bei diesen großen Unterschieden, was die Fremdsprachenkenntnisse beeinflusst und wovon diese großen Unterschiede abhängen. Anscheinend spielt das multikulturelle Umfeld eine große Rolle beim Erfolg, auf der anderen Seite scheinen die Bürger „sprachfaul“ zu sein, deren Muttersprache in Europa oft von Anderen gelernt wird.

Die Multikulturalität erscheint prinzipiell in mehreren Formen, es gibt Länder, wo mehrere Landessprachen gesprochen werden und andere, wo Minderheiten-

Land	Mind. eine Sprache	Mind. zwei Sprachen	Mind. drei Sprachen	Am häufigsten genannt
1. Luxemburg	99	92	69	Französisch
...				
5. Malta	92	68	23	Englisch
12. Belgien	74	67	53	Englisch
13. Finnland	69	47	23	Englisch
Durchschnitt EU (25)	56	28	11	

Tabelle 3

Fremdsprachenkenntnisse in den Ländern mit mehreren Landessprachen (Eurobarometer 2006, n=26694)

nach: Europeans and their Languages (2006: 9, 13)

sprachen von vielen verwendet werden, oder wo die Migration groß ist. Das sind also drei unterschiedliche Erscheinungsformen der Mehrsprachigkeit, die sich anscheinend unterschiedlich auf die Fremdsprachenkenntnisse der Bevölkerung auswirken. In Tabelle 3 und 4 können wir die Ergebnisse von diesen Ländern sehen.

Land	Mind. eine Sprache	Mind. zwei Sprachen	Mind. drei Sprachen	Am häufigsten genannt
8. Schweden	90	48	17	Englisch
...				
13. Finnland	69	47	23	Englisch
14. Deutschland	67	27	8	Englisch
...				
20. Spanien	44	17	6	Englisch
...				
23. Italien	41	16	7	Englisch
Durchschnitt EU (25)	56	28	11	

Tabelle 4

Fremdsprachenkenntnisse in den Ländern, wo Minderheitensprachen anerkannt werden (Eurobarometer 2006, n=26694)
nach: Europeans and their Languages (2006: 9, 13)

Die Ergebnisse zeigen wieder, dass selbst die Mehrsprachigkeit weniger motivierend für die Europäer ist, wichtiger ist das Prestige der Sprachen. In den vier Ländern, wo es mehrere offizielle Landessprachen gibt (Luxemburg, Malta, Belgien, Finnland), sind die einzelnen Bürger auch sehr oft mehrsprachig (Tabelle 3), und zwar so, dass der Anteil von den Bürgern auch attraktiv ist, die zwei oder sogar drei Fremdsprachen können. Unter den Ländern dafür, wo Minderheitensprachen akzeptiert werden (Tabelle 4), finden wir auch solche, wo viele Bürger tendenziell einsprachig sind. Die Migration selbst wirkt sich auch nicht eindeutig gut auf die Mehrsprachigkeit des Landes aus.

Es herrscht also bei der Auswahl der Sprachen eine starke Pragmatik. In 9 Ländern von den 25 werden Englisch, Französisch und Deutsch am häufigsten gesprochen (natürlich in unterschiedlicher Reihenfolge) und es gibt insgesamt 12 Länder, in denen außer Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und Russisch eine andere Sprache unter den drei häufig erwähnten erscheint. Es ist meistens eine Sprache von Minderheiten oder von Nachbarländern (Irland: Irisch/Gälisch 9%; Italien: unterschiedliche Regionalsprachen 6%; Litauen: Polnisch 15%; Slowenien: Kroatisch 59%; Slowakei: Tschechisch 25%) oder die offizielle

Landessprache (Lettland 23%, Deutschland 9%) (Europeans and their Languages 2006: 13).

Eine Frage des Eurobarometers berührt die Zufriedenheit der Europäer. Die Antwortenden mussten sich dazu äußern, inwieweit sie mit der Äußerung einverstanden sind: „In dem Land, in dem ich lebe, können die Menschen andere Sprachen gut sprechen“. Vergleicht man diese Antworten damit, wie viele über sich behaupten Fremdsprachen zu können (Tabelle 5), sieht man oft eine starke Frustration. Mehrsprachigkeit an sich scheint oft nur in dem Fall wertvoll zu sein, wenn es um Sprachen mit höherem Prestige geht. In Lettland und Litauen, wo die Bevölkerung fast vollzählig mehrsprachig ist, war die subjektive Beurteilung der Mehrsprachigkeit viel schlechter, ungefähr die Hälfte der Befragten war

Land	Mind. eine Sprache*	Zufriedenheit**	Am häufigsten genannt
Luxemburg	99	88	Französisch
Slowakei	97	26	Englisch / Deutsch
Lettland	95	52	Russisch
Litauen	92	51	Russisch
Malta	92	94	Englisch
Niederlande	91	74	Englisch
Slowenien	91	76	Kroatisch
Durchschnitt EU (25)	56	44	
Frankreich	51	27	Englisch
Spanien	44	39	Englisch
Ungarn	42	18	Deutsch
Portugal	42	77	Englisch
Italien	41	42	Englisch
England	38	24	Französisch
Irland	34	22	Französisch

Tabelle 5

Fremdsprachenkenntnisse und Zufriedenheit in den EU-Ländern
(Eurobarometer 2006, n=26694)
nach: Europeans and their Languages (2006: 9, 13, 58)

Die gestellten Fragen:

* Welche Sprache können Sie gut genug sprechen, um sich darin zu unterhalten?

** In dem Land in dem ich lebe, können die Menschen andere Sprachen gut sprechen.

unzufrieden mit den Fremdsprachenkenntnissen der Landsleute. Der Grund dafür ist wahrscheinlich, dass in diesen Ländern von 70-80% der Bevölkerung Russisch gesprochen wird und Englisch nur von wenigeren (Lettland 39%, Litauen 32%) (Europeans and their Languages 2006: 13). In Slowenien dagegen ist man viel zufriedener, und der Grund dafür kann sein, dass hier 17% der Bevölkerung zwei Fremdsprachen spricht, und diese zweite Sprache meistens Englisch oder Deutsch ist (Europeans and their Languages 2006: 9, 13). Dahinter können aber auch historisch begründete Abneigungen, unaufgearbeitete Konfliktsituationen stecken.

Andererseits ist das Problem der Zufriedenheit auch bei den Ländern interessant, wo viele einsprachig sind. Die subjektive Beurteilung in diesen Ländern ist ziemlich unterschiedlich. Vergleicht man zum Beispiel Ungarn und Portugal, ist der Unterschied enorm groß: Wobei in beiden Ländern nur 42% der Bevölkerung über sich selbst behaupten, eine Fremdsprache zu können, sind damit in Portugal 77% zufrieden. Die Ungaren sind dagegen sehr unzufrieden – mit 18% stehen wir am Ende der Liste. Diese Angabe zeigt auch eine große Frustration und eine Niederbewertung von ungarischen Antwortenden, wo sicherlich die Rolle der Medien, aber auch der kulturelle Hintergrund zu analysieren wäre.

5. Wann, wo und wie verwenden wir Fremdsprachen

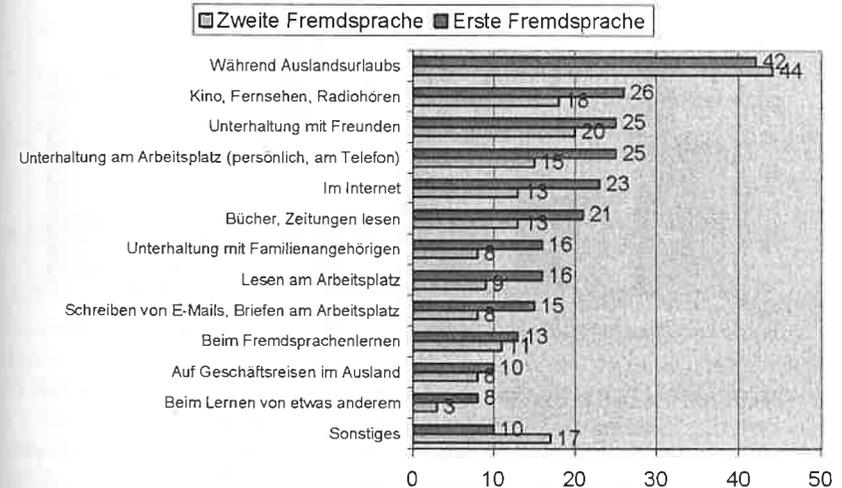
Die Eurobarometer-Studie enthält auch Angaben darüber, wozu und wie oft Europäer ihre Fremdsprachenkenntnisse verwenden. Den früher schon zitierten Daten nach denken viele, dass Fremdsprachenkenntnisse vor allem zur Arbeit, also zu Karrierechancen wichtig sind. Der Vergleich der Vorstellung (Tabelle 1) mit der tatsächlichen Sprachverwendung zeigt eine ziemlich große Diskrepanz (Tabelle 6).

Der einzige Punkt, in dem die beiden Listen übereinstimmen, ist die Tatsache, dass die erste Stelle in beiden die Auslandsreisen belegen. Wenn wir aber weiterhin vergleichen, wie und wo in beiden Listen die Tätigkeiten erscheinen, die irgendwie mit der Arbeit verbunden sind (unterzeichnet in Tabelle 6), können wir einsehen, dass diese Art der Verwendung in der Realität viel weniger wichtig ist, als man denkt. Wie erwähnt, erscheinen in den neuen EU-Ländern die Gründe noch häufiger, die mit dem beruflichen Vorankommen zusammenhängen. Bei der tatsächlichen Verwendung werden aber die gleichen drei Bereiche am häufigsten erwähnt (Urlaub, Filme etc., Freunde), wie in den alten EU-Ländern, wobei aber der Unterschied zwischen der privaten und der geschäftlichen Verwendung nicht so groß ist. Bemerkenswert ist aber, dass in den neuen EU-Ländern viel öfter die Bereiche erwähnt werden, die mit dem Fremdsprachenlernen oder mit dem Studium zusammenhängen (Europeans and their Languages 2006: 20).

Gründe zum Sprachenlernen*	Verwendung der Fremdsprache**
1. Benutzen während des Urlaubs	1. Urlaub im Ausland
2. Für die Arbeit (auch Geschäftsreisen im Ausland)	2. Filme sehen, Fernsehen, Radio hören
3. Für die eigene Zufriedenheit	3. Mit Freunden sprechen
3. Arbeit im Ausland	3. Gespräche bei der Arbeit (persönlich, am Telefon)
4. Besserer Arbeitsplatz (im eigenen Land)	4. Internet
5. Menschen aus anderen Kulturen verstehen	5. Bücher, Zeitungen lesen
6. Um eine Weltsprache zu können	6. Gespräche in der Familie
6. Menschen aus anderen Ländern kennen lernen	6. Lesen zur Arbeit
7. Im Ausland studieren	7. Offizielle Briefe, E-Mails schreiben
8. Das Internet nutzen	8. Fremdsprachen lernen
	9. Offizielle Auslandsreise
	10. Studium

Tabelle 6
Gründe zum Fremdsprachenlernen und die tatsächliche Verwendung der Sprache (Eurobarometer 2006, n=26694)
nach: Die Europäer und ihre Sprachen (2006: 19, 36)
Die gestellten Fragen:

* Was wären für Sie die Hauptgründe, eine neue Sprache zu lernen?
** Bei welcher Gelegenheit benutzen Sie regelmäßig...?

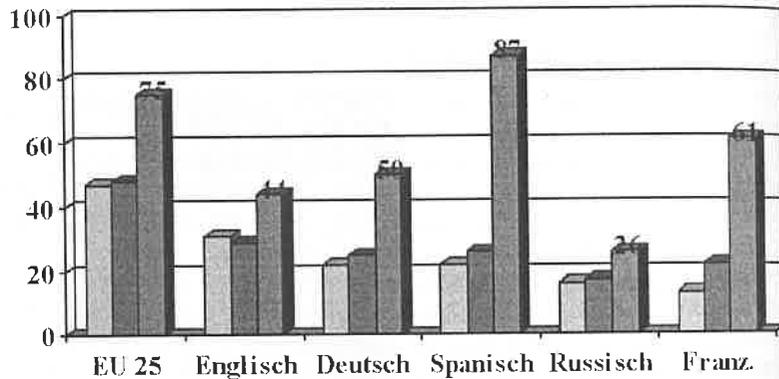


Graphik 1
Verwendung der Fremdsprachen (Eurobarometer 2006, n=26694)
nach: Die Europäer und ihre Sprachen 2006: 19
Die gestellte Frage: Bei welcher Gelegenheit benutzen Sie regelmäßig...?

Die genauen Angaben sind aber noch interessanter (Graphik 1). Man kann auf Grund der Daten einsehen, dass im tatsächlichen Sprachgebrauch die private Verwendung öfter vorkommt als die geschäftliche. Die Daten zeigen übrigens auch, dass die zweite Fremdsprache auch relativ oft verwendet wird, sowohl zu privaten als auch zu geschäftlichen Zwecken.

Die Europäer wurden auch danach gefragt, wie oft sie ihre Fremdsprachenkenntnisse verwenden. Graphik 2 zeigt, wie oft die EU-Bürger die Fremdsprachen verwenden, die sie sprechen, und durch die möglichen Mehrfachnennungen (1. oder 2. Fremdsprache) liegen die Zahlen bei den einzelnen Sprachen über 100%. Es ist interessant, dass zwar etwa die Hälfte der Europäer eine Fremdsprache spricht, nicht einmal die Hälfte davon aber ihre Fremdsprachenkenntnisse wirklich regelmäßig verwendet. Bei der Häufigkeit der Sprachverwendung ist noch auffallend, dass der Unterschied zwischen Englisch und den anderen Sprachen wieder viel kleiner als erwartet ist. Diejenigen also, die außer Englisch auch andere Fremdsprachen sprechen, verwenden diese Fremdsprachen nicht viel seltener, wobei aber klar zu sehen ist, dass es unter Spanisch- oder Französisch-sprechenden mehrere gibt, die ihre Sprachkenntnisse nur gelegentlich verwenden.

□ Fast jeden Tag ■ Regelmäßig, aber nicht täglich ▨ Gelegentlich



Graphik 2

Häufigkeit des Gebrauchs der Fremdsprache (Eurobarometer 2006, n=26694)
nach: Die Europäer und ihre Sprachen (2006: 17)

Anmerkung: Die Basis für jede Sprache ist die Zahl der Befragten, die die Sprache spricht. Die Basis für den EU-Durchschnitt sind die Befragten, die mindestens eine Fremdsprache können.

Über die Präferenzen bei der Sprachenwahl haben wir mehrmals gesprochen. Es gibt zwei Datenreihen, die dabei gut zu verwenden sind. Erstens hat man nämlich

danach gefragt, welche zwei Sprachen die Antwortenden für ihre persönliche Entwicklung und ihre Karriere am nützlichsten finden, zweitens danach, welche Fremdsprachen Kinder lernen sollten. Die dritte Spalte in Tabelle 7 zeigt nicht die Häufigkeit der Verwendung, sondern nur die Angabe, wie oft diese Sprache von denjenigen verwendet wird, die sie können. Die Antworten zeigen aber, dass Englisch als wichtiger bewertet wird als die Realität, aber die Reihenfolge der anderen Sprachen stimmt auch nicht mit der realen Sprachverwendung überein. Interessanterweise wird die Wichtigkeit des Französischen ziemlich überschätzt.

	Wichtigkeit für die Persönlichkeit (%)*	Kinder sollten lernen (%)**	Reale Verwendung (Graphik 2)
Englisch	68	77	1. Englisch
Französisch	25	33	5. Französisch
Deutsch	22	28	2. Deutsch
Spanisch	16	19	3. Spanisch
Russisch	3	3	4. Russisch
Italienisch	3	2	
Schwedisch	1	0	

Tabelle 7

Vorstellungen über die Wichtigkeit der Sprachen und die Realität (Eurobarometer 2006)
nach: Die Europäer und ihre Sprachen (2006: 33, 34, 17)

Die gestellten Fragen:

* Und welche zwei Sprachen sind Ihrer Meinung nach für Ihre persönliche Entwicklung und Ihre Karriere am nützlichsten, abgesehen von Ihrer Muttersprache?

** Und welche zwei Sprachen sollten Kinder Ihrer Meinung nach lernen, abgesehen von Ihrer Muttersprache?

6. Fremdsprachenunterricht in Europa

Der europäische Überblick aus der Sicht des Fremdsprachenunterrichts ist nicht besonders positiv. Man kann in allen Ländern große Anstrengungen und natürlich auch bedeutende Ergebnisse beobachten, es ist aber nicht zu übersehen, dass Fremdsprachen in vielen Ländern immer noch ein bedeutendes Problem bedeuten.

Eine generell positive Tendenz ist, dass die erste Fremdsprache immer früher eingeführt wird, in einigen Ländern sogar ganz früh, mit 7 Jahren (Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen... 2008: 27). Das sprachliche Angebot ist aber nicht besonders groß, die meisten Schüler lernen Englisch, außerdem erscheinen vier weitere Sprachen häufiger: Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch, 95% der europäischen Schüler lernen diese fünf Sprachen (Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen... 2008).

Die Dominanz des Englischen ist eindeutig, aber man kann zwei Tendenzen parallel beobachten. Es gibt Länder, in denen der Englischunterricht relativ gut läuft, anscheinend bedeutet aber in diesen Ländern gerade diese Tatsache ein großes Problem. In diesen Ländern versucht man mit der frühen Einführung der zweiten Fremdsprache einen Ausgleich dazu zu sichern. In Norwegen⁵ zum Beispiel wird als bedeutender Hemmungsfaktor die ungenügende Anzahl der Fremdsprachenlehrer angegeben, gemeint sind also die Lehrkräfte für den Primarbereich oder für die Sekundarstufe 1, die nicht Englisch, sondern eine andere Fremdsprache unterrichten können. Genauso problematisch scheint das Überzeugen von Leuten darüber, dass man außer Englisch noch eine weitere Sprache lernen sollte (Follow-up... Norway 2006). Das trifft übrigens auch für England zu (Follow-up... England 2006), wo laut einer Untersuchung für 60% der Schulen zutrifft, dass nicht einmal die Hälfte der Schüler in der 10. Klasse eine Fremdsprache lernt (Language Trends 2009). In Schweden ist die Dominanz des Englischen dermaßen gravierend, dass bei der Aufnahme zum Studium Vorteile für diejenigen vorgesehen sind, die erweiterten Unterricht in einer anderen Sprache haben (Follow-up... Sweden 2006).

Es gibt dagegen andere Länder, in denen man gerade die umgekehrte Richtung geht. In diesen Ländern (dazu gehören meistens die Länder in Süd-Europa und viele ehemalige sozialistische Länder) sind Fremdsprachenkenntnisse der Bürger nicht besonders gut, aber es herrscht im Moment noch eine gewisse sprachliche Vielfalt. In den Ländern ist die Tendenz stark zu beobachten, dass der Fremdsprachenunterricht sehr stark auf das Englische reduziert wird (Beacco 2007). Einerseits bedeutet es eine Art Konzentration der Kräfte: Man kann die Kohärenz der Schulprogramme leichter gewährleisten, andererseits werden aber dadurch gut funktionierende Strukturen abgebaut, Lehrkräfte für andere Fremdsprachen entlassen, Programme aufgegeben.

Es wird auch unter Fachleuten eine Diskussion darüber geführt, wie die vernünftige Reihenfolge beim Fremdsprachenlernen ideal wäre. Es gibt plausible Überlegungen, die sogar darlegen, dass es aus pädagogischen und linguistischen Gründen eigentlich bedeutend besser wäre, Englisch prinzipiell erst als zweite Fremdsprache einzuführen (Krumm 2005). Die Daten helfen nicht viel bei der Überlegung über die Effektivität. Ungefähr in der Hälfte der europäischen Länder ist die erste Fremdsprache obligatorisch Englisch (Eurydice Angaben, Schuljahr 2006/07; Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen... 2008), vergleicht man aber diese Angaben mit den Eurobarometer-Studien, kann man keine Regelmäßigkeiten feststellen. Auf Grund der Daten kann man also nicht behaupten, dass Länder, in denen die erste Fremdsprache prinzipiell Englisch ist, erfolgreicher wären.

⁵ Da Norwegen kein EU-Staat ist, wurde es in die Eurobarometer Untersuchungen nicht einbezogen. Der Länderbericht steht aber zur Verfügung.

Unter den „besten“ Ländern (Tabelle 2) gibt es nur zwei (Malta, die Niederlande), wo es bei der ersten Fremdsprache keine Wahlmöglichkeit gibt. Der frühe und obligatorische Englischunterricht allein scheint also die Probleme der Fremdsprachen nicht zu lösen.

Wahrscheinlich kann man aber die Situation nicht mehr ändern: Die Vorstellung, dass die internationale Kommunikation allein durch das Englische zu lösen ist, sitzt ziemlich tief in den Gedanken – auch wenn sie mit der Realität nicht völlig übereinstimmt –, deshalb wollen Eltern für ihre Kinder oft den frühen Englischunterricht sichern.

Die zweite Fremdsprache wird meistens im Alter von 12-14 Jahren eingeführt, 58% der Schüler in Europa lernen im Alter von 12-14 eine obligatorische zweite Fremdsprache (Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen... 2008: 10). Wahrscheinlich sollte man Anstrengungen tun, wenigstens die zweite Fremdsprache noch vor der Pubertät, also möglicherweise bei 12-13 Jahren einzuführen, und dadurch könnte man in den Ländern, wo im Moment noch die Tradition und die Möglichkeiten der anderen Fremdsprachen da sind, die Mehrsprachigkeit fördern. Ungarn hat im Moment noch enorme Ressourcen, wenn aber die Deutschlehrausbildung stark reduziert wird, Deutschlehrer massenweise entlassen werden, muss man in 10-15 Jahren die Zentren wieder aufbauen und für den Lehrermangel schnelle Lösungen finden. Dasselbe gilt für Französisch und die Französischlehrer.

Analysiert man die Länderberichte, fällt einem sofort auf, wie viele Ähnlichkeiten in den unterschiedlichen Ländern vorhanden sind, wobei die Unterschiede in den Ergebnissen enorm groß sind. In den meisten europäischen Ländern liegen Ausgangsniveaus bei A2 – B1 – B2, meistens unterschiedlich je nach Programm. Es gibt auffallend große Unterschiede unter den unterschiedlichen Schultypen und Schulprogrammen, trotz aller Anstrengung kann man also auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts enorme Chancenungleichheiten feststellen. Eine positive Entwicklung bedeuten die unterschiedlichen CLIL-Programme, oft auch auf unteren Schulstufen, außerdem die Vielfalt der unterschiedlichen Lehrerfortbildungen, die aber in den meisten Ländern nur optional erscheinen (Beacco 2007).

Natürlich ergibt sich die Frage, wieso bei so vielen Ähnlichkeiten auf dem Gebiet der sprachenpolitischen Maßnahmen so unterschiedliche Ergebnisse auftreten können. Es ist selbstverständlich, dass die Mehrsprachigkeit des Einzelnen in sprachlich heterogenen Ländern automatischer ist. In den wirklich erfolgreichen Ländern kann man aber auch beobachten, dass das (lebenslange) Fremdsprachenlernen für viele ins normale Lebensprogramm integriert ist, ausschlaggebend ist aber wahrscheinlich, dass in diesen Ländern schon eine Generation da ist, für die es ganz normal ist, außer der Muttersprache auch andere Sprachen zu verwenden und zu erlernen, die Anwesenheit dieser mehrsprachigen Leute in der Schule und in der ganzen Gesellschaft wirkt fördernd. Vorteile haben wahrscheinlich auch die Länder, die langfristige Strategien für den Fremdsprachenunterricht ausgearbeitet haben.

In den ehemaligen sozialistischen Ländern kann man eine sehr schnelle Entwicklung feststellen. In diesen Ländern sind Lehrpläne, Lehrmaterialien, Prüfungen meistens sehr gut ausgearbeitet und modernisiert, es ist also damit zu rechnen, dass sich Fremdsprachenkenntnisse der Bevölkerung in den nächsten zwei Jahrzehnten bedeutend verbessern.

7. Zusammenfassung

Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde sehr stark von den Integrationsversuchen in Europa geprägt. Die internationale Zusammenarbeit, die Mobilisation wurde plötzlich so hoch bewertet, wie vorher noch nie, aber das Kommunikationsproblem, das sich damit sehr natürlich verbindet, wurde einfach unterschätzt. Sogar in den 80er Jahren war die optimistische Vorstellung zu beobachten, dass die internationale Kommunikation durch das Englische als Vermittlersprache zu lösen ist. Sprachenpolitik war lange eigentlich identisch damit, wie man Englischunterricht organisieren sollte, und es schien ein vernünftiges und legitimes Ziel zu sein, das alle diese einzige Vermittlersprache lernen.

Durch Analyse von Dokumenten um die Jahrhundertwende muss man aber einsehen, dass diese Idee nicht zu funktionieren scheint. Es wäre natürlich sehr interessant, einmal ausführlicher zu analysieren, warum die sprachliche Vielfalt nicht mit dieser anscheinend vernünftigen und billigen Methode zu lösen ist, das wollte aber dieser Beitrag nicht tun.

Im Fremdsprachenunterricht in Europa sind im Moment zwei Tendenzen parallel vorhanden. In Ländern, wo der Englischunterricht akzeptabel funktioniert, bereitet ein bedeutendes Problem, die sprachliche Vielfalt jetzt wieder herzustellen, und in vielen anderen Ländern, wo der Fremdsprachenunterricht lange problematisch war, wird jetzt mit den Reformen eine starke Einschränkung, eine künstliche Reduktion verbunden. Und der Grund für diese Tendenz ist wahrscheinlich, dass dem Fremdsprachenunterricht gegenüber sehr viele falsche Einstellungen vorhanden sind.

Auffallend und überraschend groß ist also die Diskrepanz zwischen Zielen, Vorstellungen und der Realität. Der Fremdsprachenunterricht scheint in ganz Europa ein sensibler, problematischer Bereich zu sein, wo oft versucht wird, schnelle Ergebnisse zu produzieren, wobei man auf diesem Gebiet ziemlich lange auf Ergebnisse warten muss. Es herrscht eine starke Pragmatik in der Auswahl der Sprachen, in den Vorstellungen über Ziele und Gründe des Fremdsprachenlernens, wobei für die Realität eher die Vielfalt charakteristisch ist. Die natürlich anwesenden Sprachen, wie Sprachen der Nachbarländer, der Migranten oder der Minderheiten werden unterschätzt. Alle Angaben zeigen, dass die Mehrsprachigkeit für Europa der einzig mögliche Weg ist, und darauf muss die Sprachenpolitik auch eindeutig reagieren. Für einige Länder ist es dabei auch wichtig, dass

Fremdsprachenunterricht für viele Probleme eine Art Therapie bedeuten kann. Geschlossenheit, Frustration und Intoleranz wirken sich auf die Gesellschaften schlecht aus, können aber teils auch durch Fremdsprachenunterricht geheilt werden.

Literatur

- A Rewarding Challenge. How the Multiplicity of Languages could strengthen Europe. Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission. Brussels. 2008 http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_en.pdf (15.02.2010)
- Beacco, Jean-Claude 2007: Reviving Multilingual Education for Europe. Final Rapport concerning the call for tenders n EAC/31/05 European Commission. Education and Training 2010 – Languages. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/beacosum_en.pdf (15.02.2010)
- Bericht über die Durchführung des Aktionsplans „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“. Brüssel, Kommission der Europäischen Gemeinschaften. 2007 http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com554_de.pdf (10.04.2011)
- Die Europäer und ihre Sprachen. Europäische Kommission 2006. (Eurobarometer 2006) http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_de.pdf (06.01.2011)
- Eurobarometer Report 54 Special (2001). Europeans and Languages. Report. International Research Associates. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc627_en.pdf (10.08.2010)
- Europeans and their Languages. European Commission 2006. (Eurobarometer 2006) http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf (10.02.2010)
- Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity. National Report Template. England. European Commission. 2006 http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/uk_en.pdf (03.03.2010)
- Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity. National Report Template. Norway. European Commission. 2006 http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/norway_en.pdf (05.03.2010)
- Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity. National Report Template. Sweden. European Commission. 2006 http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/sweden_en.pdf (05.03.2010)
- Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006 (2003). Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel, Kommission der Europäischen Gemeinschaften. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF> (05.02.2010)
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Berlin etc., Langenscheidt. 2001
- Krumm, Hans-Jürgen 2005: Sprachenpolitische Perspektiven für die deutsche Sprache nach der Erweiterung der Europäischen Union. XIII. Internationale Tagung der

- Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Graz. ÖDaF-Mitteilungen. Sonderheft, 2005. 18-27.
- Language Trends 2009. CILT http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/language_trends_surveys/secondary/2009.aspx (05.02.2010)
- Roche, Jörg 2005: Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik. Tübingen, A. Francke Verlag.
- Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Ausgabe 2008. Eurydice-Netz. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095DE.pdf (10.02.2010)
- Vágó, Irén/ Vass, Vilmos 2006: Az oktatás tartalma. [Der Inhalt der Bildung] In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. [Meldung über das ungarische Schulwesen 2006] Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 197-278, 517-524 <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-4#tart> (05.01.2011)
- Vágó, Irén 2007: Nyelvtanulási utak Magyarországon. [Sprachlernwege in Ungarn] In: Vágó Irén (szerk.): Fókuszban a nyelvtanulás. [Der Fremdsprachenunterricht im Fokus] Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 137-174 http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=fokuszbans_nyelvoktatás-06_vago_iren (05.01.2011)

Erika Grossmann / Tünde Sárvári (Szeged)

„Früh übt sich ...“ Überlegungen zur Differenzierung in der neuen Generation der DaF-Lehrwerke für Kinder

Einleitung

Differenzierung ist heutzutage ein Modewort geworden: In jedem Pädagogischen Programm, in jedem lokalen Lehrplan kehrt dieser Begriff als Unterrichtsziel immer wieder zurück. Wir haben vor, der Fragestellung nachzugehen, welche Formen der Differenzierung im fremdsprachlichen Deutschunterricht empfohlen werden, und in wie weit die modernen DaF-Lehrwerke dazu beitragen, im Kreise von Lernenden und Lehrenden diese Möglichkeiten bekannt zu machen.

Zum Thema *Differenzierung* ist uns sofort die folgende, wohlbekannte, oft zitierte Fabel¹ eingefallen, die das Problem heterogener Lerngruppen verdeutlicht:

Es gab einmal eine Zeit, da hatten die Tiere eine Schule. Das Lernen bestand aus Rennen, Klettern, Fliegen und Schwimmen, und alle Tiere wurden in sämtlichen Fächern unterrichtet.

Die Ente war gut im Schwimmen; besser sogar als der Lehrer. Im Fliegen durchschnittlich, war sie aber im Rennen ein besonders hoffungsloser Fall. Da sie in diesem Fach so schlechte Noten hatte, musste sie nachsitzen und den Schwimmunterricht ausfallen lassen, um das Rennen zu üben. Das tat sie so lange, bis sie auch im Schwimmen nur noch durchschnittlich war. Durchschnittsnoten aber waren akzeptabel [...].

Der Adler wurde als Problemschüler angesehen [...] da er, obwohl er in der Kletterklasse alle anderen darin schlug, als erster den Wipfel eines Baumes zu erreichen, darauf bestand, seine eigene Methode anzuwenden.

Das Kaninchen war anfänglich im Laufen an der Spitze der Klasse, aber es bekam einen Nervenzusammenbruch und musste von der Schule abgehen wegen des vielen Nachhilfeunterrichts im Schwimmen.

Das Eichhörnchen war Klassenbester im Klettern, aber sein Fluglehrer ließ es seine Flugstunden am Boden beginnen, anstatt vom Baumwipfel herunter. Es bekam durch Überanstrengung bei den Startübungen Muskelkater und immer mehr Dreien im Klettern und Fünfen im Rennen. [...]

¹ Abrufbar unter der Webseite: http://www.gew-unterfranken.de/ab-mil/MV060111/MV_Jan06_Einsatz%20von%20Filmen.pdf (Zugriff: 13. Januar 2011)

Am Ende des Jahres hielt ein anormaler Aal, der gut schwimmen, etwas rennen, klettern und fliegen konnte, als Schulbester die Schlussansprache.

Das Ausgangsproblem ist in menschlichen Lerngruppen ähnlich: Jeder hat andere Kompetenzen, Stärken und Defizite, jeder hat unterschiedliche Vorkenntnisse, jeder lernt anders. Ziel des Lernprozesses ist trotzdem keinesfalls, alle Teilnehmer „gleich“ zu behandeln, und von allen dieselben Ergebnisse zu erwarten, weil somit – neben der Förderung der Defizite – auch die Stärken verlorengehen können. Es müssen vielmehr die unterschiedlichen Gegebenheiten der Lernenden berücksichtigt, und neben Beibehaltung und Anerkennung der Stärken die Schwächen gefördert werden.

In unserem Beitrag wird der Versuch unternommen, nach der Thematisierung der einschlägigen Fachliteraturen zu den Möglichkeiten der Differenzierung im fremdsprachlichen Deutschunterricht konkrete, für den frühen Fremdsprachenunterricht relevante Beispiele aus modernen DaF-Lehrwerken für Kinder anzuführen, die der Differenzierung bei dieser Zielgruppe dienen.

Differenzierung als pädagogische Zielsetzung im Bildungswesen

Differenzierung im Schulunterricht ist nach Rautenhaus (1995b: 211) „die Zusammenfassung von Lernern zu Gruppen, die möglichst homogen sind, damit Schulform, Lernziele, Materialien, Arbeitsformen und Aktivitäten an die bei den Lernenden vorhandenen Bedingungen angepasst werden können“. Nach ihrer Wirkungsform können wir einerseits über *fächerübergreifende* Differenzierung sprechen (bezeichnet auch als *streaming*) und andererseits kann Differenzierung *fachspezifisch* erfolgen (bezeichnet als *setting*).

Die Differenzierung als pädagogisches „Werkzeug“ ist keinesfalls eine neue Erscheinung in Ungarn. Wie unter anderen Grossmann (2009: 115 ff.) betont, wird in der Lehrerbildung besonders auf diesen Aspekt fokussiert, und im Schulalltag ist die Zielsetzung und Realisierung der Differenzierung auf der Grundlage der Gesetzgebung festgelegt. Die Dokumente, die die Differenzierung im Sinne des *streaming* vorschreiben, sind die Folgenden (vgl.: Petriné Feyér 1998: 458; Nahalka 1998: 72 f.):

- das Ungarische Schulgesetz aus dem Jahre 1993 (1993. évi LXXIX. törvény a Közoktatásról),
- der Ungarische Nationale Grundlehrplan (Nemzeti Alaptanterv 2007),
- die Rahmenlehrpläne (Kerettantervek) und
- das Pädagogische Programm (Pedagógiai program).

Trotz dieser ausführlichen Dokumente fühlen sich Lehrpersonen oft „hilflos“, wie, mit welchen fachdidaktischen Mitteln ein Lehrwerk den unterschiedlichen

Anforderungen der Lernenden konkret angepasst werden kann. Man ist deshalb auf die eigene Fantasie und Kreativität angewiesen, mit welchen Mitteln im modernen DaF-Unterricht die Differenzierung realisiert werden kann, so dass die Kompetenzen der Lernenden ausgeglichen und vor allem *differenziert* – gemäß ihren Fähigkeiten, Ansprüchen, Interessen und ihrer Motivation – gefördert werden können. In diesem Sinne wird im Folgenden versucht, einen Beitrag zur alltäglichen DaF-Praxis zu leisten, wie Differenzierung im Unterricht anhand von modernen Lehrwerken für Kinder verwirklicht werden kann.

Differenzierung und Unterrichtsplanung

Nach Kotschy (1998: 481) fokussiert die Unterrichtsplanung der Lehrperson im Großen und Ganzen auf die folgenden drei Phasen:

- auf das *Schuljahr*,
- auf die Bearbeitungsphase eines *Themas* sowie
- auf die konkrete *Unterrichtsstunde* (45 Minuten).

Diesen Hauptphasen entsprechen der *Stoffverteilungsplan* (das *Schuljahr*), die *grobe Planung* (je ein *Thema*) und der *Unterrichtsentwurf* (eine *Unterrichtsstunde*). Da diese Dokumente die individuellen Pläne der Lehrperson sind, wird nicht einheitlich vorgeschrieben, was sie im Einzelnen beinhalten sollen oder müssen. Sie richten sich auf jeden Fall nach dem gesetzlich geregelten *Nationalen Grundlehrplan* (Nemzeti Alaptanterv 2007), nach den *Rahmenlehrplänen* (Kerettantervek 2000) und im DaF-Unterricht nach dem Dokument *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen* (2001).

Kotschy (1998: 483 f.) formuliert einige didaktische Empfehlungen, die bei der Zusammenstellung und Erarbeitung der so genannten *groben Planung* (die Gesamtheit von ungefähr 4-8 thematisch zusammenhängenden Unterrichtseinheiten, was in den Lehrwerken einem Kapitel/ einem Modul/ einer Lektion entspricht) berücksichtigt werden sollten. Sie hebt hervor, dass die grobe Planung in der Regel vom *Unterrichtsinhalt* ausgeht und die eingehende Analyse des Lernstoffes anhand verschiedener pädagogischer, psychologischer, methodischer und fachdidaktischer Aspekte erfordert. Diese umfassen:

- eine terminologische, thematische und logische Analyse (konzentriert wird sich hierbei auf die Präsentation neuer Terminologien und wie diese aneinander, bzw. an den bereits gelernten Stoff anknüpfen),
- Analyse der erziehungswissenschaftlichen, pädagogischen Aspekte (in erster Linie Förderung der Schlüsselkompetenzen),
- Psychologische Aspekte (Untersuchung und Wahrnehmung der unterschiedlichen Kompetenzen, Stärken und Schwächen der Lernenden; Möglichkeiten der Motivation, *Formen der Differenzierung* und *Individualisierung*),

- Didaktische Analyse (Festlegung der Unterrichtsstrategien unter Berücksichtigung der ersten drei Aspekte: Struktur des konkreten Unterrichtsprozesses, Unterrichtsmethoden, Arbeitsformen, fachdidaktische Aspekte, Fragen der Leistungsmessung).

Formen der Differenzierung im Bildungswesen

Der Beginn der *Differenzierung* im pädagogischen Schulalltag Deutschlands kann nach Rautenhaus (1995b: 211) auf die 60er Jahre zurückgeführt werden mit dem Ziel der „Ausschöpfung der Begabungsreserven“. Mit der Einführung des Englischunterrichts für alle Schüler (jeden Schultyps) erschien es notwendig, die Lernenden für mehrere Jahre nach ihren Kenntnissen in homogenen Gruppen zu unterrichten. Ziel dieses Modells

war es, die leistungsstärkeren Schüler über Zusatzangebote optimal zu fördern, ohne die leistungsschwächeren zu überfordern, oder umgekehrt: die leistungsschwächeren Schüler ihren Möglichkeiten entsprechend zu fördern, ohne die leistungsstärkeren zu behindern, zusammenfassend ausgedrückt: Schülern mit unterschiedlichen Leistungsdispositionen durch Organisation und Methode zur Erreichung der gleichen Ziele zu verhelfen. (Rautenhaus 1995b: 211)

Dieses Differenzierungsmodell (*äußere Differenzierung*) erwies sich von „hoher politischer Brisanz“, da diese Art der homogenen Trennung, Selektion von Lernenden „über einen längeren Zeitraum die Durchlässigkeit des Systems nach oben gefährdet“, sodass die eigentliche pädagogische Zielsetzung „nicht – wie angestrebt – quantitativer, sondern qualitativer Art ist“; das bedeutet, den Lernenden wird die Chancengleichheit genommen, und die Möglichkeit der *Mobilität* nach oben ist praktisch unmöglich (Rautenhaus 1995b: 211 f.).

Wegen der oben genannten Defizite der *äußeren Differenzierung*² wird viel mehr für die *innere Differenzierung*³ plädiert, die sich als eine *methodische Möglichkeit* versteht, „verschiedene Aspekte der Lernprozesse in einer Lerngruppe unterschiedlich zu gestalten“ (Schwerdtfeger 2001: 185). Der Klassenverband wird nur für bestimmte Unterrichtsphasen aufgelöst; die Heterogenität der Klassenverbände bleibt bei dieser Differenzierungsform aufrecht, und die Unterschiedlichkeit der Lernenden sollte als „Chance und nicht als Problem gesehen

² *Äußere Differenzierung* wird auch oft mit der Terminologie *Differenzierung auf der Ebene des Schulsystems* sowie *selektives Schulsystem* ausgedrückt. Siehe dazu zum Beispiel: Petriné-Fejér (1998: 458 ff.), Nahalka (1998: 62 f., 66 ff.).

³ *Innere Differenzierung* wird auch oft als *Binnendifferenzierung* bezeichnet.

werden“ (Mattes 2002: 78). Es ist „die Gesamtheit aller Maßnahmen, die im Unterricht zu einer Individualisierung des Lernens führen. Grundlage der inneren Differenzierung ist die Subjektivität aller Lernprozesse“, da Lernende als Individuen sich voneinander in „ihren Lernstrategien, ihrem Lerntempo, ihrer Konzentrationsfähigkeit, ihren Interessen, ihren Vorkenntnissen und ihren bereits vorhandenen Qualifikationen“ unterscheiden. (Mattes 2002: 78). Die Methoden der inneren Differenzierung basieren auf der *Individualität*, auf der *Einzigartigkeit* jeder Lernsituation, jedoch in der Art und Weise, dass die individuelle Förderung der Lernenden in der Gesamtgruppe (Klassenverband) realisiert wird. Binnendifferenzierung kann nach Leistungsniveau, nach Themenbereichen oder innerhalb der Arbeitsaufträge erfolgen (vgl. Schwerdtfeger 2001: 105, 185).

Im Folgenden wird auf die *innere Differenzierung* fokussiert, da sich in der alltäglichen Schulpraxis diese Form allgemein durchgesetzt hat.

Konzepte und Faktoren bei der inneren Differenzierung

Die Konzepte der *inneren Differenzierung* greifen auf die 1970er Jahre zurück. Nach Schwerdtfeger (2001: 105) und Golnhofer (1998: 85) müssen demnach in erster Linie die individuellen Gegebenheiten⁴, die unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt werden, damit sie optimal, effektiv, erfolgreich, „maßgeschneidert“ gefördert werden können. Schlömerkemper (1976: 7) betont auch, dass im Unterrichtsverlauf „die selbstbestimmte Gestaltung der Inhalte und Formen des Lernens unter ständiger Reflexion der kognitiven und sozialen Prozesse“ realisiert werden kann. Demnach sei *innere Differenzierung* nach Mattes (2002: 78) eigentlich „die Kunstfertigkeit des Lehrers, individuell auf seine Schülerinnen und Schüler einzugehen“. Es handelt sich folglich weniger um eine bestimmte, konkrete Methode, Binnendifferenzierung ist eher ein *Prinzip*, ein „*Know-how*“, das „verstärkt in den Unterrichtsalltag integriert werden muss“ (Mattes 2002: 78).

Die bekannteste Binnendifferenzierungsform ist die *Differenzierung nach Sprachniveau*, indem nach *Schwierigkeitsgrad*, *Umfang des Stoffes*, *Arbeitstempo* der Schüler differenziert wird, wie zum Beispiel „etwa auf Arbeitsblättern, in denen fortgeschrittenere Lernende komplexere Aufgaben bearbeiten als die weniger fortgeschrittenen“ (Schwerdtfeger 2001: 105⁵). *Binnendifferenzierung* erfolgt dadurch, dass die Lehrperson den Schülern verschiedene, ihrer Leistungsfähigkeit und Motivation entsprechende, individuell abgestimmte Aufgaben

⁴ lern- und entwicklungspsychologische, soziologische, sozioökonomische Aspekte usw.

⁵ Vgl. auch Schulpädagogik. Eine Einführung, S. 16. Unter der Webseite: <http://schulpaed.tripod.com/schpaed.pdf> (Zugriff 2. Januar 2011)

zusammenstellt. Daneben erscheint Binnendifferenzierung auch in anderen Bereichen sinnvoll und fördernd. Diese sind unter anderen:

- Differenzierung nach verschiedenen Lernertypen⁶,
- unterschiedliche Aufgabenstellungen (qualitativ und quantitativ),
- Binnendifferenzierung „nach Neigungen und Lernvoraussetzungen“⁷, sowie
- nach „Lern- und Arbeitstempo“⁷, und
- verschiedene Sozialformen:
 - o Einzelarbeit,
 - o Partnerarbeit,
 - o Gruppenarbeit,
 - o Arbeit im Plenum,
 - o Stationenarbeit (vgl.: Schwerdtfeger 2001: 105).

Bei allen Sozialformen, bei denen mehrere Lernende zusammenarbeiten – und Differenzierung erfolgt oft in irgendeiner Form der *Gruppenarbeit* –, kommt dem *kooperativen Lernen* eine besondere Bedeutung zu⁸. Basiselemente und Voraussetzungen der effektiven und erfolgreichen Arbeit sind die Möglichkeit der *direkten und reibungslosen Interaktion* (sich gut sehen und hören können in der Gruppe), das *Sozialverhalten*, d. h. die *sozialen Kompetenzen (Teamfähigkeit)*, die *individuelle Verantwortung* aller Teilnehmer, die *positive gegenseitige Abhängigkeit*, um die bestmögliche Leistung erbringen zu können, und während und nach der gemeinsamen Arbeit die *Reflexion* und *Evaluation* der eigenen Leistungen (vgl. Hammoud/Ratzki 2009: 5 ff.). Um die Kooperation und die Effektivität der Gruppenarbeit zu steigern, lohnt es sich verschiedene Rollen (*Präsentator, Zeitmanager, Sozialmanager, Projektmanager, Protokollführer, Materialienmanager*, usw.) in der Gruppe zu verteilen (vgl. Kagan 2004: 9 ff.).

Neben der eingehenden Analyse der Differenzierungsform muss berücksichtigt werden, dass die Binnendifferenzierung von verschiedenen, kontinuierlich aufeinander wirkenden Faktoren beeinflusst wird. Nach Schwerdtfeger (2001: 107 ff.) sind dies die Folgenden:

- Rahmenbedingungen,
- Themenbereiche,
- Aufgabenstellung,

⁶ in erster Linie: analytisch, auditiv, visuell usw. orientierte Lernertypen sowie auch die Tatsache, dass Lernende über verschiedene *Lernstrategien* verfügen

⁷ Vgl. Schulpädagogik. Eine Einführung. S. 16. Unter der Webseite: <http://schulpaed.tripod.com/schpaed.pdf> (Zugriff 2. Januar 2011)

⁸ Es muss an dieser Stelle betont werden, dass *Gruppenarbeit* nicht gleichzusetzen ist mit *kooperativem Lernen*. (Siehe dazu ausführlich das thematische Heft der Fachzeitschrift *Fremdsprache Deutsch. Kooperatives Lernen*. Heft 41/2009. Hueber Verlag.)

- Sozialformen,
- Leistungsniveau,
- Lernwege und
- Lernstrategien

Bei den *Rahmenbedingungen* handelt es sich um objektive Gegebenheiten (Zeit, Unterrichtsraum, Anordnung der Stühle und Tische, Flexibilität des Lehrplans und der Unterrichtsmaterialien, Prüfung der Lernenden, Medienangebote, sonstige Hilfsmittel, Erwartungen der Lernenden), nach denen sich die Lehrperson richten muss. Es kann nämlich vorkommen, dass die Rahmenbedingungen eventuell eine innere Differenzierung gar nicht erst ermöglichen. Bei der Binnendifferenzierung nach *Themenbereichen* gibt es einerseits die Möglichkeit, dass die Gruppen aus einem Themenangebot wählen und darauf folgend verschiedene Themen bearbeiten, oder andererseits dass zwar alle Gruppen dasselbe Thema bearbeiten, jedoch mit verschiedenen *Textsorten* (oder *Textlängen*) und/oder unterschiedlichen *Aufgabenstellungen*. Bei dem Konzept der Differenzierung nach *Aufgabenstellung* erhalten die Gruppen unterschiedliche Aufgabentypen zur Entwicklung derselben Sprachkompetenz.

Wie bereits erwähnt, kann die Differenzierung nach *verschiedenen Sozialformen* (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Arbeit im Plenum, Stationenarbeit) erfolgen. Es ist auch möglich, innerhalb der Gesamtgruppe nach verschiedenen Sozialformen zu differenzieren. Methodisch sollte überlegt werden, ob die Gruppenergebnisse in irgendeiner Form präsentiert werden oder nicht. Da die Gruppen unterschiedlich viel Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben brauchen, sollten weitere Aufgaben für die „Schnelleren“ vorbereitet werden. Differenzierung nach *Leistungsniveau* ist vielleicht die den Lehrenden und Lernenden bekannteste Form der Differenzierung. Diese Differenzierungsmöglichkeit bietet sich für alle Fertigkeiten und auch Teilfertigkeiten wie Wortschatz, Grammatik, Landeskunde, Phonetik und Aussprache an.

Da Lernen ein dynamischer Prozess ist, und jeder anders lernt, kann auch nach *Lernwegen* differenziert werden. Es hängt auch von den beherrschten *Lernstrategien* ab, wie erfolgreich und effektiv der Lernprozess ist. Deshalb sollte bei der Differenzierung großer Wert auf die sozialen Lernstrategien wie Teamgeist, Toleranz und Empathie gelegt werden (vgl. Schwerdtfeger 2001: 107 ff.).

Um dem Faktorenzusammenhang entsprechen zu können, ist es notwendig, Kriterien für die Differenzierung im Fremdsprachenunterricht keinesfalls ausschließlich auf die sprachliche Leistung der Lernenden zu beziehen, worauf schon bei der Differenzierung nach Lernstrategien hingewiesen wurde.

Mögliche Differenzierungsansätze im DaF-Unterricht

Ausgehend von Kotschys Konzept (1998: 483 ff.), sollten bei der Unterrichtsplanung der *groben Planung* (siehe oben) verschiedene fachdidaktische Ansätze berücksichtigt werden. Rautenhaus (1995a: 53-64; 1995b: 212-213) fasst diese für den Fremdsprachenunterricht folgendermaßen zusammen:

- Stoffumfang des Lernstoffes,
- Komplexitätsgrad der zu erwartenden sprachlichen Redemittel,
- Verschiedener Grad der Selbständigkeit der Lernenden (bei leistungsschwächeren Lernenden kann die Lehrperson mehr Hilfe leisten),
- Art und Weise des inhaltlichen und methodischen Zugangs,
- Soziale Kompetenzen, Kooperationsfähigkeit der Lernenden (in Form von gegenseitiger Hilfeleistung und „Tutoring“),
- Zusammensetzung der Gruppen – nach folgenden Kriterien:
 - o Stabilität oder Variabilität der Gruppen,
 - o Homogenität oder Heterogenität der Gruppen,
 - o Größe der Gruppen (2 bis 5, maximal 7 Lernende),
 - o Sitzordnung in Gruppen,
 - o Gruppenbildung
 - Wahlgruppen (teilnehmende Lernende wählen aus, mit wem sie zusammenarbeiten wollen): Sympathiegruppen, Interessengruppen,
 - Zufallsgruppen (die Lehrperson teilt die Gruppen ein): Nachbarschaftsgruppen, Durchzählen, Kärtchen ziehen, Puzzle, Faden ziehen, usw.

Wie bei der Unterrichtsplanung die oben aufgeführten theoretischen *Rahmenbedingungen* und die *fachdidaktischen Ansätze* in die Praxis umgesetzt werden können, wird am Beispiel von ausgewählten DaF-Lehrwerken für Kinder präsentiert. Zur Analyse wurden drei DaF-Lehrwerke ausgewählt, die zur neuesten Generation der DaF-Lehrwerke auf dem ungarischen Schulbuchmarkt gehören: *Der grüne Max 1*, *Planetino 1* und *Wir 1*.

Differenzierung in den modernen DaF-Lehrwerken für Kinder

Differenzierung wird – wie bereits mehrmals erwähnt wurde – im heutigen Schulwesen großgeschrieben; die Lehrwerkverlage versuchen immer mehr diesen Erwartungen zu entsprechen und geben Jahr für Jahr immer neue Lehrwerkfamilien heraus, die nach den Anforderungen der modernen Fremdsprachendidaktik konzipiert worden sind. In den letzten fünf Jahren sind in diesem Sinne bei den großen, renommierten Verlagen (Hueber, Klett und Langenscheidt) neue DaF-Lehrwerkfamilien für Grundschul Kinder erschienen, die Deutsch als erste Fremdsprache gewählt haben:

- Hueber hat *Planetino* (2008),
- Klett hat *Wir* (2010) und
- Langenscheidt hat das Lehrwerk *Der grüne Max* herausgegeben (2007).

Im Folgenden wird untersucht, welche Formen der Differenzierung in diesen modernen DaF-Lehrwerken für Kinder bevorzugt werden. Bei der Untersuchung folgen wir der Reihenfolge der Erscheinung der Lehrwerke und geben typische Beispiele für Differenzierung an, die von den Lehrbuchautoren (überwiegend in den methodisch-didaktischen Hinweisen der Lehrerhandreichungen) empfohlen worden sind.



Der grüne Max ist ein Lehrwerk für 10- bis 12jährige Sprachanfänger und führt in drei Bänden zur Niveaustufe A2. Der erste Band bietet eine spielerische und unterhaltsame Einführung in die deutsche Sprache. Der zweite Band schließt die Niveaustufe A1 ab und führt in A2 hinein. Mit dem dritten Band wird das Niveau A2 erreicht. Die wichtigsten Ziele des Lehrwerks sind u.a. die Entwicklung der fünf Sprachfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Erzählen, Leseverstehen, Schreiben) und die Vermittlung

der Elemente der Arbeitstechniken, die im Europäischen Sprachenportfolio vorkommen (Zielsetzung und -formulierung in den Lerneinheiten, Evaluation der Lernziele nach jeder Einheit, Bilanz der Kommunikationsziele im Bereich der fünf Sprachfertigkeiten nach jedem Kapitel).

Das Lehrwerk besteht aus mehreren Komponenten: Für die Lernenden gibt es ein Lehrbuch, ein Arbeitsbuch mit Audio-CD, und für die Lehrenden stehen Lehrerhandreichungen, Audio-CDs zu jedem Band zur Verfügung. Als Zusatzmaterial wird noch eine CD-ROM angeboten, die auch zum selbstständigen Lernen, bzw. zum binnendifferenzierten Unterricht eine Hilfe leistet.

Der grüne Max enthält Spiele, Lieder und Gedichte und legt großen Wert auf altersgemäße authentische Sprache. Projekte, Aufgaben zum Stationenlernen und andere offene Unterrichtsformen fördern Kreativität und Motivation. Es ist ein Lehrwerk mit kommunikativer Zielsetzung, beim Aufbau der Fertigkeiten wird besonderer Wert auf das Sprechen gelegt. Übungen zur Selbstevaluation und ein Arbeitsdossier im Sinne des europäischen Sprachenportfolios fördern das selbstständige Lernen. Das Arbeitsbuch bietet mit vielen interessanten und kreativen Übungen die Voraussetzung für einen binnendifferenzierten Unterricht und die selbstständige Arbeit zu Hause. Mit zwei unterschiedlichen Gewichtungen werden zu jedem Thema leichtere und schwierigere Übungen zum gleichen Inhalt, aber auf unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau angegeben. Übungen dieser Art haben eine Autonomie fördernde Rolle im Lern- und Lehrprozess, da die Schüler selbst bestimmen, was und auf welchem Niveau sie beherrschen wollen. Die Autoren weisen darauf hin, dass die Lehrperson die Schüler ermuntern soll, auch

die schwierigeren Übungen zu berücksichtigen und evtl. in Partner- oder Gruppenarbeit zusammen zu lösen (vgl. Krulak-Kempisty/Reitzing/Endt 2007: 9).

Ein repräsentatives Beispiel für diese Art der Differenzierungsmöglichkeit ist Abbildung 1 (Krulak-Kempisty/Reitzing/Endt 2007: 56). Bei diesen Übungen geht es um das Thema Haustiere, und die Schüler sollen über ein selbst gewähltes Tier berichten. In der Übung 3 sollen sie nur einen Steckbrief über das Tier ergänzen, d.h. sie sollen nur einzelne Wörter eintragen. In der Übung 4 sollte aber schon ein Text über das Fantasietier geschrieben werden, d.h. sie sollen ganze Sätze formulieren und sie strukturieren, so dass ein Text entsteht.

Übung 3 Ergänze und berichte über dein Tier.

II. BESCHREIBUNG DES TIERES
Description of animal



1. Name / Name: _____
2. Art / Species: _____
3. Rasse / Breed: _____
4. Geschlecht / Sex: _____
5. Geburtsdatum / Date of birth: _____
6. Haarfarbe / Color: _____ (Farbe und Typ) (Color & type)

*Nach Angabe des Tierhalters
As stated by owner

Übung 4 Male und beschreibe dieses Tier.



Das ist ein _____

1. Abbildung⁹

⁹ Der grüne Max 1. Arbeitsbuch S. 56.

Eine weitere Differenzierungsmöglichkeit bietet die *Fähigkeitsbilanz* nach jedem Kapitel. Sie trägt den Titel „Meine Stärken“ (Abbildung 2). In diesem Teil werden die fünf Sprachfertigkeiten der Schüler evaluiert. Die Aufgaben sind als Partnerspiele angelegt, da die Partnerarbeit den Schülern hilft, ihr Selbstbild zu objektivieren. Als Hilfe werden Lösungsschlüssel angeben.

II MEINE STÄRKEN

Partnerspiel
Male nach jeder Runde die Spielfelder aus.
Was kannst du wie gut? Dein Partner hilft dir.



Ich kann über mich sprechen:
Das mache ich im Deutschunterricht ...

Was machst du im Deutschunterricht gern? ☺

Ich  und 
Ich  ..

Was machst du im Deutschunterricht nicht gern? ☹

Ich  ..
aber ich 

2. Abbildung¹⁰

Wenn die Aufgaben nicht gut genug erledigt worden sind, können als Hilfe die sog. Rettungsringe (Abbildung 3) in Anspruch genommen werden. Rettungsringe sind zusätzliche Aufgaben, wenn die Schüler „Wissenslücken“ entdeckt haben. Die meisten Rettungsringe sind Spiele, die in kleineren Gruppen durchgeführt werden können.



Die Autoren des Lehrwerks „Der grüne Max“ bieten als Zusatzmaterial ein neues Medium, die CD-ROM an, mit deren Hilfe die Lernenden die behandelten Inhalte im eigenen Lerntempo, differenziert, individualisiert, selbstständig und motiviert üben und wiederholen können. Die CD-ROM enthält zu jedem Kapitel offline Übungen unterschiedlicher Art: Zuordnungs- und Multiple-Choice-Übungen, die das Hör- und Leseverstehen entwickeln, den

¹⁰ Der grüne Max 1. Arbeitsbuch S. 28.

3. Abbildung¹¹

Wortschatz und die grammatischen Kenntnisse vertiefen. Memoryspiele machen einerseits Spaß, andererseits ermöglichen sie, dass sich Lernende die Wörter auf spielerische Weise einprägen und dabei ihre Konzentrationsfähigkeit entwickeln.



Das Lehrwerk *Planetino* richtet sich an 8- bis 11jährige Kinder ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache. Die Autoren setzten sich das Ziel, „den Kindern eine authentische, kindgemäße Sprache zu vermitteln“ (Kopp/Büttner/Alberti 2009: 1). Das Lehrwerk enthält Materialien sowohl für die Lernenden (Kursbuch in drei Bänden, Arbeitsbuch zu jedem Band), als auch für die Lehrenden (Lehrerhandbuch und Audio-CDs zu jedem Band). Im Internet unter <http://www.hueber.de/planetino> werden weitere

Zusatzmaterialien einerseits für die Lernenden, andererseits für die Lehrenden angeboten, die zur Binnendifferenzierung beitragen. Diese Übungen können an das eigene Lerntempo, bzw. an das eigene Interesse der jeweiligen Gruppe angepasst verwendet werden.

Das Lehrerhandbuch bietet auch in dieser Lehrwerkfamilie Möglichkeiten zur *Binnendifferenzierung* (Kopp/Büttner/Alberti 2009: 3) an, bei denen der Faktor „Sozialform“ einbezogen wurde:

Arbeitsphasen in der Gruppe bieten sich als eine gute Möglichkeit zur Binnendifferenzierung an. Der Lehrer kann mit schwächeren Schülern arbeiten, während bessere Schüler die Übungen selbstständig durchführen. Oder die Partnerarbeiten werden so organisiert, dass der bessere Schüler dem schwächeren hilft.

¹¹ Der grüne Max 1. Arbeitsbuch S. 78.

Die Autoren weisen auch darauf hin, dass sie im Lehrerhandbuch immer wieder Vorschläge zur Differenzierung machen (vgl. Kopp/Büttner/Alberti 2009: 3). Bei den meisten Vorschlägen wird die Aufgabenstellung verändert. Am häufigsten wird die Technik „Sprechlesen“ als Differenzierungsmöglichkeit empfohlen. Unter „Sprechlesen“ wird eine unterstützende Übung verstanden, bei der die Schüler in das Buch schauen, einen Satz still lesen und diesen dann auswendig sprechen (vgl. Kopp/Büttner/Alberti 2009: 6). Diese Übungsform wird z.B. bei der Verarbeitung eines Comics (Abbildung 4) als Differenzierung angegeben (vgl. Kopp/Büttner/Alberti 2009: 19).

4. Abbildung¹²

Ursprünglich sollten die Schüler zuerst den Comic still lesen und die beiden unter dem Comic angegebenen Sätze in die Lücken einsetzen. Dann sollten sie den Comic hören und mitlesen, die neuen Redemittel einüben, indem sie den Comic satzweise hören und nachsprechen. Als fakultative Übung können sie den Comic szenisch darstellen (vgl. Kopp/Büttner/Alberti 2009: 19). Bei der differenzierten Vorgehensweise verwenden die Schüler die „Sprechlesen“-Technik, oder sie üben den Comic in Paaren ein und spielen den Comic frei. Mit derselben Technik wird die Differenzierung auch im Falle von Dialogen (vgl. Kopp/Büttner/Alberti 2009: 21, 27) oder bei der Bearbeitung von Liedern (vgl. Kopp/Büttner/Alberti 2009: 31) verwirklicht.

¹² Planetino 1. Kursbuch S. 9.



Wir 1 ist ein Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache für neun- bis elfjährige Sprachanfänger mit lateinischer Ausgangsschrift. Im Lehrwerk werden mit Hilfe von authentischen, kindgemäßen Übungen und Aufgaben die vier Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) entwickelt, wobei mindestens in der Anfangsphase stärker auf die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten (Hören, Sprechen) geachtet wird. Auch

dieses DaF-Lehrwerk besteht aus mehreren Teilen: aus einem Kursbuch in drei Bänden, ergänzt durch Arbeitsbücher mit Audio-CDs, und den Lehrenden hilft ein Lehrerhandbuch zu jedem Band, einen abwechslungsreichen DaF-Unterricht zu planen und durchzuführen.

Das Lehrerhandbuch enthält wie auch bei „Planetino“ mehrere Möglichkeiten zur Differenzierung, bei denen der Faktor „Sozialform“ einbezogen wurde (Sárvári 2010a: 9 f.):

- Hör-/Leseverstehen in Partner- oder Gruppenarbeit,
- Schreibaufgaben in Partner- oder Gruppenarbeit,
- Partner- und Gruppenarbeit statt Frontalunterricht,
- spezielle Formen von Gruppenarbeit (Schneeball/wachsende Gruppe, Kugellager, Gruppenpuzzle, Spionage),
- kooperative Techniken (Rollen in der Gruppe, Placemat-Technik, Gedankennetz/ Schneeball/Lawine),
- Projekte.

Nicht nur zur Entwicklung der Grundfertigkeiten in Partner- bzw. Gruppenarbeit werden Vorschläge gegeben, sondern auch zur Grammatikvermittlung. Die folgende Übungsform kommt regelmäßig im Lehrbuch vor. Die Schüler sollen in Gruppen die gelernten Wörter nach ihrem Genus gruppieren. Als Differenzierung werden die speziellen Formen der Gruppenarbeit (Wirbelgruppe/Gruppenpuzzle, Spionage) empfohlen (vgl. Sárvári 2010a: 17).

 Die Familie: Schrebt in Gruppen drei Listen. Vergleicht die Listen.

der Opa, ...	die ...
die (Pl) Eltern, ...	

5. Abbildung¹³

¹³ Wir 1. Kursbuch S. 18.

Projekte bieten auch gute Differenzierungsmöglichkeiten an. Das Kursbuch **Wir 1** enthält auch am Ende jedes Moduls ein Projekt:

- Modul 1: Unser Klassenalbum (Kursbuch S. 27)
- Modul 2: Unsere Stadt (Kursbuch S. 51)
- Modul 3: Die ideale Schule (Kursbuch S. 77)

Im ersten Projekt sollen die Schüler ein Klassenalbum erstellen. Jeder schreibt einen Steckbrief über sich selbst, und diese Steckbriefe werden in einem Album zusammengefügt. Als Variante wird im Lehrerhandbuch arbeitsteilige Arbeit mit unterschiedlichen Produkten vorgeschlagen (Sárvári 2010b: 22):

S arbeiten arbeitsteilig in KG. Eine Gruppe zeichnet Bilder/Karikaturen über die einzelnen S und beschriftet sie. Das ist ... Eine andere Gruppe sammelt die Telefonnummern, und erstellt ein Gruppen-Telefonbuch. Die dritte Gruppe sammelt die Freunde und Freundinnen, und stellt sie vor: Die vierte Gruppe sammelt, wer wie viele Geschwister hat, wer Einzelkind ist.¹⁴

Fazit

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den analysierten DaF-Lehrwerken großer Wert auf die *innere Differenzierung* gelegt wird. In erster Linie wird die Differenzierung mit unterschiedlichen *Sozialformen* verwirklicht. In allen drei untersuchten Lehrwerken spielen *Partner-* und *Gruppenarbeit* als Differenzierungsfaktor in jeder Phase des Lernprozesses eine wichtige Rolle. Die Dominanz dieser Differenzierungsform lässt sich einerseits damit erklären, dass das Leistungsniveau der Kinder noch keine signifikanten Unterschiede aufweist, da sie alle Sprachanfänger sind. Andererseits ist es ein wichtiges Lernziel bei dieser Zielgruppe, außer der Entwicklung und Förderung der kommunikativen Kompetenz auch die Sozialkompetenz der Lernenden zu entwickeln.

Beherrschte Lernstrategien können auch nicht bei der Differenzierung berücksichtigt werden, weil sie erst Schritt für Schritt, indirekt eingeführt und noch nicht unbedingt bewusst gemacht werden. Diese Tatsache ergibt sich aus dem Alter der Zielgruppe. Die abwechslungsreiche Art und Weise der Übungen und Aufgaben sollen dem Ziel dienen, die unterschiedlichen Lerntypen anzusprechen und zu motivieren.

Ein weiteres didaktisches Mittel der Differenzierung verkörpern die neuen Medien im Unterricht. Neue Medien spielen in unserem Leben eine immer größere

¹⁴ S steht für Schüler, KG für Kleingruppe

Rolle. In den Wohnungen und Büros haben Computer schon längst Einzug gehalten, und heutzutage halten sie auch in die Klassenzimmer Einzug. Sie sind neue Möglichkeiten, um das Lernen möglichst abwechslungsreich und spannend zu gestalten, um auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Verschiedenheiten der Lernenden entsprechend reagieren zu können und um die Entwicklung der autonomen Lernerpersönlichkeit zu unterstützen. Auch im DaF-Unterricht wird mit diesen neuen Medien gearbeitet: Zusätzliche Übungen im Internet oder auf einer CD-ROM werden immer öfter von den Verlagen angeboten, da sie die Lernmotivation erhöhen, im eigenen Lerntempo absolviert werden können, und von vielen für sehr effektiv gehalten werden, da die Antwort sofort als richtig oder falsch erkannt werden kann.

Während des Lehr- und Lernprozesses soll die Differenzierung in den Vordergrund gestellt werden, und die Lehrkraft soll ihre Methodenkompetenz mit den unterschiedlichen, oben beschriebenen Differenzierungsformen bereichern, damit sich die Lernenden nicht in so einer unangenehmen, frustrierenden, Hemmungen hervorrufenden Situation befinden wie die armen Tiere unserer Fabel. Und warum sollte Differenzierung sogar bei Anfängern eingesetzt werden? Denn wie auch das alte Sprichwort besagt: *Früh übt sich, was ein Meister werden will.*

Literatur

- Büttner, Siegfried/ Kopp, Gabriele/ Alberti, Josef 2009: Planetino 1. Deutsch für Kinder. Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Fabel über die Tierschule. http://www.gew-unterfranken.de/ab-mil/MV060111/MV_Jan06_Einsatz%20von%20Filmen.pdf (Zugriff: 13. Januar 2011)
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren beurteilen 2001. Europarat Strasbourg; Berlin, u.a.: Langenscheidt.
- Golnhofer, Erzsébet 1998: A tanuló. [Lernende.] In: Falus, Iván (Hg.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. [Didaktik. Theoretische Grundzüge zum Erlernen des Lehrens. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, p. 77-96.
- Grossmann, Erika 2009: Az interkulturális nyelvtanulás lehetőségei a Servus in Österreich! CD-vel. [Möglichkeiten des interkulturellen Fremdsprachenerwerbs mit der CD Servus in Österreich!] In: Tóth Szergej (Hg.): Tudományos és művészeti műhelymunkák. Új utakon a Pedagógusképző Kar című konferencia előadásai. [Werkstatt-Arbeiten aus Wissenschaft und Kunst. Vorträge der Konferenz mit dem Titel Die Erziehungswissenschaftliche Fakultät auf neuen Wegen.] Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. Szeged: Garmond 2000. Kiadó Kft., p. 115-119.
- Hammoud, Antje/Ratzki, Anne 2009: Was ist kooperatives Lernen? In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 41, S. 5-13.
- Kagan, Spencer 2004: Kooperatív tanulás. [Kooperatives Lernen.] Második, javított kiadás. [Zweite, erweiterte Auflage.] Budapest: Önkonet. A könyv eredeti címe: Cooperative

- Learning. [Originaltitel: Cooperative Learning.] San Clemente, California: Kagan Publishing, 1994.
- Kotschy Beáta 1998: Az iskolai oktatómunka tervezése. [Planungsprozess der schulischen Lehrtätigkeit.] In: Falus, Iván (Hg.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. [Didaktik. Theoretische Grundzüge zum Erlernen des Lehrens.] Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, p. 465-488.
- Krulak-Kempisty, Elżbieta/Reitzing, Lidia/Endt, Ernst 2007: Der grüne Max 1. Deutsch als Fremdsprache für die Primarstufe. Lehrerhandreichungen. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Mattes, Wolfgang 2002: Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn: Schöningh.
- Nahalka István 1998: Az oktatás társadalmi meghatározottsága. [Die gesellschaftliche Determiniertheit der Bildung.] In: Falus, Iván (Hg.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. [Didaktik. Theoretische Grundzüge zum Erlernen des Lehrens.] Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, p. 45-76.
- Nemzeti Alaptanterv. [Nationaler Grundlehrplan.] 2003. Budapest: Művelődési és Köznevelési Minisztérium. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (Zugriff: 11. Januar 2011)
- Petriné Feyér Judit 1998: A különleges bánásmódot igénylő gyermek. [Kinder mit speziellen Bedürfnissen.] In: Falus, Iván (Hg.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. [Didaktik. Theoretische Grundzüge zum Erlernen des Lehrens.] Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, p. 435-464.
- Rautenhaus, Heike 1995a: Äußere und innere Differenzierung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Perspektiven für den Englischunterricht an Hauptschulen, Curriculum 48, Soest, S. 53-64.
- Rautenhaus, Heike 1995b: Differenzierung und Individualisierung. In: Bausch, Karl-Richard/Herbert, Chris/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen, Basel: Francke, S. 211-213.
- Sárvári Tünde (2010a): Wir 1. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tanári kézikönyv. [Ein DaF-Lehrwerk für die ungarische Grundschule. Lehrerhandbuch.] Budapest: Klett Kiadó. www.klett.hu/files/segedanyagok/wirtanari-kezikonyv--webre.pdf (Zugriff: 12. Januar 2011)
- Schlömerkemper, Jörg 1976: Lernen im Widerspruch – Thesen zu einer realistischen Differenzierungsdiskussion. In: Gesamtschule, 2, S. 4-7.
- Schulpädagogik. Eine Einführung in die Themenbereiche Erziehung und Unterricht in der Schule. <http://schulpaed.tripod.com/schpaed.pdf> (Zugriff 2. Januar 2011)
- Schwerdtfeger, Inge C. (unter Mitarbeit von Herrad Meese) 2001: Gruppenarbeit und innere Differenzierung. Fernstudieneinheit 29. Berlin, u.a.: Langenscheidt.
1993. évi LXXIX.törvény a Köznevelésről [Ungarisches Schulgesetz des Jahres 1993, Gesetz Nr. LXXIX.] http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99300079.TV
- Kerettantervek 2000. [Rahmenpläne.] <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/kerettantervek>. (Zugriff: 10. Dezember 2010)

Liste der analysierten Lehrwerke

- Kopp, Gabriell/Büttner, Siegfried/Alberti, Josef 2008: Planetino 1. Deutsch für Kinder. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Krulak-Kempisty, Elżbieta/Reitzing, Lidia/Endt, Ernst 2007: Der grüne Max 1. Deutsch als Fremdsprache für die Primarstufe. Arbeitsbuch. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Sárvári Tünde 2010b: Wir 1. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv. [Ein DaF-Lehrwerk für die ungarische Grundschule. Kursbuch.] Budapest: Klett Kiadó.

Frank Kostrzewa (Karlsruhe)

Formeln und Routinen in der Lernaltersprache¹

1. Einleitung

Als Formeln werden komplexe Strukturen und Sätze verstanden, die Lerner ganzheitlich aus der Zielsprache übernehmen, ganzheitlich memorisieren und invariant verwenden (Knapp 1992: 1). Weitere für Formeln und Routinen gebräuchliche Bezeichnungen lauten u. a.:

- Formulaic Speech (Wong-Fillmore 1976)
- Lexicalised sentence stems (Pawley/Syder 1983)
- Lexicalized phrases (Nattinger/DeCarrico 1992)
- Prefabricated routines and patterns (Hakuta 1974)
- Routineformeln (Coulmas 1981)
- Routines (Krashen 1981)

Krashen/Scarcella (1978: 283) halten die Beherrschung von Formeln und Routinen insbesondere für diejenigen Lerner für hilfreich, die erst über eine geringe Kompetenz in der Zweitsprache (im Folgenden L2) verfügen. Sie könnten durch die Verwendung ganzheitlicher lexikalischer Einheiten den an sie gestellten konversationellen Anforderungen besser gerecht werden. Aus diesem Grund sollten Formeln und Routinen in gesteuerten Erwerbsprozessen auch Teil der unterrichtlichen Vermittlung sein. House (1995: 95 f.) betrachtet es als einen Fehler, anzunehmen, dass Formeln und Routinen nur zu Beginn des Erwerbsprozesses wichtig seien und hernach ihre Bedeutung als »islands of reliability« verlieren. Vielmehr würden psychologische Studien (vgl. Schmidt 1992) die Wichtigkeit des Erwerbs und der Verwendung von Formeln und Routinen auch zu späteren Erwerbszeitpunkten belegen. Pragmatische Fehler beim anfänglichen Fremdsprachengebrauch seien häufig auch weniger auf kreatives Hypothesentesten als vielmehr auf den fehlerhaften Gebrauch von Formeln und Routinen zurückzuführen (Schmidt/Frota 1986). Wong-Fillmore (1979) betrachtet die allmähliche Auflösung invarianter lexikalischer Einheiten und die zunehmende Verwendung variabler Elemente als den zentralen Prozess des L2-Erwerbs. Auch Coulmas (1986: 8) erachtet den L2-Erwerbsprozess nicht als einen Prozess, der ausschließlich im Voranschreiten von elementaren zu komplexen Einheiten bestehe. Es sei

¹ Der Beitrag basiert auf einem im September 2010 an der Eötvös-Lorant-Universität (Zweig der Gesellschaft für deutsche Sprache) gehaltenen Vortrag.

vielmehr so, dass Lerner bereits zu einem frühen Zeitpunkt komplexe Formulierungen produzierten, die ihre grammatische Kompetenz deutlich überstiegen. Beim L2-Erwerbsprozess scheinen also Prozesse der zunehmenden Komplexität und der Auflösung von Komplexität parallel nebeneinander zu bestehen. Der Erwerbsprozess könnte mithin als ein Prozess von Konstruktion und Dekonstruktion betrachtet werden. Der sprachliche Zugewinn von Lernern dokumentiert sich dabei in einer zunehmenden Flexibilität der verwendeten sprachlichen Mittel und in der wachsenden Unabhängigkeit von invarianten Elementen.

Im vorliegenden Beitrag soll die Bedeutung der Verwendung komplexer sprachlicher Einheiten (Formeln, Routinen) in unterschiedlichen Kontexten aufgezeigt werden. Dabei werden die Funktionen der Formeln sowohl im Kontext der muttersprachlichen Verwendung als auch im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Erst- und Zweitspracherwerb diskutiert. Hierbei soll deutlich werden, dass der Erwerbsprozess auch als ein Prozess zunehmender Analyse und Auflösung bestehender Sprachkomplexität verstanden werden kann. Anhand verschiedener Beispiele werden die kommunikativen und spracherwerbsrelevanten Funktionen von Formeln diskutiert. Es soll dabei deutlich werden, dass Formeln eine Übernahme sprachlicher Komplexität aus dem Umgebungsinput darstellen können (Fremdkopie) als auch eine Konstruktion von Lernenden im Kontext ihrer Lerner-sprache, die sich dann verfestigen, wenn sie kommunikativ erfolgreich eingesetzt werden können.

2. Formeln und Routinen in der Sprache von Muttersprachlern

Edmondson (1995: 57) weist darauf hin, dass bei Betrachtung des Erstspracherwerbs die Formel »Grammatik plus Lexik gleich Sprache« offensichtlich unzutreffend sei. Vielmehr sei es so, dass die Grammatik vom Lerner unter Einprägung konkreter Verwendungsmöglichkeiten der Sprache konstruiert werde. Dies belege zudem, dass die »Routinen führen zur Grammatik«-Hypothese (Edmondson 1989) zutreffend sei. Die Grammatik im Erstspracherwerb ergebe sich »aus internen Repräsentationen holistisch wahrgenommener Redewendungen« (Edmondson 1995: 57).

Auch Aguado (2002: 34) verweist in Anlehnung an Clark (1974) und Peters (1983) darauf, dass komplexe sprachliche Einheiten beim L1-Erwerb eine wichtige Rolle spielen, »insofern als Kinder durch die allmähliche Analyse der internen Struktur variabler Sequenzen kreativ werden«. Für den L1-Erwerb könne es als gesichert gelten, dass zuvor unanalysierte *chunks* die Basis kreativer Konstruktionen bildeten. Wray/Perkins (2000) zitierend beschreibt Aguado (ebd.), dass L1-Lerner offenbar zunächst eine »Sammlung formelhafter Ausdrücke« anlegen. Sei eine »kritische Menge« solcher Sequenzen erreicht, werde ein Sprachmechanismus aktiviert, der sowohl die analytischen als auch die kreativen Fähigkeiten

des Kindes betreffe. Die analytische Komponente überhole die formelhafte Komponente etwa im Alter von acht Jahren. Nach einer Weile der Dominanz der analytischen Komponente dominiere anschließend wieder die kreative, formelhafte Komponente. Der analytischen Komponente komme im Folgenden vornehmlich die Rolle des Überprüfens zu.

Coulmas (1986) weist ebenso wie Nattinger/DeCarrico (1992) darauf hin, dass auch bei erwachsenen Muttersprachlern weite Strecken von Alltagskonventionen aus Formeln und Routinen bestehen. Coulmas (ebd.) belegt dies sowohl anhand von idiomatischen als auch von situationsgebundenen Ausdrücken (Routinen), von denen viele als Bestandteil alltäglicher Kommunikation gelten können. Die Beherrschung von Routinen erleichtere nach Coulmas (ebd.) die Bewältigung komplexer Alltagssituationen. Zu den zuerst genannten idiomatischen Ausdrücken im engeren Sinne gehören u.a. die folgenden Ausdrücke:

*Stein und Bein fluchen
einen Narren an jemandem fressen
auf Teufel komm raus
mit Kind und Kegel
über kurz oder lang.*

Diese hoch konventionalisierten idiomatischen Ausdrücke sind dadurch gekennzeichnet, dass sie zwar eine interne Struktur aufweisen, jedoch weitgehend unmotiviert sind und eine Gesamtbedeutung aufweisen, die sich nicht aus der Summe der Einzelbedeutungen ergibt.

Als Hauptklassen der Routineformeln differenziert Coulmas (ebd.) zwischen den folgenden:

Gesprächssteuerungsformeln

Eröffnungs- und Einleitungsformeln
Interpellationsformeln
Rederechtverteilungsformeln
Wiederaufnahmeformeln
Abschlussformeln

Höflichkeitsformeln

Formeln der konventionellen Verhaltenssteuerung
Anredeformeln
Abschwächeformeln
Modalisierte Ausdrücke (im Rahmen indirekter Sprechakte)

Metakommunikative Formeln

Verständigungssicherungsformeln
 Kommentarformeln
 Korrekturformeln

Psycho-ostensive Formeln

emotional positiv
 emotional negativ

Verzögerungsformeln und Zeitvariablen

Anhangfragen
 Hörsignale
 Pausenfüller
ich-referentielle Formeln

Ausdrücke, die als Belege routinisierten Sprechens gelten können, sind nach Coulmas (1986: 36 ff.) u. a. die folgenden:

Gegenstandseinordnung, z.B. Aufzählung: *erstens, zunächst einmal muss man, außerdem kann man, schließlich ist zu bemerken*

Meinung, z.B. Vermutung: *mir scheint, ich habe den Eindruck*

Bewertung, z.B. Einschränkung: *das stimmt zwar, aber die Frage ist; ja, aber man darf nicht vergessen*

Wildner-Bassett (1986: 156 ff.) differenziert zwischen den folgenden Kategorien von Routineformeln:

Kontaktaufnahme, z.B.
Ich heiße Sie herzlich willkommen.
Wie geht es X?
Ich heiße X.
Darf ich vorstellen?
Darf ich Ihnen Herrn Meyer vorstellen?
Es freut mich, Sie kennenzulernen.

Situative Obligatorik und Konventionalität
vielen Dank
gern geschehen
herzlichen Glückwunsch
guten Appetit
gute Besserung
gute Reiselgute Fahrt
schöne Feiertage
auf Ihr Wohl

Gesprächssteuerung
Ich habe eine Frage.
Einen Moment bitte.
Ich möchte nur noch sagen ...
Ja bitte, Sie wollten etwas sagen.
Ruhe bitte!
Was meinen Sie damit?
Sie verstehen, was ich sagen will?
Ich wollte sagen ...
Die Sache ist so ...
Da fällt mir ein ...
Um mit der ersten Frage zu beginnen ...
kurz und gut
Ich will gar nicht bestreiten, dass ..., aber ...

Burger (2007: 36 f.) zählt die Routineformeln zu den kommunikativen Phraseologismen. Diese hätten „bestimmte Aufgaben bei der Herstellung, Definition, dem Vollzug und der Beendigung kommunikativer Handlungen“. Beispiele kommunikativer Phraseologismen seien *Guten Morgen* oder *ich meine*. Nach Burger (ebd.) sind die kommunikativen Phraseologismen von den referentiellen und strukturellen Phraseologismen abzugrenzen. Referentielle Phraseologismen könnten „Objekte und Vorgänge bezeichnen (*das Schwarze Brett*)“ oder aber „als Aussagen über Objekte und Vorgänge fungieren (*Morgenstund hat Gold im Mund*)“.

Dieser Zweiteilung entspräche auf der syntaktischen Ebene die Dichotomie zwischen nominativen und propositionalen Phraseologismen, von denen erstere satzgliedwertig, letztere hingegen satz- bzw. textwertig seien.

Die strukturellen Phraseologismen seien in ihrer Bedeutung weitgehend reduziert und hätten die ausschließliche Funktion, grammatische Relationen herzustellen. Beispiele struktureller Phraseologismen seien *in Bezug auf* oder *sowohl - als auch*.

Handwerker/Madlener (2009) verwenden für komplexe sprachliche Einheiten den Begriff der *chunks* und gehen davon aus, dass sich Sprachenlernen im

Wesentlichen als Sequenzlernen manifestiert. Lautsequenzen würden in Wörtern, Wortsequenzen in Phrasen und Sätzen erworben und grammatisches Wissen entwickle sich auf der Basis der Analyse von Sequenzinformationen. Die Untersuchung der Funktionen von *chunks* für den Spracherwerb zeige, dass die traditionelle Auffassung des L1-Erwerbs als eines Prozesses der Ein- und Zweitwortphasen und einem allmählichen Einsetzen des Lernens grammatischer Regeln in Frage zu stellen sei. Der L1-Erwerb scheine sich einerseits von dem Erwerb konkreter Nomina über Holophrasen hin zu komplexeren sprachlichen Schemata zu entwickeln. Andererseits bilde die allmähliche Auflösung bestehender Komplexität einen parallel ablaufenden Teil eines Erwerbsprozess abnehmender Komplexität.

Handwerker/Madlener (2009) stellen die These auf, dass das *chunking* im Spracherwerbsprozess in enger Relation zu dem sogenannten *U-Effekt* (*u-shaped curves*) stehe. Nach einer Phase des korrekten, regelkonformen Sprechens mit *chunks* (rote-learning) setze die Phase des Regellernens (rule-learning) ein, in der sich Fehler in der Sprachproduktion häuften und es zu einem scheinbaren Absinken der Sprachkompetenz komme. Diese Fehler seien jedoch Ergebnis eines zunehmenden Analyseprozesses komplexer Einheiten und daher nicht im Sinne einer Regression, sondern einer Progression zu interpretieren.

Diehl et al. (2000) betonen die Bedeutung des *chunkings* auch für den L2-Erwerb. So gebe es beispielsweise beim Erwerb der Inversionsstrukturen im Deutschen als Zweitsprache deutliche Hinweise für eine Orientierung von Lernenden an sprachlichen Mustern (Pattern-Struktur). Diehl et al. (2000) fordern daher eine gezielte Förderung des Einsatzes von *chunks* auch im schulischen Lernen. Das *chunking* sollte als Lernstrategie gezielt in den Unterricht eingeführt werden, denn ohne eine gezielte Förderung funktioniere das *Pattern-Gedächtnis* nicht zuverlässig.

Ballis (2008) betont die Bedeutung vorgeformter sprachlicher Strukturen auch für die Entwicklung der schriftlichen Erzählfähigkeit. Der Erwerb von Formeln und Phraseologismen korrespondiere mit dem Erwerb der Erzählfähigkeit und die Verfügbarkeit formelhafter Wendungen diene als Ressource und Steigbügel für globalstrukturelle Entwicklungen. Es verwundere, dass der Einsatz und die Bedeutung von festen Wendungen in Schülertexten in der empirischen Schreibdidaktik nur eine untergeordnete Rolle spiele, obwohl in der pragmatisch orientierten Phraseologie die Relevanz fester Wendungen für die Textgestaltung betont werde. Ballis (2008) konnte in ihrer eigenen empirischen Untersuchung nachweisen, dass die Vermittlung fester Wendungen dazu dienen kann, die lernerseitige Erfassung der spezifischen Textsorte und ihrer Spezifika (in der von Ballis durchgeführten Untersuchung waren es Märchen) zu fördern.

3. Die Bedeutung von Formeln für den L2-Erwerb

Knapp (1992: 2) betont, dass es unangemessen sei, die Funktion von Formeln und Routinen für den L2-Erwerbsprozess zu unterschätzen. Entscheidend für den Lerner sei nicht nur das Wissen über grammatische Regeln und Lexikonelemente, sondern auch die schnelle Verfügbarkeit sprachlichen Wissens und die Fähigkeit, dieses Wissen als sicher oder unsicher einzuschätzen. Lerner streben nach Knapp (1992) einen hohen Grad an Sprachsicherheit und Zugänglichkeit des Sprachwissens an und sind bemüht, unsichere Wissensbestände zu vermeiden. Die Verwendung von Formeln und Routinen kommt diesem Sicherheitsbedürfnis der L2-Lerner entgegen. Die von L2-Lernern verwendeten Formeln und Routinen können dabei sowohl zielsprachenadäquate Ausdrücke sein als auch idiosynkratische und transitorische Phänomene der Lernaltersprache.

Auf die Bedeutung von Formeln für den L2-Erwerb weist auch Müller (1991: 160) hin. Müller (1991) erläutert die Bedeutung der Formelverwendung für L2-Lerner anhand des folgenden Beispiels:

Bettina: *War das mit Musik, das Stück, oder wie?*

Maria: *e-e* (= verneint) *die hann* (= haben) *nur geschwätzt!*

Bettina: *hann nur geschwätzt, ha ha ha* (lacht freundlich amüsiert)

Heidi: *un was hann se geschwätzt?*

Maria: *hm, do kann ich mich nimme* (= nicht mehr) *erinnere!*

Gaetano: *der erschte Satz war bestimmt: **Guten Morgen ihr lieben Kinder!***

Maria: *e-e* (verneint)

Müller (1991) interpretiert diese Daten dahingehend, dass Lerner ein memorisierendes Sprachwissen aktivieren könnten, das auf episodischen Erfahrungen beruhe und als generalisierte Erinnerung als Formulierungshintergrund zur Verfügung stehe. Der Lerner Gaetano erinnere sich offenbar an die prototypische Begrüßungsformel »Guten Morgen, ihr lieben Kinder!« Dabei falle auf, dass diese Formel im Gegensatz zu den übrigen Formulierungen hochsprachlich, korrekt und als Zitat stilisiert sei. Auch kindliche Lerner produzierten offenbar »unvergessliche Sätze« (Formeln), die mitsamt ihrer Situationseinschätzung memorisiert würden. Nachahmung und Erinnerung stellten natürliche Erwerbsstrategien der Lerner dar.

Formeln in der Lernaltersprache lassen sich an einer Reihe von Merkmalen erkennen, zu denen u.a. die folgenden gehören:

- Formeln werden von Lernern relativ häufig eingesetzt.
- Sie werden invariant verwendet.
- Sie werden zumeist schnell und ohne Pausen, d. h. phonologisch kohärent produziert.

- Sie weisen einen hohen Grad an Komplexität auf.
- Sie weisen ein hohes Maß an Korrektheit auf.
- Sie werden situationsspezifisch angemessen verwendet.

Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa (1997: 91 ff.) belegen die Bedeutung von Formeln in der Interlanguage (>Zwischensprache<, eine Lernaltersprache, die Anteile der Muttersprache, der Zielsprache und eigene idiosynkratische Anteile enthält) anhand der Sprachproduktionen einer koreanischen Lernerin.

1) ja: 1 uh: wa:s haben sie. Uh: uhm wie viel jahre ... wie viel jahre! möchten Sie deine freund/ jahre

2) andere/ jem(an)d/ was möchten sie 1 was möchten sie deine freund oder deiner Ehepaar Ehepartner/ uh:m welche ... welche/ welche möchten sie finden/ freund oder Ehepartner

3) und uh: ggu ggu ggu ggu ggu ggu/ was uh:m welche type (AUF ENGLISCH) möchten sie/ deine freund: uh: charakter

4) deine uh deine partner was: uh welche fäch ... fakultät/ hast du deine freund oder Ehepaar/abschluß gemacht

5) und uh: deine pat/ partner/ uh was: 1 was haben sie deine partner ... uh was haben deine partner/ uh: berufl wel ... uh welche berufl haben deine freund

6) freund suchen und eh und ja/ ja was möchten ... uh was möchten sie uh dass deine freund uh: körper ... körpereigenschaften/ pereigenschaften körper.eigenschaften uh warum möchten sie uh: dass deine uh: suche. (HUSTET) dass deine freund/ uh: groß als dich ja/ ich glaube uh uh: groß oder

7) ja: und uh: uh:m was möchten sie 2 (HUSTET) deine freu ... dein freund uhm pro monat 1 verdienen

8) und ich möchte meine uh: meine partner/ meine part ... meine partner: ist/ uhm gleich kultur ... kultur haben/ weil uh:m

9) eltern oder 1 keine oh ja was ha ... uh: möchten sie ... möchten sie religion haben

10) familienstand/ welche/ welche gruppe haben uh: kennen sie die ... deine bisherige familiensta ... stand/ gehören 1 uhm familienstand zum beispiel uhm 2 ja (LACHT) (Cheon 1990, Anhang)

Die von Kostrzewa/Cheon-Kostrzewa (1997) vorgestellten Daten belegen, dass Formeln auch bei erwachsenen Lernern als ein wesentliches Element in der Entwicklung der L2 gelten können. Die folgenden Strukturen in der Lernaltersprache der koreanischen Lernerin können als besonders auffällig betrachtet werden:

Was möchten Sie?
Welche (...) möchten Sie?
Warum möchten Sie?

In diesen Strukturen wird ein Fragewort mit der anschließenden Struktur *möchten Sie* kombiniert. Es fällt dabei auf, dass die Anreden des Gesprächspartners uneinheitlich sind. Dieser wird zunächst mit *Sie*, in späteren Strukturen mit *du* angesprochen:

Was möchten sie deine freund/ oder deiner Ehepaar Ehepartner
Welche type (AUF ENGLISCH) möchten sie/ deine freund: uh: charakter
Warum möchten sie ... dass deine freund/ uh. groß als dich

Da die Lernerin den Gesprächspartner ansonsten grundsätzlich *duzt*, scheint es berechtigt festzustellen, dass sie die oben genannten Strukturen mit den Elementen »möchten Sie« ganzheitlich und nicht in Kongruenz zu den nachfolgenden Elementen verwendet. Es ist wahrscheinlich, dass die Struktur »möchten Sie« von der Lernerin im Alltag gehört und kopiert wurde. Insofern handelt es sich um eine Fremdkopie. Die Lernerin scheint nur mit Mühe zu der anschließend vielfach verwendeten Struktur »Fragewort + möchten Sie« zu gelangen. Es zeigt sich im Folgenden deutlich, dass eine kommunikativ erfolgreiche Struktur anschließend in großer Häufigkeit auftritt. Die Lernerin scheint ihr kommunikativ erfolgreiches Verhalten selbst zu kopieren. Aus einer zunächst bestehenden Fremdkopie (fremden Inputs) wird allmählich eine Selbstkopie der eigenen Strukturen. Es hat den Anschein, dass die von der Lernerin verwendeten Formeln auch deswegen häufig verwendet werden, weil ihr zum Zeitpunkt der Aufnahme andere Modalverben als *möchten* noch nicht zur Verfügung stehen. Insofern liegt eine formale Reduktion vor. Unter Verwendung anderer Modalverben könnten sich folgende alternative Formulierungen ergeben:

Aktuelle Sprachverwendung der LernerinAlternativen

wie viel jahre möchten sie deine freund?

wie alt sollte dein freund sein?

was möchten ... uh was möchten sie
uh dass deine freund ... körper ...
körpereigenschaften/
pereigenschaften ...welche körpereigenschaften sollte
dein freund haben?ich möchte meine uh: meine
partner/ gleich kultur ... kultur
habenmein partner sollte der gleichen
kultur angehören

Auch Knapp (1992: 4) hebt hervor, dass Formeln nicht nur durch die Imitation von Muttersprachensprechern erworben werden (Fremdkopie), sondern dass Lerner dazu tendieren, ihre eigenen erfolgreichen Äußerungen zu kopieren (Selbstkopie). Zur Erläuterung des Konzepts der Selbstkopie präsentiert Knapp (1992) das Transkript einer Diskussion zwischen einem Deutschen und einem Engländer, die von einer deutschen Abiturientin gedolmetscht wird. Auffällig ist die sich allmählich verfestigende Verwendung der Formel »He says he thinks the same way like you do«.

Deutscher: *Mhm ja (0.3) ich glaub wir könn das ma so stehnlassen, ich finde die Argumente ganz überzeugend und stimme ihm soweit schon zu, aber (...)*

Dolmetscherin: *Ähm (0.6) Mr. D. says that ähm (0.4) äh he he thinks the same way (0.3) like you do and äh in some of the ways, but he also thinks that (...)*

Deutscher: *Ja gut, das leuchtet mir in gewisser Weise ein, aber (...)*

Dolmetscherin: *Ähm Mr. D. says that ähm he thinks (0.3) the same way like you äh a little bit, but he also thinks that (...)*

Deutscher: *Okay (...), insofern äh glaub ich (0.3) könnt ich Herrn B. wohl auch zustimmen, in diesem Punkt.*

Dolmetscherin: *Ähm he says he thinks the same way like you do in äh that point.*
(Knapp 1992)

Der Lernerin fehlt zu einer zielsprachenadäquaten Übersetzung offenbar das Verb *to agree*, durch dessen Verwendung eine prägnantere und idiomatischere Realisierung erreicht werden könnte. Die Dolmetscherin ist durch die bestehende Wortschatzlücke gezwungen, eine alternative Formulierung zu finden. Diese Formulierung findet sie jedoch zunächst nur nach einer längeren Planungspause. Auffällig ist jedoch, dass die Planungspausen zunehmend kürzer werden. Es tritt eine weitgehende Automatisierung ein. Es entsteht der Eindruck, dass die Lernerin ihre kommunikativ erfolgreiche Äußerung selbst kopiert und durch die Verwendung einer sprachlichen Formel einen höheren Grad an Sprachsicherheit gewinnt. Zudem wird die Flüssigkeit der Sprachproduktion durch die Verwendung der Formel gefördert.

Folgendes Beispiel von Knapp (1992) stammt aus einer Untersuchung von Übersetzungsprozessen mit der Methode des lauten Denkens.

L: (...) und sie freute sich schon darauf, ihm mit diesem samtenen Prachtstück, ha, zu überraschen. Samtenes Prachtstück, nein (0.4) and she was looking forward already to (0.2) ohne already (0.2) was looking forward to surprise (0.3) to surprising (0.4) surprise surprising (0.8) I am looking forward to meeting you, ja, surprising (...)
(Knapp 1992)

Der Lerner muss sich in diesem Beispiel zwischen der Gerundium- und Infinitivform des Verbs entscheiden. Er wechselt mehrfach zwischen den Formen *surprise* und *surprising*.

Auffällig ist, dass die Überlegungen und Planungen des Lerners von deutlichen Planungspausen begleitet sind. Der Lerner entscheidet sich schließlich zugunsten der Gerundiumform, indem er sich an die Briefabschlussformel *looking forward to meeting you* erinnert. Er ist sich der Korrektheit der Briefabschlussformel sicher. Man kann feststellen, dass die Erinnerung an die ganzheitlich memorisierte Formel dem Lerner ein erhöhtes Maß an Sicherheit im Planungsprozess gibt.

Anhand eines weiteren Beispiels zeigt Knapp (1992) wie Lernerwissen rekonstruiert werden kann. Ein Lerner des Englischen übersetzt die Frage *Was sollen wir essen?* Spontan mit *What shall we do to eaten?* Um zu überprüfen, ob dieser englischen Struktur eine bestimmte Regelmäßigkeit zugrunde liegt, wurden weitere Übersetzungen von dem Lerner elizitiert.

Was sollen wir trinken?

L: What shall we do to drinken?

Was sollen wir spielen?

L: What shall we do to playen?

Was soll ich spielen?

L: What shall I do to playen?

(Knapp 1992)

Durch den transkribierten Lernerkommentar wird deutlich, woher die Form *What shall we do?* stammt.

Lernerkommentar

I: Meinst du, dass das richtige Englisch ist?

L: *What shall we do?* ist auf jeden Fall richtig, das *eaten* ist falsch, das ist eine Mischung aus Deutsch und Englisch. Ich weiß aber nicht, wie es richtig ist.

I: Woher weißt du denn, dass *what shall we do?* richtig ist?

L: Ja, von dem Lied *What shall we do with the drunken sailor?*

(Knapp 1992)

In diesem Fall ist eine Struktur aus einem Lied kopiert worden (Fremdkopie). Das Wissen um diese Struktur bildet einen sicheren Wissensbestand, auf den der Lerner zurückgreifen kann. Dieses Wissen wird jedoch vom Lerner in seiner weiteren Sprachproduktion übergeneralisiert. Die Verbformen *eaten*, *drinken* und *playen* werden in Analogie zu *drunken* gebildet.

4. Schlussbetrachtung und Ausblick

Formeln und Routinen spielen für den Erst- und Zweitsprachenerwerb eine größere Rolle als vielfach angenommen. L1- und L2-Lerner, aber auch Muttersprachensprecher machen kommunikativ intensiven Gebrauch von ihnen. Den Lernern verleihen Formeln insbesondere einen höheren Grad an Sprachsicherheit und führen sie zu einer schnelleren Verfügbarkeit des sprachlichen Wissens. Die Daten der L2-Lerner belegen, dass Formeln häufig zunächst aus dem fremdsprachlichen Input übernommen werden (Fremdkopie). Kommunikativ erfolgreiche Formeln werden in der Folge verstärkt eingesetzt. Es kommt zu einer Selbstkopie des erfolgreichen Sprachverhaltens. Deutlich ist auch, dass Formeln und Routinen nicht auf die Anfangsstadien des L1- oder L2-Erwerbs beschränkt sind, sondern auch von fortgeschrittenen Lernern verwendet werden. Die Verwendung von Formeln und Routinen sollte auch ein Gegenstandsbereich der fremdsprachenunterrichtlichen Behandlung sein, da ihr Einsatz zu verbesserten kommunikativen Leistungen der Lerner führen kann. Durch die Thematisierung und Vermittlung von Formeln und Routinen im Unterricht können Lerner von den Lehrenden auf dem Weg zu größerer Sprachsicherheit und Autonomie begleitet und Lernprozesse

in ihren individuellen Ausprägungen kontinuierlich unterstützt werden. Die Thematisierung von Formeln und Routinen kann Lerner zudem im Sinne von *language awareness* zum Nachdenken sowohl über die Muttersprache als auch über die zu erlernende Fremdsprache anregen und ihnen einen insgesamt kreativeren Umgang mit Sprache vermitteln.

Ein Forschungsdesiderat stellt nach wie vor die Repräsentation sprachlichen Wissens dar. Zimmer (2008: 145) weist darauf hin, dass die frühen Arbeiten zur Aphasieforschung von Broca und Wernicke zunächst den Schluss nahegelegt hätten, dass sprachliches Lernen vornehmlich linkshemisphärisch anzusiedeln sei. Während die sequenzielle Sprachproduktion in der Tat vornehmlich von der linken Hemisphäre geleistet wird, trägt die rechte Hemisphäre dennoch zum Sprachverstehen bei. Zudem sei sie, so Zimmer (2008: 147), wesentlich für die Gefühlbestandteile von Sprache wie Intonation, Ausdruck und Melodie zuständig. Für die Untersuchung der mentalen Repräsentation von Formeln und Routinen ist zudem die Frage nach der Art und dem Ort der semantischen Enkodierung im mentalen Lexikon relevant. Aguado weist Wray (1992) zitierend darauf hin, dass vermutlich eine duale Kodierung von Formeln und Routinen dergestalt besteht, dass sie zum einen als formelhafte Sequenz repräsentiert sind und die Einzelbestandteile der Formeln zum anderen einen separaten Eintrag im mentalen Lexikon besitzen. Die Annahme einer mehrfachen Repräsentation sei auch deshalb interessant, weil anzunehmen sei, dass Lerner eine formelhafte Sequenz nicht aus ihrer Lernersprache tilgten, sobald sie sie analysiert und eine Regel hierfür formuliert hätten.

Literatur

- Aguado, Karin 2002: Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 37, S. 27–49.
- Ballis, Anja 2008: Formelhafter Sprachgebrauch in Schülertexten der Sekundarstufe I – Eine quantitative und qualitative Analyse von Märchen. In: Deutsch als Zweitsprache 1, S. 16–23.
- Burger, Harald 2007: Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin.
- Cheon, Bok Ja 1990: Die Verwendung kausaler Strukturen bei zwei koreanischen Lernern des Deutschen. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Bielefeld.
- Clark, Ruth 1974: Performing without competence.« In: Journal of Child Language 1, S. 1–10.
- Coulmas, Florian 1981: Routine im Gespräch. Wiesbaden.
- Coulmas, Florian 1986: Diskursive Routine im Fremdsprachenerwerb. In: Eppeneder, Ralf (Hg.): Routinen im Fremdsprachenerwerb. München. S. 3–47.
- Dieh, Erika/ Christen, Helen/ Leuenberger, Sandra/ Pelvat, Isabelle/ Studer, Thérèse 2000: Grammatik-Unterricht: Alles für die Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch. Tübingen.

- Edmondson, Willis J. 1989: Discourse Production, Routines and Language Learning. In: Bierbaumer, Peter/ Fill, Alwin/ Karpf, Annemarie/ Kettemann, Bernhard (Hg.): *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen, S. 287–302.
- Edmondson, Willis J. 1995: Wortschatzerwerb und Spracherwerb. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 55–62.
- Hakuta, Kenji 1974: Prefabricated patterns and the emergence of structure in second language acquisition. In: *Language Learning* 24, S. 287–297.
- Handwerker, Brigitte/ Madlener, Karin 2009: Chunks für DaF Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung. Baltmannsweiler.
- House, Juliane 1995: Metapragmatische Bewusstheit, sprachliche Routinen und interkulturelles Lernen beim Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, S. 92–100.
- Knapp, Karlfried 1992: Zur Bedeutung lexikalisierter Einheiten für den Zweitspracherwerb. Ms.

Rezensionen

**Aurnhammer, Achim; Beßlich, Barbara; Denk, Rudolf (Hg):
Arthur Schnitzler und der Film. Würzburg: Ergon, 2010
(= Klassische Moderne; Bd. 15/ zugl. Akten des Arthur
Schnitzler-Archivs der Universität Freiburg; Bd. 1). 385 S.**

Arthur Schnitzler und seine leidenschaftliche Zuneigung zu dem seinerzeit neuen Medium des Filmes stehen im Mittelpunkt des Interesses der von Achim Aurnhammer, Barbara Beßlich und Rudolf Denk herausgegebenen Studiensammlung, die in der Reihe *Klassischen Moderne* erschienen ist und gleichzeitig als erster Band der *Akten des Arthur Schnitzler-Archivs der Universität Freiburg*, beziehungsweise als Konferenzband des internationalen Kolloquiums *Arthur Schnitzler und der Film* an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg fungiert. Der Band gibt einen methodologisch präzise strukturierten Überblick über die Relation zwischen den literarischen Texten von Arthur Schnitzler und ihren filmischen Realisationen.

Viele Theaterstücke und Prosawerke von Schnitzler wurden bereits zu seinen Lebzeiten verfilmt. Die Beiträge des Studienbandes konzentrieren sich in erster Linie auf die Schnitzler-Verfilmungen, die auch aus narratologischen und intermedialen Aspekten interessant sind. Darüber hinaus führen die Studien auch die kulturhistorische Bedeutung von Arthur Schnitzler vor Augen. Einerseits werden also seine Filmadaptationen in kulturgeschichtlicher Hinsicht untersucht, andererseits wird

seine eigenartige Erzähltechnik, die sich ganz oft „filmisches Schreiben“ nennen lässt, zu einem sehr wichtigen Analyseaspekt.

Der Band kann in drei große Einheiten gegliedert werden, und damit können die Einzeluntersuchungen auch theoretisch und methodisch unterteilt werden. Trotz der dreifachen Gliederung konzentrieren sich alle Beiträge auf die einzigartige Beziehung Schnitzlers zu dem Medium Film. Das umfangreiche Buch verfolgt drei grundlegende Forschungsziele, und seine Strukturierung ist somit gut nachvollziehbar.

Der erste Teil des Bandes widmet sich dem persönlichen Interesse Schnitzlers am Medium Film als solchem. Dementsprechend behandeln die Beiträge Schnitzlers persönliches Verhältnis zum Film (*Julia Ilgner*) und seine eigenen Adaptationen, wie es aus *Vivien Friedrichs* Analyse der frühesten Schnitzler-Verfilmung, „Elskovsleg“ aus dem Jahre 1914 („Liebele“-Adaptation) oder *Holger Bachmanns* Beitrag über Mihály Kertész' „Der junge Medardus“ aus dem Jahre 1923 ersichtlich ist. Ein anderer wichtiger Analyseaspekt dieses ersten Teiles wird durch die Herangehensweise von *Achim Aurnhammer* vermittelt, dessen

¹ Die Rezension entstand im Rahmen des Forschungsprojekts TÁMOP 4.2.1/B-09/1/KMR-2010-0003.

Beitrag in erster Linie die sprachliche Verwirklichung des Bühnenstückes „Die große Szene“ untersucht. In diesem Beitrag werden die Unterschiede vom Drehbuch und seiner Vorlage miteinander kontrastiert, um die Wirksamkeit der spezifischen sprachlichen Lösung und der filmischen Ausdrucksmittel besser veranschaulichen zu können. Die Analysen über die Filmentwürfe zeigen auch, wie die spezifischen literarischen Konstruktionen in den filmischen Realisationen eine Rolle bekommen konnten. Beleg hierfür sind die Beiträge von *Leonardo Quaresima* („Der Ruf des Lebens“) und *Lea Marquart* („Kriminalfilm“).

Der zweite Teil des Bandes konzentriert sich vor allem auf einen intermedialen Ansatz und derart auf die Querverbindungen zwischen den Medien Literatur und Film. Die Transferprozesse zwischen den verschiedenen Medien und der Vergleich ihrer künstlerischen Ausdrucksformen ist Thema dieses Teils. Das Filmische bei Schnitzler trägt zu der erstaunlichen Anziehungskraft seiner Werke bei und macht ihn gleichzeitig zu einem der meistverfilmten Autoren im deutschsprachigen Raum sowie in Frankreich. *Martin Swales* und *Julia Ilgner* legen einen besonderen Nachdruck auf die narrative Gestaltung bei Schnitzler, die seine Erzähltechnik und somit seine filmischen Realisierungen einzigartig macht. In diesem Sinne wird die Korrelation zwischen Literarischem und Filmischem betont, um einen Überblick darüber geben zu können, was für ein Verhältnis zwischen den verschiedenen medialen Ausdrucksformen präsent ist

und inwiefern es dann die filmischen Adaptationen beeinflusst. Die Visualität und die visuelle Wahrnehmung werden im Beitrag von *Konstanze Fliedl* am Beispiel der Blinden mit besonderem Einfühlungsvermögen dargelegt und um die Kino-Debatte der 1920er Jahre ergänzt. Die allgemeine Begeisterung für das neue Medium Film belegt auch Schnitzlers und Felix Saltens Tätigkeit als Drehbuchautor. Die Gemeinsamkeiten und ästhetisch-theoretischen Unterschiede beider Autoren in der Beurteilung des Films werden von *Lorenzo Belletini* analysiert.

Der dritte Teil des Bandes befasst sich eher mit rezeptionsästhetischen Fragen, vor allem am Beispiel von (späteren) Schnitzler-Verfilmungen. In den einzelnen Beiträgen wird mit besonderem Akzent betont, wie gut sich die Werke von Arthur Schnitzler für eine filmische Realisierung eignen. So wird die spezifische narratologische Lösung hervorgehoben und auch in den Analysen der Verfilmungen vor Augen geführt. Das Filmische in Schnitzlers Werken kann die Zeitlosigkeit und die Aktualität der Verfilmungen erklären, die durch den Medienwechsel nicht besonders viel von der Anziehungskraft verlieren. Diese Aussage betrifft die Verfilmungen der 1920er Jahre. Paul Czinner's Stummfilm „Fräulein Else“ (1929) erlangte einen großen Erfolg, wobei die mediale Gestaltung und die Wirkung des medialen Wechsels entscheidend dazu beitrugen, wie dies *Evelyne Polt-Heinzl* in ihrem Beitrag darlegt. Der MGM-Film „Daybreak“ (1931), für den „Spiel im Morgengrauen“ die Vorlage lieferte, war eine

der ersten Tonfilme in den USA, der mit seinen psychologisierenden Nuancen ebenfalls ein Meisterwerk ist (*Wolfgang Lukas* und *Ursula von Keitz*). Die Eigenheiten von Max Ophüls' Schnitzler-Verfilmungen (so „Liebelei“) werden mit besonderem Augenmerk auf die Akustik von *Bernard Dieterle* sowie auf das spezifisch filmische Verfahren von *Franz Leithold* untersucht. Die Inszenierung des Stückes „Das weite Land“ wird unter intermedialen Aspekten betrachtet, wobei den Übergängen zwischen dem Theatralischen, so der Theaterinszenierung von Ernst Lothar aus dem Jahre 1962, und dem Filmischen, so der Verfilmung von Luc Bondy aus dem Jahre 1982, in Rudolf Denks Analyse eine besondere Bedeutung zukommt. Die filmische Realisation von „Professor Bernhardt“ und die Figur selber werden von *Sandra Nuy* kritisch untersucht. Die mediale Adaptation von „Casanovas Heimfahrt“ im italienischen Fernsehfilm „Ritorno di Casanova“ bietet außer kulturgeschichtlichen auch biographische Herangehensweisen (*Camilla Miglio*). Die erzähltechnische Innovation von Schnitzler wird am Beispiel der medialen Adaptationen des Werkes „Frau Berta Garlan“ gezeigt, wobei das Hörspiel von Max Ophüls aus dem Jahre 1956 und der österreichische Fernsehfilm von Peter Patzak aus dem Jahre 1989 eine Erwähnung verdienen (*Bar-*

bara Beßlich). Die Kubrick'sche Bearbeitung der „Traumnovelle“ ist eine der meistdiskutierten Verfilmungen von Arthur Schnitzler. Die Faszination, die „Eyes Wide Shut“ auslöst, bleibt aber, wie *Dagmar C.G. Lorenz* darlegt, von der atemberaubenden Wirkung der Novelle viel zu weit entfernt, und *Giuseppe Farese* hebt hervor, dass nicht einmal die technische Brillanz des Films die psychologische Wirkung der Novelle wiedergeben kann.

Der Studienband fokussiert also grundlegend auf die Kino-Begeisterung von Arthur Schnitzler, wobei außerhalb seines persönlichen filmischen Interesses die filmischen Realisationen ebenfalls untersucht werden. Das erstrangige Verdienst des Buches ist die Vielfältigkeit und die methodologische Präzision. Mit den narratologischen und kulturwissenschaftlichen Annäherungsweisen wird die Eignung der Schnitzler-Texte zu intermedialen Bearbeitungen anschaulich gemacht und das Spezifische der filmischen Adaptationen dargelegt. Der Leser bekommt ein umfassendes Bild über das Filmische im Schnitzler'schen Œuvre, das auch zum tieferen Verständnis der eigenartigen Erzähltechnik des Autors beiträgt: Es lohnt sich daher, nicht nur mit medien-ästhetischem Interesse die einzelnen Beiträge des Studienbandes zu lesen.

Idikó Tóth (Budapest)

Balogh, András F.: Studien zur deutschen Literatur Südosteuropas. Klausenburg: Presa Universitară Clujeană, 2008 (= Klausenburger Beiträge zur Germanistik; Bd. 3). 232 S.

Mit dem Band *Studien zur deutschen Literatur Südosteuropas* legt András F. Balogh seinen ersten deutschsprachigen Band vor, in dem er 15 Aufsätze vereinigt hat, die zuvor bereits erschienen waren, nun aber – wie er formuliert – als „umgearbeitete, ergänzte, aktualisierte und vereinheitlichte Versionen“ (S. 231) zugänglich gemacht werden.

Die Spannweite der behandelten Themen ist in ihrer Materialfülle bemerkenswert und zeugt von dem Fleiß und der beharrlichen Arbeit des Verfassers. Angefangen mit der Erwähnung von Runeninschriften aus der Zeit der Völkerwanderung, die bei Ausgrabungen in Pannonien gefunden worden sind, bis zu Dieter Schlesaks im Jahre 2007 erschienenen Roman *Capesius, der Auschwitzapotheker* reicht die Skala der Darstellung der deutschsprachigen Literatur.

In der Methode der Behandlung der einzelnen Themen sind als Vorbilder die wissenschaftlichen Werke der akademischen Mentoren und Förderer des Verfassers, Antal Mádl, László Tarnói und Ferenc Szász, nicht zu übersehen, mit denen er bereits bei der Anfertigung seiner in ungarischer Sprache verfassten Dissertation über das Ungarnbild der siebenbürgischen deutschen Literatur im Dialog stand.

Studien zur deutschen Literatur Südosteuropas heißt der vorliegende Band und verweist damit in seinem Titel auf die Literatur einer Region, zu der nach Meinung des Verfassers neben

Siebenbürgen und dem Banat auch Buda, Pest, Ódenburg (Sopron) sowie Pressburg (Pozsony, Bratislava) ebenso dazugehören wie auch die neuesten Werke des seit 1969 abwechselnd in der Bundesrepublik und der Toskana lebenden Dieter Schlesak. Sicherlich existieren eine Reihe von deutlich verschiedenen Konzepten Südosteuropas, wobei extreme Festlegungen sogar Polen, Tschechien und die Ukraine zu dieser Region zählen, doch ist aus der ungarischen Tradition heraus die Zuordnung des Karpatenbeckens zu Südosteuropa zumindest nicht unumstritten. Insofern wäre es wünschenswert gewesen, wenn in dem Band an irgendeiner Stelle der hier gebrauchte Südosteuropa-Begriff definiert oder doch zumindest kurz umrissen worden wäre. Sicherlich hat der Verfasser gute Gründe für seine Art des Gebrauches dieses Terminus, nur wäre es schön gewesen, wenn er diese seinen Lesern mitgeteilt hätte.

Es ist unmöglich an dieser Stelle auf jeden einzelnen Aufsatz einzugehen, in ihrer Art und Thematik finden sich unterschiedliche Formen im Band: überblickende Betrachtungen, Fallstudien, Autorenporträts, begriffsklärende Aufsätze und Rezeptionsdarstellungen.

Grundsätzlich muss man Balogh zugestehen, dass er es sich in vielen Fällen nicht leicht gemacht hat, sondern – vor allem im Hinblick auf die Literatur der vergangenen Jahrhunderte – Autoren und Werken auf den Grund

ging, die dem Vergessen anheim gegeben worden und heute so gut wie vergessen sind. Man mag über den ästhetisch-literarischen Wert des einen oder anderen hier behandelten Werkes diskutieren können, doch dürfte die literaturhistorische Relevanz der angeschnittenen Aspekte außer Frage stehen.

Als Auftakt gibt Balogh in *Die deutschsprachige Literatur in Ungarn* einen Überblick über die deutschsprachige Literatur von der Zeit der Völkerwanderung bis in die 1980er Jahre. Der Text ist sicherlich die jüngste Zusammenfassung dieser Thematik, weshalb er bereits mehrfach veröffentlicht worden ist. Der Aufsatz glänzt vor allem durch die – auf reichhaltiger Sekundärliteratur basierende – Darstellung der Entwicklung der deutschsprachigen Literatur in Ungarn bis ins 19. Jahrhundert, während dann – leider – die gesamte Zeitspanne bis in die 1970er Jahre lediglich summarisch abgetan wird. Namen von Autoren wie etwa Friedrich Lám oder Wilhelm Knabel, die bereits vor dem Zweiten Weltkrieg geschrieben und danach mit der für die deutschsprachige Kultur in Ungarn mehr als nur nachteiligen Situation zu kämpfen hatten, fehlen. Die Skizze endet dann etwas abrupt mit dem Stand Ende der 1980er Jahre.

Das deutschsprachige dramatische Schaffen in Ungarn am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts – einen Exkurs über die Romane von Miklós Jósika beinhaltend – schließt mit dem Resümee, dass Autoren wie Girzick und Gruber ihre Themen dem damaligen Alltag aus Pest-Ofen entnahmen und in ihrer Bildersprache oft

der ungarischen Kultur näher standen als der deutschen, jedoch von der ungarischen Literaturwissenschaft bis auf den heutigen Tag nicht wahrgenommen werden.

Als besonders interessant und aufschlussreich muss man jene Beiträge hervorheben, in denen der Verfasser seine spezielle Bewandtheit und Kompetenz zeigt. Immer wenn es um die Literatur aus dem siebenbürgischen und dem Banater Raum geht, erhält der Leser eine Fülle von Informationen, an die er an anderer Stelle nur schwerlich gelangen könnte. Zu diesen Aufsätzen gehören u.a. *Ungarisch-deutsche Literaturbeziehungen in Siebenbürgen und dem Banat in der Zwischenkriegszeit*, *Dichterbilder in der Lyrik Franz Hodjaks* sowie *Ungarische, deutsche und rumänische Autoren in Klausenburg*. In ihnen wird gezeigt, wie die gegenseitige Anerkennung und das bessere Verständnis der Völker in Siebenbürgen und dem Banat durch die Literatur in hohem Maße gefördert wurden, wie Franz Hodjak die Stellung des geheimen Erneuerers der rumänien-deutschen Literatur einnahm und dass Klausenburg ein Ort sei, an dem sich die weltweit sehr selten vorkommende schöpferische Dreisprachigkeit von Literaten nachzeichnen lässt.

In seinen Aufsätzen geht der Verfasser mehrfach auf die sprachliche Geformtheit, den Stil von Werken ein, wobei er Anspruch zeigt und Niveau fordert. Leider wird die sprachliche Form dieses Bandes den von Balogh anderen Verfassern gegenüber gestellten Anforderungen in keinster Weise gerecht. In jedem einzelnen Beitrag

finden sich Beispiele für normwidrige Schreibungen und Formulierungen wie „prenationalen“ (S. 40), „Ostmittelluropa“ (ebenda), „Andere Sprachen wir [sic!] Slowakisch, Kroatisch, Rumänisch emanzipierten sich gerade und bot [sic!] noch nicht die Chance des literarischen Aufstiegs für Nicht-Muttersprachler.“ (S. 59) und „Kossuth führte in Pressburg eine Schreibkanzlei [...], um die Zensurvorschriften [...] umzugehen [sic!].“ (S. 70). Die behauptete Vereinheitlichung der Beiträge ist nur zum Teil geschehen, was sich sowohl in thematischen Wiederholungen als auch in unterschiedlichen Schreibungen [„main stream“ (S. 63) vs. „Mainstream“ (S. 175)] äußert.

Der im Zusammenhang mit Eginald Schlattners Roman *Der geköpfte Hahn* niedergeschriebene Satz: „Der Autor greift eine von Joyce erfundene (*Ulysses*) und in der deutschen Literatur von Arthur Schnitzler (*Leutnant Gustl*) bis zur Mustergültigkeit weiterentwickelte Methode auf: die ganze Handlung spielt an einem einzigen Tag, am 23. August 1944 ab [sic!].“ (S. 197) ist beinahe in jeder Hinsicht problematisch. Denn über den sprachlichen Fehler hinaus kann Arthur Schnitzler in seinem *Leutnant Gustl* (1900) nichts von Joyce weiterentwickelt haben, hatte doch der Ire bis dahin noch kein einziges literarisches Werk veröffentlicht und begann seine Arbeit am *Ulysses* erst 14 Jahre später. Die erste

deutsche Übersetzung des Werkes gab es erst nach dem Tod Schnitzlers, über dessen Zuordnung im obigen Zitat zur „deutschen Literatur“ die österreichische Literaturwissenschaft ebenso wenig erfreut sein dürfte wie der Leser dieses Bandes von Balogh, wenn er erkennen muss, dass er den Namen von James Joyce im Namensverzeichnis vergeblich zwischen „Jónácsik, Jósika und Józsa, József“ sucht.

Als Fazit lässt sich über den Band von András F Balogh sagen: der Leser hält die Frucht einer über zehn Jahre dauernden, in positivistischer Tradition stehenden Forschungstätigkeit in Händen, deren bemerkenswerter thematischer Reichtum sowie die Behandlung von heute kaum (mehr) beachteten Autoren für alle an Informationen und Faktenmaterial interessierten Leser ebenso die Attraktivität der Veröffentlichung ausmachen mag wie der weitgehende Verzicht auf eine theorielastige Darlegung des Stoffes. Eingeschränkt werden diese Vorzüge durch die oben angedeuteten sprachlichen Probleme und die ungenügende Redaktion des Bandes, unter welcher auch die Zuverlässigkeit des Namensverzeichnisses leidet. Ein Vorzug des Buches ist seine der Verständigung der Völker und Kulturen gewidmete Tendenz, in deren Sinne der Autor so gut wie jeden seiner Aufsätze mit einem optimistischen Grundton beschließt.

Gábor Kerekes (Budapest)

Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke Verlag, 2010 (= UTB für Wissenschaft; Bd. 8422). 368 S.

Das Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist in erster Auflage beim A. Francke Verlag in Tübingen 2010 erschienen. Die Herausgeber sind Hans Barkowski (Universität Jena) – Hans-Jürgen Krumm (Universität Wien). Zwei Professoren, die die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit Jahrzehnten prägen und zu seiner Etablierung maßgebend beigetragen haben. Das Fachlexikon ist ein Produkt eines internationalen Autorenteam, das unter Leitung und Koordination der beiden Herausgeber Wissen bereitgestellt hat, um terminologische Einheit und Grundlagen für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu schaffen und auf diese Weise seine weitere Entwicklung anzuregen.

Das Fachlexikon beginnt mit dem Vorwort der beiden Herausgeber, darauf folgend finden sich zahlreiche Hinweise zur Benutzung sowie ein Abkürzungsverzeichnis. Die einzelnen Begriffe werden in alphabetischer Reihenfolge beschrieben und erfasst.

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist zwar ein relativ junges Fach, blickt aber dennoch schon auf eine inhaltsreiche und spannende Geschichte zurück. Im Fach besteht allerdings noch kein Konsens über ein Kerncurriculum und damit verbunden auch nicht über die Grenzbereiche sowie die Wichtigkeit der verschiedenen Bezugsdisziplinen. Gerade aus diesen Gründen hat das Fachlexikon für die

weitere Entwicklung des Faches hohe Relevanz.

Bei der Auswahl der im Fachlexikon beschriebenen Einträge ist die Absicht der beiden Herausgeber eindeutig ersichtlich, sie wollten Orientierungen anbieten und Normen setzen. Es ist ihnen wohl gelungen. Somit übernimmt das Fachlexikon als erster Versuch dieser Art eine Pilotfunktion. Es füllt eine Lücke in der Landschaft der Wissenschaften. Die Handhabung des Fachlexikons ist benutzerfreundlich, die Einträge sind in einem gut verständlichen Stil verfasst, jeder Eintrag ist mit Literaturverweis versehen. Trotz der Vielzahl der AutorInnen herrscht eine sprachliche Vereinheitlichung der Begrifflichkeiten, die wieder die Arbeit der beiden Herausgeber ausmacht. Als eine besonders wichtige Errungenschaft ist die Vernetzung der einzelnen Stichwörter durch Hinweise auf weitere Begriffe hervorzuheben. Sie verhilft dem Leser, die Begriffe miteinander zu verknüpfen und auf diese Weise wichtige Zusammenhänge zu entdecken bzw. zu verstehen. Die Verweise sind gut veranschaulicht und leicht nachvollziehbar.

Das Fachlexikon will den Informationsbedarf unterschiedlicher Leser befriedigen, und wendet sich an alle Interessierten der Universitätsbildung und wissenschaftlicher Lehre, des Unterrichtens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, an Entscheidungsträger in Behörden und politischen

Institutionen, für die ein fachwissenschaftlich fundiertes Orientierungswissen von Relevanz ist.

Das Fachlexikon dokumentiert die gegenwärtige Fachterminologie des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und will einerseits zur weiteren Konsolidierung des Faches einen Beitrag leisten, andererseits eine Terminologiedebatte innerhalb der internationalen Fachgemeinschaft anregen, an der sich neben den Autoren auch die Nutzer des Lexikons beteiligen können. In diesem Sinne ist das neue Fachlexikon nicht als etwas Statisches aufzufassen, es ist ein dynamisches Projekt, das prozedural geprägt ist. So ist zu hoffen, dass die Anwendung der Begriffe mit der Zeit immer häufiger und in fachlichen Diskursen differenzierter und vielfältiger wird.

DaF ist ein interdisziplinäres Fachgebiet, das im Schnittpunkt verschiedener Referenzwissenschaften steht. Im Fachlexikon werden dementsprechend viele Termini beschrieben, die es auch in anderen Disziplinen gibt. Das Fachlexikon erfasst die Spezifik und Bedeutung dieser Begriffe für das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und ermöglicht eine präzisere Begriffsverwendung. Als grundlegendes Merkmal des Faches ist die Fremdperspektive auf Sprache zu betrachten. Dabei geht es um unterrichtliche und wissenschaftliche Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen. Im Falle des Deutschen als Fremdsprache stehen Fragen der

spezifischen Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums im Mittelpunkt, Deutsch als Zweitsprache fokussiert auf den Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext.

Traditionell werden im Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vier Zugänge unterschieden. Die Einträge im Fachlexikon behandeln die wichtigsten Begriffe dieser Zugänge in ihrer historischen Entwicklung, wie sie sich mit der Zeit geändert haben und neu gedeutet werden. Der literaturwissenschaftliche Zugang, der auch als interkulturelle oder transnationale Germanistik bezeichnet wird, erscheint anhand von Begriffen, die die Distanz des Rezipienten zum Kulturraum hervorheben.

Die Begriffe für den linguistischen Zugang werden ausgewählt, um zu zeigen, wie durch die praxisbezogene Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache neue linguistische Ansätze in den Mittelpunkt gerückt werden und zu einem Paradigmenwechsel führen. An erster Stelle ist hier die Aufhebung der traditionellen Grenze zwischen einer am „Sprachsystem“ und einer an der „Sprachverwendung“ orientierten Sprachwissenschaft zu erwähnen. Genauso wichtig sind Begriffe, die bestimmte Regeln und Regelmäßigkeiten aus der Lernerperspektive beschreiben sowie Ansätze und Theorien in den Blick nehmen, die funktional orientiert sind.

Der landeskundlich-kulturwissenschaftliche Zugang beinhaltet ein Verständnis, das davon ausgeht, dass Sprachenlernen immer zugleich ein

Prozess des Fremdverstehens ist, der Entwicklung einer komplexen Fähigkeit, die die Normalität des Anderen, die Wichtigkeit der Empathie und Toleranz bei der menschlichen Kommunikation und in den menschlichen Beziehungen in den Vordergrund stellt. Diese Begriffe werden im Fachlexikon in ihrer besonderen Wichtigkeit für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache behandelt.

Die lehr- und lerntheoretische Orientierung fokussiert auf die Fragen, was es bedeutet, Deutsch zu können und wie es gelingt, Deutsch zu erlernen. Dementsprechend beschäftigt sich das Fachlexikon mit den Bedingungen und Voraussetzungen für Unterrichts-, Lehr- und Lernverfahren. Hier geht es um Fragen, wie Lehren und Lernen einer Sprache optimiert werden kann.

Jede Ausrichtung hat ihre wissenschaftliche Fundierung und rückt einen anderen Aspekt in den Vordergrund. Durch diese vier Zugänge zum Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eröffnen sich unterschiedliche und dennoch eine Einheit bildende Perspektiven auf das Lehren und Lernen der deutschen Sprache. Die Forschungsfelder und Forschungsschwerpunkte der unterschiedlichen Ausrichtungen sind

nicht als getrennt zu sehen. Es gibt viele Gemeinsamkeiten, sie ergänzen einander, darauf wird auch im Fachlexikon Wert gelegt. Bezüglich der Frage, welche Gebiete ausführlicher behandelt werden, sind natürlich auch Ungleichgewichtigkeiten festzustellen. Bei einer nächsten Auflage könnten Rückmeldungen mitberücksichtigt werden, die die Rolle und Wichtigkeit der einzelnen Gebiete in ihrer Bedeutung für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache erfassen können.

Das Fachlexikon ist allen zu empfehlen, die sich für die deutsche Sprache und Kultur aus Fremdperspektive interessieren und in ihrer Arbeit nach Orientierungspunkten suchen. Das neue Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist ein Novum in der Kategorie Lexikon. Es konzentriert sich nicht auf ein Fachgebiet, sondern hat interdisziplinären Charakter und vernetzt in sinnvoller Weise verschiedene Gebiete. Gerade diese Sicht wird zur Orientierung in diesem jungen Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gebraucht. Deshalb kann die Initiative und das Verdienst der beiden Herausgeber nicht genug geschätzt werden.

Ilona Feld-Knapp (Budapest)

Csáky, Moritz: Das Gedächtnis der Städte. Kulturelle Verflechtungen – Wien und die urbanen Milieus in Zentraleuropa. Wien; Köln; Weimar: Böhlau Verlag, 2010. 417 S.¹

Das neue Buch von Moritz Csáky reiht sich in die lange Reihe der Arbeiten des Autors ein, die er einer kulturell wie historisch vielfach und vielfältig „belasteten Region“, dem von ihm – in Abgrenzung vom politisch strapazierten Begriff 'Mitteleuropa' (und teilweise auch in Anlehnung an französische historische und kulturwissenschaftliche Begriffsverwendungen) – konsequent als 'Zentraleuropa' bezeichneten, komplexen geographisch-topographisch-kulturellen Raum widmet. Dadurch leistet er eine gewisse Synthese seiner kulturwissenschaftlichen Untersuchungen, die er in eigenen Monographien und Aufsätzen sowie als Leiter des von ihm initiierten Grazer Sonderforschungsbereichs „Moderne. Wien und Zentraleuropa um 1900“ in zahlreichen (auch) von ihm edierten Bänden dokumentierte. Im vorliegenden Buch soll durch eine komplexe Erforschung der Kultur der urbanen Zentren dieser vielfach relational bestimmten Region ein besonderes historisch-kulturelles Gebilde erschlossen werden, deren Untersuchung, wie der Autor mehrmals betont, zugleich auch wichtige Konsequenzen für den Umgang mit gewissen heutigen Problemen nach sich ziehen dürfte.

In den etwa seit zwei Jahrzehnten geführten Forschungen von Csáky kris-

tallisierte sich die Erkenntnis heraus, die eine der wichtigsten Ausgangsthesen des Buches bildet: Zentraleuropa sei

jenseits von territorialen oder nationalen Eindeutigkeiten, die Bezeichnung für ein Netzwerk von soziokulturellen Interaktionen und sozioökonomischen Verflechtungen, ebenso aber auch für die enge Kohabitation von Pluralitäten, von Heterogenitäten und Differenzen, die sich nicht nur den unterschiedlichen sprachlichen Kommunikationsformen verdanken (S. 61).

Csáky schließt sich damit bewusst an historiographische und z.T. auch literaturgeschichtliche Modellbildungen und Konzepte an, die historisch wandelbare Regionen von Europa konzeptualisierten und sie in bestimmten historischen Abschnitten untersuchten. In dem vorliegenden Band wird die regionale Perspektive auf die Zeit der Jahrhundertwende fokussiert, so dass jedoch – durch eine breiter gespannte Übersicht – praktisch die ganze Epoche der Österreichisch-Ungarischen Monarchie in die kulturgeographische Untersuchung einbezogen wird. Als hervorstechende Merkmale der sonst auch relational verstehbaren Region hebt Csáky „Pluralität, Heterogenität beziehungsweise Differenziertheit“ (S. 66)

hervor, die sich in unterschiedlichen Bereichen horizontal wie vertikal in vielfacher Weise äußerten. Hinzu kommt noch, dass diese Pluralität der Region 'Zentraleuropa', wie der Autor hier auch nachdrücklich betont, sowohl eine endogene, d.h. „in der Region schon immer vorhandene“ „nachweisbare »ethnische« und sprachlich-kulturelle Dichte“, als auch eine exogene, d.h. „transregionale »globale« Heterogenität beziehungsweise Pluralität“ (S. 69) aufwies, die sowohl für die Region als Ganzes als auch für ihre „Subregionen, die einzelnen Königreiche, Länder und Provinzen“ (ebd.) charakteristisch war, wodurch auch unterschiedlich ausgetragene oder latente Konflikte und Krisen, aber auch vielfache kulturelle wie sprachliche Wechselwirkungen und Vernetzungen bedingt wurden.

Die theoretisch-methodologische Vorgehensweise des Verfassers ist bestimmt durch seine in anderen Arbeiten früher schon entwickelte Konzeption von Kultur „als Kommunikationsraum, die Kultur nicht als ein Objekt, sondern als Konstellationen von Differenzen begreift“ (S. 101), wodurch Kultur immer schon Dynamik, Performativität, Hybridität und Mehrschichtigkeit zugeschrieben wird, so dass diese Auffassung – Konzeptionen u.a. von Gilles Deleuze und Homi K. Bhabha folgend – eben die essentialistischen Ansichten von Kulturen als Nationalkulturen kritisch hinterfragt und an ihre Stelle den regional und relational gesichteten „umfassende[n] Kulturbegriff [stellt], der Alltags- und Hochkultur, Populär-

und Elitekultur gleichermaßen umfasst“ (S. 113). Damit wird die regionale und historische Perspektive um die Gegliedertheit von Kultur selbst weiter aufgefächert.

Csáky wendet sich weiterhin den urbanen Milieus und Zentren von Zentraleuropa um 1900 bzw. in der k.u.k-Monarchie zu, da sie mit ihrer konzentrierten Heterogenität im „Gedächtnis der Städte“, d.h. in ihren historisch und sozial wandelbaren kulturellen Konfigurationen jene Phänomene aufweisen, deren Analyse, meint der Verfasser, nicht nur allgemeine kulturwissenschaftliche Erkenntnisse, sondern auch neue Einsichten in die vor allem urbane(n) Kultur(en) der vielfach gegliederten Region bieten kann.

Der größte Teil der umfangreichen Monographie wird der Untersuchung der Eigenarten der „urbanen Milieus“ von Zentraleuropa gewidmet, für die der Autor sich auf vielfältige und verschiedenartige Quellen stützt, indem er, bei aller Konzentration auf die Jahre um 1900, zugleich auch einen historischen Querschnitt skizziert und damit auch historische und kulturelle Tendenzen, Veränderungen, Überlappungen sowie Unterschiede und Konflikte nachzuzeichnen bemüht ist. Sein Hauptaugenmerk gilt dem Zentrum Wien, der – mit Hofmannsthals Bezeichnung – „porta Orientis“ (S. 130), wo (wie in anderen regionalen Zentren) „sich der Makrokosmos der pluralistischen, heterogenen Region wiederfand“ (ebd.). Gegenüber einer Auffassung von Wien als homogenem Zentrum der Monarchie plädiert Csáky für eine Stadt, in der das „deutsche“

¹ Die Rezension entstand im Rahmen der Forschungsprojekte OTKA 76871 und TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003.

Wien als „böhmisches“, „tschechisches“, aber auch „ungarisches“ oder „slowenisches“ und „jüdisches“ Wien existiert(e), die alle auf einmal mit- und gegeneinander lebten und sich sowohl in der Alltags- wie auch der Hochkultur, in Populär- und Elitekultur in einer „hybriden Polyfonie der Stadt“ vereinigten, deren Vorhandensein in der Literatur sowie an besonderen Schnittstellen wie z.B. dem Prater und der Secession exemplifiziert wird. Diese Sicht auf Wien bestreitet die Existenzberechtigung einer „homogenen Nationalkultur“ und eines „nationalen Narrativs“ (S. 203) und betont: „vielmehr müsste man von Wiener Kulturen – im Plural – oder über Kulturen, über Kommunikationsräume in Wien sprechen, um so der realen, heterogenen Situation gerecht zu werden“ (ebd.). Unter Einbeziehung der von Csáky erschlossenen heterogenen Vielfalt der Wiener Kultur(en) sollte zumindest die Geschichte der Wiener Literatur als einer deutschsprachigen Literatur einem der „hybriden Polyfonie“ Rechnung tragenden Umdenken unterzogen und als Geschichte der (vielsprachigen) Wiener Literaturen neu konzipiert werden – ähnliches könnte auch für andere Kunstarten, aber ebenso für die Alltagskultur gelten.

Die Zentrierung auf Wien hindert den Autor trotzdem nicht daran, die Pluralität der regionalen Zentren der Monarchie bzw. von Zentraleuropa ebenfalls einer ähnlichen, wenn auch weniger vertieften, Analyse zu unterziehen, denn „[n]icht nur Wien, sondern auch andere urbane Milieus der Jahrzehnte um 1900, Mikrokosmen der

pluralistischen zentraleuropäischen Region, waren von einer solchen Situation geprägt“ (S. 275). So werden die ungarische Metropole Budapest, Pressburg/Bratislava/Pozsony, dessen konfliktgeladene Heterogenität schon im mehrfachen Namen drin steckt, das ebenfalls mehrere Bezeichnungen aufweisende Triest/Trieste/Trst oder das „Klein-Wien“ am Pruth, d.h. Czernowitz/Tscherniwzi/Cernăți, aber auch Breslau/Wrocław, Leutschau/Levoča/Lőcse und das in der deutschsprachigen Literaturgeschichte eine besondere Rolle spielende Prag unter dem Gesichtspunkt ihrer Heterogenität, Polyglossie, kulturellen Interferenzen und Spannungen sowie multiplen Identitätsbildungen kenntnisreich vorgestellt. Der in ihrer historischen und sozialen Wandelbarkeit begriffenen „kulturellen Polyfonie“ nachgehend kann der Leser Csákys Ausführungen folgend viele bis in die Gegenwart reichenden kulturellen Konflikte, Differenzen, aber auch Überlappungen und Gemeinsamkeiten auf ihre historischen wie sozialen Entwicklungslinien zurückgeführt vorfinden sowie seine Sicht bzw. Sensibilität für solche Probleme schärfen und verfeinern.

Das ist bestimmt auch eine Absicht des Autors der Monographie, der durch die im Gedächtnis der urbanen Zentren der Region nachweisbaren heterogenen Elemente und ihrer konfliktgeladenen Überlappungen zugleich auch einen Spiegel für die heutigen, von Migrationen und Identitätskonflikten geprägten Globalisierungsprozesse vorzeigen wollte: Seine theoretisch-methodologischen Ausgangsansätze speisen sich

aus Einsichten, die aus den durch diese Prozesse bestimmten Denkansichten von Kulturwissenschaft oder Postkolonialen Studien angeregt wurden (nicht zufällig heißt der auf die k.u.k.-Monarchie andernorts abgestimmte Ansatz Csákys „Habsburg postkolonial“). Die durch ihre Anwendung auf das geographisch, historisch, kulturell eingegrenzte Untersuchungsfeld der urbanen Zentren der zentraleuropäischen Region gewonnenen Erkenntnisse werden in einem weiteren Schritt wiederum – mit Blick auf unsere Gegenwart – aktualisiert:

Zentraleuropa und vor allem seine urbanen Milieus zur Zeit der Moderne könnten aufgrund ihrer Funktion als »Zwischenräume«, in denen sich unterschiedliche kulturelle Kommunikationsräume performativ verschränkten, als »Laboratorien« angesehen werden, in denen Prozesse stattgefunden haben

und sichtbar wurden, die heute, im Zeitalter der Globalisierung und der kulturellen Vernetzungen von allgemeiner, weltweiter Relevanz geworden sind. (S. 364 f.)

Das Buch von Moritz Csáky bietet einerseits eine „nüchterne Analyse“ (S. 366) von Entwicklungen und Krisenprozessen der Vergangenheit, zugleich aber regt es auch zu einem Umdenken an, um „auch unsere eigene Gegenwart besser zu verstehen und mit ihren Problemen bewusster und, aus der Kenntnis der Vergangenheit, verantwortlicher umzugehen“ (S. 367). Keine leichte Aufgabe, die über diese etwas allgemeine Feststellung hinaus auch durch weitere fundierte vergleichende kulturwissenschaftliche Studien einzulösen wäre, um damit zu einer differenzierteren Sicht unserer Gegenwart zu gelangen.

Magdolna Orosz (Budapest)

Harweg, Roland: Zeit in Mythos und Geschichte. Weltweite Untersuchungen zu mythographischer und historiographischer Chronographie vom Altertum bis zur Gegenwart. Erster Band: Formen der Chronographie. Berlin: LIT Verlag, 2008 (= Sprache – Kommunikation – Wirklichkeit; Bd. 4). 168 S.

Diejenigen Leser, die sich auch in frühere wissenschaftliche Monographien des Bochumer Textlinguisten Roland Harweg eingearbeitet haben, wissen bereits, dass die Lektüre seiner Werke der Aneignung einer neuen Sprache gleichkommt. Diesmal wird diesem Vertraut-Werden mit der neu einge-

führten und kapillarisch verzweigten Terminologie ein ganzer Band gewidmet, auf den anschließend drei weitere folgen. Das Ziel dieses ersten Bandes der Tetralogie ist es, zwei typologische Unterscheidungsmodelle aufeinander aufbauend und gegenseitig reflektierend zu begründen, die nicht nur eine

scharfsinnige semantische – von dem alltäglichen Gebrauch der Begriffe auf Grund ihrer spezifischen sprachwissenschaftlichen Perspektive abweichende – Trennung von Mythos und Historie ermöglichen, sondern sich auch hinsichtlich ihrer praktischen Anwendbarkeit bewähren.

Das Ausgangsmodell, welches grundsätzlich zwischen formaler (expliziten Bezeichnungen für Uhren-, Kalender- und Ärenzeiten) und materialer (z.B. Zeitadverbien oder Verben, die durch Tempus oder Aktionsart temporale Bezüge aufweisen) Chronographie unterscheidet, eignet sich vollkommen, um das gesamte Vokabular von impliziten oder expliziten temporalen Bezeichnungen nach diesen Kriterien in verschiedenen Subklassen neu zu ordnen. Aus dieser Taxonomie erwächst das im Mittelpunkt der Untersuchungen stehende, ebenfalls mehrere nach den Prinzipien der Qualität und Quantität gegliederte Subklassen aufweisende Modell der mythographischen bzw. historiographischen Chronographie. Während das erste Klassifikationsschema die – nennen wir es – Mikroebene der einzelnen Wörter oder Wortkombinationen umfasst, operiert das zweite Modell auf der Makroebene, denn es ist der Bewertung und Kategorisierung von ganzen Texten gewidmet. Wichtig ist zu bemerken, dass Harweg das Mythische von dem Historischen nicht entlang des Unterscheidungsmerkmals Fiktionalität vs. Faktizität trennt, sondern nach dem Prinzip der Abgetrenntheit von der bzw. der Verbundenheit mit der Vergangenheit, oder anders formuliert,

nach der Zyklizität (Vergegenwärtigung von Vergangenen durch rituelle Wiederholung in mythographischen Texten) und der Azyklizität (Einmaligkeit ausdrückende Bezeichnungen) der in einem Text dominanten temporalen Gegebenheiten. So gehören z.B. semi-deiktische Zeitangaben wie *im Mai* oder *im Mai 98*, bei denen das entsprechende Jahr bzw. das entsprechende Jahrhundert nicht genannt werden, zu den mythographischen, während von Harweg eigennamenwertig genannte Formulierungen wie *im Mai 1998* oder *im Jahre 1998* als historiographische Bezeichnungen behandelt werden. Auf der Makroebene ist es dem von Harweg vorgenommenen Unterscheidungskriterium zu verdanken, dass z.B. eine Fußballübertragung (*Meier schießt, aber der Torwart hält*) – weil sie nur für den Augenblick an die Rezeptionsgegenwart angebunden ist – oder ein nichtfiktionaler Text wie Plutarchs Biographie Alexander des Großen – weil deren chronographische Ausdrücke keinen Gegenwartsbezug haben – entgegen den Erwartungen als mythochronographisch eingestuft werden müssen. Zur weiteren Differenziertheit von Harwegs typologischem System trägt die Tatsache bei, dass die Texte und die in ihnen erscheinenden chronographischen Elemente nicht ausschließlich werkimmanent, sondern auch rezeptionsanalytisch untersucht werden. Unter diesem Gesichtspunkt können Texte ihren chronographischen Status auch ändern. Als einleuchtendes Beispiel werden von Harweg die Evangelien des Neuen Testaments aufgeführt: In der Zeit von Jesu Himmel-

fahrt bis zur Durchsetzung der christlichen Zeitrechnung konnten nach Harweg die auf Christus bezogenen Zeitangaben von den in dieser Periode lebenden Rezipienten nicht auf ihre eigene Gegenwart kontinuierlich bezogen werden; deshalb galten diese temporalen Angaben als mythographisch. Erst nach der Etablierung der christlichen Ära setzt die historiochronographische Rezeptionsphase ein.

Aus diesen wenigen Beispielen wird ersichtlich, dass es Harweg gelungen ist, eine Typologie zu erarbeiten, die mehrere Vorteile hat. Einerseits macht sie darauf aufmerksam, dass unser Denken über die als objektiv gedachte Zeit doch ein eher subjektives ist, was den verschiedenen Zeitrechnungs- und -gliederungsmethoden bzw. deren kulturellen und in den verschiedenen historischen Phasen unterschiedlichen Nominalisierungen zu verdanken ist. Außerdem – und das ist der direkte

wissenschaftliche Nutzen – bietet sie ein stets objektiv bleibendes, linguistisch begründetes, zugleich aber interdisziplinäres Instrument zur Analyse nicht nur narrativer, sondern auch lyrischer, nicht nur historischer, sondern auch fiktional-literarischer, (auto-)biographischer, theologischer, kosmogonischer u.a. Texte. Diese breite Anwendungsmöglichkeit stellt Harweg in den folgenden 2009 erschienenen drei Bänden unter Beweis, in denen ausführliche Untersuchungen zur *Zeit in Mythos und Geschichte im europäischen Altertum und Mittelalter* (Bd. 2), zur *Chronographie im Orient vom Altertum bis zur Gegenwart* (Bd. 3) und schließlich zur *Zeit in Fiktion und Geschichte in der – vornehmlich europäischen – Neuzeit* (Bd. 4) durchgeführt werden. Sie verdienen die Beachtung der germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft.

Lehel Sata (Pécs)

Hessky, Regina (Hg.): Német-magyar, magyar-német gyerekszótár / Deutsch-Ungarisches Kinderwörterbuch. Szeged: Grimm Kiadó, 2010. 512 S.

Die national und international renommierte Autorin Regina Hessky wurde bereits für zwei Wörterbücher (Deutsch-Ungarisches Lernerwörterbuch bzw. Deutsch-Ungarisches Handwörterbuch) mit dem Preis „Ausgezeichnetes ungarisches Wörterbuch“ der Ungarischen Akademie der Wissenschaften geehrt. Ihre neueste Veröffentlichung stellt im Bereich der Lexikographie

mit dem Sprachenpaar Deutsch-Ungarisch ein Novum dar, sie wurde nämlich für eine bisher vernachlässigte Zielgruppe, für Kinder im Alter von 7-12 Jahren im Anfängerunterricht konzipiert. (Das von der Autorin ausgearbeitete didaktische Konzept wurde auch für das Englisch-Ungarische Kinderwörterbuch angewendet, das parallel beim selben Verlag erschienen ist.)

Da das Alter, in dem Kinder in Ungarn mit dem Lernen von Fremdsprachen beginnen, immer weiter sinkt, entwickelte sich mit der Zeit ein zunehmender Bedarf an Arbeits- und Lernhilfen für Lerner im Kindergarten und in der Primarstufe. Auf vielseitigen Wunsch ist also diese neue Lernhilfe auf dem ungarischen Markt erschienen.

Bereits die Ausstattung ist sehr fröhlich – eben recht kindergerecht – gestaltet. Der Buchdeckel ist sehr robust und abwischbar und auch das strapazierfähige Papier der Blätter bzw. die recht große Schrift ist sehr praktisch für die anvisierte Benutzergruppe. All das ging aber natürlich nicht, ohne ein bisschen auf Kosten des Gewichts zu gehen, das Buch wiegt 1060 Gramm, wodurch es sich weniger zum tagtäglichen Mitschleppen in die Schule und zurück eignet.

Auf 512 Seiten finden sich pro Sprachrichtung mehr als 3000 Stichwörter und über 5000 Ausdrücke und Beispielsätze. Über 500 farbige, nette Illustrationen helfen die Bedeutung der fremden Wörter und Ausdrücke zu untermalen und das Verständnis zu erleichtern.

Das Wörterbuch hat ein Daumenregister, das durch die farbige Gestaltung bereits die schnelle Wahl der Ausgangssprache ermöglicht, um dann auch die Suche nach dem entsprechenden Buchstaben zu erleichtern. Am Anfang beider Sprachrichtungen ist jeweils eine alphabetische, bebilderte Wortliste zu finden, um die Suche im alphabetisch angelegten Wörterbuch zu erleichtern, bzw. die Lerner auf Unterschiede im ungarischen und deutschen

Alphabet aufmerksam zu machen. Im alphabetischen Wörterverzeichnis wird jedes Wort übersetzt (Stichwort und Übersetzung wird mit blau hervorgehoben), und die Verwendung wird mit möglichst vielen Beispielsätzen auf Deutsch und Ungarisch verdeutlicht. Was die Wortarten betrifft sind vor allem Verben, Substantive, und Adjektive im Buch repräsentiert, und neben der Wortartenangabe und der eventuellen Angabe der regionalen Verwendung findet man die bei der jeweiligen Wortart wichtigsten grammatischen Angaben. Die grundlegenden Regeln zur richtigen Aussprache deutschsprachiger Wörter werden im Wörterbucheil zur Kommunikation auf Deutsch erklärt, die Ausspracheangabe wird nur im Falle von Abweichungen beim jeweiligen Stichwort markiert.

Zu einzelnen ausgewählten Themen (zahlenmäßig 9 im deutschen und 8 im ungarischen Teil, wie z.B. Essen und Trinken, Körper, Markt, Stadt, die Familie, Ferien) gibt es thematische Bilder mit Wortlisten auf beiden Sprachen, um das Verstehen und Einprägen fremdsprachlicher Elemente visuell weiter zu unterstützen.

Nicht nur der Hauptteil, sondern auch die Wörterbuchaußentexte sind speziell für Kinder bzw. für ihre Helfer im Sprachlernprozess, also für Eltern und Grundschullehrer konzipiert. Das Werk kann also nicht nur wegen der anvisierten Zielgruppe als eine Neuheit bezeichnet werden, sondern auch wegen dem didaktischen Konzept, Grundkenntnisse der Wörterbuchbenutzung vermitteln zu wollen. Obwohl man vielleicht denken würde, Erwach-

sene haben es in der Regel gelernt, mit einem Wörterbuch umzugehen, geht es aus vielen einschlägigen Studien hervor, wie oft auch bei ihnen die adäquate Wörterbuchbenutzung an mangelnden wörterbuchdidaktischen Kenntnissen scheitert. Diese Feststellung kann ich auch anhand von zweifelten Anrufen von Verwandten und Freunden bestätigen, wenn sie als Nicht-Kenner der Sprache ihren Kindern im Deutschlernen nicht weiterhelfen können, obwohl man die Antworten durchs erfolgreiche Konsultieren eines Wörterbuchs hätte selbst erarbeiten können.

Wie können also Kinder die Art und Weise der richtigen Wörterbuchbenutzung erlernen und zur selbstständigen, konsequenten Anwendung motiviert werden? Um dieses Ziel zu erreichen, haben die Autoren auf zwei Ebenen Erklärungen und Verwendungsvorschläge formuliert.

Das Vorwort richtet sich vor allem an Erwachsene, die die jungen Sprachlerner bei Ihrer Arbeit unterstützen sollen, also an Eltern und Grundschullehrer. Daneben wird der komplexe Aufbau der Wörterbuchartikel für beide Richtungen detailliert, in kindergerechter Sprache und Form auf der Innenseite der Buchdeckel erklärt, wodurch versucht wird, Kinder motivierend an die Benutzung eines Wörterbuchs heranzuführen.

Aufbau und Struktur von Wörterbuchartikeln sind generell für den Benutzer von größter Bedeutung, aber durch einige konkrete Aufgaben zur direkten (beziehen sich auf das Wörterbuch selber) und indirekten (beziehen

sich nicht direkt auf das Wörterbuch) Wörterbuchbenutzung, bzw. durch die Angabe einiger Lerntechniken und Lerntipps zur Speicherung der gesuchten Elemente hätte man vielleicht die effiziente Arbeit weiter verstärken können. Im Zeitalter des Internets lassen sich aber Produkte um weitere, vom Benutzerkreis im Späteren tatsächlich gewünschte Inhalte zu jeder Zeit leicht auf der Verlagsseite ergänzen.

Das Werk ist aber schon jetzt in mehrfacher Hinsicht mehr als „nur“ ein Wörterbuch. Erstens finden wir im Wörterbucheil an entsprechenden Stellen insgesamt 20 kurze Texte mit wichtigen kulturellen und landeskundlichen Informationen, und zwar zu allen deutschsprachigen Ländern. Die ungarischen, mit Fotos veranschaulichten Texte informieren die jungen Benutzer über Traditionen, Geschichte, berühmte Persönlichkeiten bzw. bekannte Orte und Ereignisse der deutschsprachigen Länder.

Zweitens gibt es im Werk zwei weitere, größere Einheiten, die das effektive Sprachlernen der Benutzer unterstützen sollen, wobei sie mit zahlreichen Hinweisen auch zur erfolgreichen Wörterbuchbenutzung beitragen. Die Einheit zur Kommunikation auf Deutsch stellt grundlegende sprachliche Elemente in spielerischen Kommunikationssituationen vor, um sowohl mündliche als auch schriftliche kommunikative Kompetenzen der jungen Sprachlerner zu entwickeln. Es geht hier um alters- und zeitgemäße Inhalte: neben Hinweisen, wie man einen Umschlag adressiert oder eine Postkarte auf Deutsch schreibt, findet man auch

Hilfe für das Formulieren von E-Mail- und SMS-Nachrichten. Dadurch wird eine wertvolle Hilfe beim Verfassen und Überarbeiten von Texten geleistet.

Die Einheit zur deutschen Grammatik fasst die elementarsten Grundregeln des deutschen Sprachsystems zusammen: wir finden Informationen zu Personalpronomina und ihrer Deklination, zur Konjugation von Verben in Präsens sowie in Präteritum und Perfekt, und können Erklärungen zur richtigen Verwendung von Modalverben lesen. Außerdem bekommt man Hinweise zum Genus und zur Pluralform von Substantiven, zur Komparation, zu den wichtigsten Präpositionen und zur Satzordnung im Deutschen. Die recht witzigen Bilder machen

Zusammenhänge deutlich und lassen manchmal komplexe Regeln auf einen Blick erfassen, wodurch sie wesentlich zum erfolgreichen Verständnis und Memorieren der Regeln beitragen.

Im Anhang findet man das Register der Länder in der Europäischen Union, die wichtigsten Maßeinheiten, die Liste der Kardinal- und Ordinalzahlen und eine Tabelle der unregelmäßigen Verben.

Das Deutsch-Ungarische Kinderwörterbuch bietet also alles, was ein Grundschul-Wörterbuch bieten sollte; es liefert Informationen, die von seinen anvisierten Benutzern erwartet werden und zwar in einer angemessenen, speziell für Kinder konzipierten Form.

Ida Dringó Horváth (Budapest)

Koepfel, Rolf: Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. 436 S.

Eine „spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis“ mag ein anspruchsvolles und vielversprechendes Unterfangen für all diejenigen sein, die sich für wissenschaftliche Grundlagen des Sprachunterrichts interessieren. Die Spracherwerbsforschung ließ es in den letzten Jahrzehnten an Erklärungsversuchen nicht fehlen, wenn es um die Frage ging, wie die einzelnen Bereiche des Sprachsystems erworben werden. Die linguistische Forschung hat aus typologischer Sicht und unter dem Aspekt der Markiertheit ebenfalls wertvolle Beiträge geliefert. Und nicht

zuletzt auch die Psycholinguistik, die durch empirische Untersuchungen wesentliche Aussagen über die Verarbeitung von Sprache getroffen hat. All das hat bislang nur teilweise in die Fremdsprachendidaktik Eingang gefunden und ist noch nicht didaktisches Allgemeingut geworden, wie der Autor im Vorwort beklagt. Sein Buch, das alle diese Aspekte aufgreift und in die Unterrichtspraxis einbettet, ist in vier größere Abschnitte gegliedert.

Im Kapitel „Spracherwerbliche und didaktische Grundlagen“ setzt sich Koepfel zunächst mit der Tatsache

auseinander, dass Erwerbskontexte, Lernprozesse und sogar Lehrende sehr unterschiedlich sein können, und verlangt von den Angehörigen des Faches ein differenziertes Herangehen: Methodische Tipps sollten nicht verabsolutiert werden. Die unmittelbare Relevanz der Zweitspracherwerbsforschung für die Fremdsprachendidaktik wird am Beispiel der Lernersprachen und des Wortstellungserwerbs gezeigt (S.14 ff.). Aufgrund verschiedener Daten aus der empirischen Forschung werden die Erwerbsstufen der deutschen Wortstellung in gesteuerten und ungesteuerten Erwerbssituationen verglichen. Es wird anhand von Studien erläutert, dass ein steuerndes Eingreifen durch Grammatikinstruktion nur bei den variablen Elementen der Erwerbsabfolge sinnvoll (oder überhaupt möglich) ist. Bei sprachlichen Strukturen jedoch, bei denen der Unterricht die Erwerbsabfolge nicht zu ändern vermag, sollte er sie zumindest nicht hindern, indem er den „natürlichen“ Entwicklungssequenzen entgegenarbeitet. Eine Beeinflussung durch Steuerungsversuche ist im Grammatikunterricht also nur begrenzt möglich. Der Erwerb ist immer vor dem Hintergrund der L1 zu betrachten, außerdem wird er auch durch individuelle und soziale Faktoren bestimmt. Kein Fremdsprachenlehrer kann an dieser Tatsache vorbei, die auch für die konkrete Grammatikarbeit weitreichende Konsequenzen hat.

Nach dem aufschlussreichen Grammatik-Beispiel weist Koepfel seinen Lesern durch die Erörterung diverser Hypothesen und Modelle den Weg durch das Dickicht der Spracherwerbs-

forschung. Er setzt sich mit dem Spracherwerb im Unterricht, so auch mit der Wichtigkeit von Input und Interaktion, Feedback und Korrektur auseinander und bietet auch eine Beschreibung von erstrebenswerten Übungen, deren Einsatz und Durchführung stets bei entsprechender kommunikativer Verzahnung und somit nie als Selbstzweck erfolgen sollte. Koepfels Empfehlungen müssen an dieser Stelle angesichts der handlungsentscheidenden Variablen im Unterricht und der geforderten Lernerzentriertheit allgemein bleiben.

Und genau diesem Thema, nämlich der Lernerzentriertheit widmet er sich in einem der folgenden Kapitel. Dass lehrerzentrierter Fremdsprachenunterricht besonders ineffektiv ist, wissen wir seit Längerem. Berechnungen aus den 60er Jahren und Untersuchungen aus den 90ern kommen übereinstimmend zu einem ernüchternden Ergebnis: Auf einen Lerner entfällt pro Unterrichtsstunde eine Redezeit von etwa 30 Sekunden, und auch die Qualität der Äußerungsmöglichkeiten lässt in vielen Fällen zu wünschen übrig. Koepfel fordert daher (S. 62) ein Umdenken in der Unterrichtsplanung und eine Veränderung der Rede- und Handlungsanteile der Lerner. Durch die Erläuterungen zu einem veränderten Rollenverhalten der Lehrer, der Optimierung von Lehrerfragen und der Förderung der Interaktion innerhalb der Lernergruppe werden Umsetzungsmöglichkeiten einer neuen Lern- und Lehrkultur geschildert, aus der auch Lernstrategien und autonome Lernformen kaum wegzudenken sind, auch wenn diese

bereits auf Aktivitäten außerhalb des Unterrichts zielen oder den Rahmen des traditionellen Unterrichts zeitweilig aufheben.

Das Sprachsystem als Lerngegenstand wird ebenfalls auf seine Lehr- und Lernbarkeit abgeklopft. Das Kapitel zur Aussprache schließt eine wichtige Lücke in der didaktischen Fachliteratur. Neben den phonetisch-phonologischen Eigenschaften der Sprache werden auch neurobiologische und psychosoziale Faktoren beim Lerner ins Spiel gebracht, Verständlichkeit wird als Minimalziel der Ausspracheschulung formuliert. Variantenreiche Übungstypen (S.103 ff.) zeigen, wie dieses Ziel in der Praxis erreicht werden kann. Oft wird vergessen, dass es für eine korrekte Aussprache zunächst eines differenzierten und aufmerksamen (Zu-)Hörens seitens der Lerner bedarf. Wie ein progressives bewusstes Hörtraining kontextabhängig und mit anderen Sprachebenen vernetzt in den Lernprozess integriert werden kann, zeigen zahlreiche Beispiele, die vermehrt auf kognitiverende und autonome Anteile im Unterricht setzen.

Nach einer kurzen Darstellung der Grundbegriffe zum (mental)en Lexikon (S.117 ff.) konzentriert sich der Autor zunächst auf den Erwerb des L1-Lexikons, geht dann über zum L2-Lexikon und beleuchtet die Erwerbsvorgänge von Wortformen und Wortinhalten, ohne dabei die für den Fremdsprachenunterricht grundlegenden Wechselwirkungen zwischen L1 und L2 aus den Augen zu verlieren. In diesem Sinne betrachtet er auch die Steuerungsmöglichkeiten des Lexikonerwerbs

und bietet dazu eine Vielzahl von Aufgaben zur Wortschatzarbeit sowie Tipps zum Umgang mit Wörterbüchern.

Die Sprachlehrforschung hat in der jüngsten Vergangenheit die traditionellen Methoden vielleicht am stärksten im Bereich der Grammatikvermittlung hinterfragt, und so plädiert auch Koepfel für eine differenzierte Betrachtung und redet statt von einer Grammatik von vielen Grammatiken, die zweckentsprechend eingesetzt werden. Linguistische, pädagogische, wissenschaftliche Grammatiken, Lerner-, Rezeptions-, Produktionsgrammatiken haben zwar alle die Sprache zum Gegenstand, doch wird durch ihre Konzepte unterschiedlichen Ansprüchen Rechnung getragen. Wie die Bewusstmachung und das Üben der bewusst gemachten Strukturen im Fremdsprachenunterricht erfolgen kann, wird anhand von teilweise bekannten Übungsformen (Merksprüchen, Faustregeln, Paradigmen) erklärt, neu ist allerdings, dass dabei auch deren sprachwerbliche Funktionsmechanismen kritisch reflektiert werden.

Rund ein Viertel des Buches nehmen die Ausführungen zum Ausbau der Fertigkeiten in der Fremdsprache ein. Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen werden als Zieltätigkeiten und nicht als Mittlerätigkeiten in den Blick genommen. Dies erscheint umso wichtiger, als man in den Sprachstunden beispielsweise gewöhnlich viel schreibt und spricht, wobei selten eine echte kommunikative Absicht dahinter steckt. Die bekannten Fertigkeiten werden prozessorientiert vorgestellt. Auch eine mögliche Verzahnung der

verwandten Fertigkeiten wird diskutiert. In den Unterrichtsbeispielen werden die vielfältigen Differenzierungsmöglichkeiten präsentiert, von wissens- und datengeleiteten Lese-strategien über Vertextungsmittel beim Schreiben bis hin zum intensiven Hören findet man zu den einzelnen Fertigkeiten ein seriöses Instrumentarium, auf das jeder Lehrende zurückgreifen kann. Medieneinsatz und Unterrichtsplanung, die in gesonderten Kapiteln behandelt werden, werden Lehramtskandidaten oder Skeptiker der neuen Medien sicherlich ansprechen.

Rolf Koepfel nimmt sich sehr viel vor, wenn er im Vorwort schreibt, sein Buch wende sich an Studierende, angehende Sprachlehrer, bereits Lehrende sowie an Dozenten des Fachs Deutsch als Fremdsprache. In der Tat bietet er auch allen seinen Zielgruppen etwas. Aufgaben zu den Kapiteln (mit Lösungshinweisen) helfen dem Benutzer, sein frisch erworbenes Wissen zu ordnen und an praktischen

Beispielen zu erproben. Angehende Lehrer und Berufseinsteiger können daher viel profitieren, aber auch hartgesottene Lehrer können sich frische Anregungen holen und sich schrittweise eine sehr moderne und wissenschaftlich fundierte Denkweise aneignen.

Als hätte der Autor Lernerautonomie auf seine Fahnen geschrieben, kommt das Thema in allen Kapiteln des Buches ausnehmend gut zur Geltung. So vermittelt er die vielleicht wichtigste Botschaft, dass nämlich in einer spracherwerblich reflektierten Unterrichtspraxis der einzelne Lerner immer wieder in den Vordergrund tritt, zumal Spracherwerb auch erheblich von individuellen Faktoren abhängt. Das Buch von Rolf Koepfel kann nicht nur unseren theoretischen Horizont zum Thema erweitern, sondern gibt uns eine wichtige praktische Stütze, wenn wir unsere gewohnten didaktischen Scheuklappen ablegen möchten.

Zoltán Csörgő (Budapest)

Kovács, Kálmán (Hg.): Rhetorik als Skandal. Heinrich Heines Sprache. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2009. 181 S.

Im Herbst 2006 hat Kálmán Kovács an der Universität Debrecen ein internationales Humboldt-Kolleg zum 150. Todestag des Dichters mit dem Titel *Rhetorik als Skandal. Heinrich Heines Sprache* veranstaltet. Der 2009 beim Aisthesis Verlag erschienene, vom Veranstalter selbst herausgegebene und im Weiteren kurz zu besprechende

Sammelband enthält ausgewählte Konferenzbeiträge unter dem gleichen Titel.

Der Titel setzt zwar einen orientierenden Schwerpunkt, deckt aber das thematische Spektrum der versammelten Beiträge nicht vollständig ab: Abgeschlossen wird der Band beispielsweise von zwei Studien (Eszter

Pabis: „Und Gott ist alles, was da ist; Er ist in Unsern Küssen.“ Zum *Sensualismus in Heines „Zeitgedichten“* bzw. Andrea Horváth: *Bild und Funktion der Frau in der Lyrik Heinrich Heines*, die nicht genuin rhetorische Aspekte des Werkes, sondern eher Gender-Probleme von Heines Lyrik thematisieren, wobei sie sich grundsätzlich in den herkömmlichen Kategorien der Heine-Forschung („Spiritualismus“ vs. „Sensualismus“, das „Hellenische“ vs. das „Nazarenische“) bewegen.

Neue Perspektiven werden hingegen in denjenigen Beiträgen des Bandes eröffnet, die sich tatsächlich der in Heines Texten steckenden, eminent rhetorischen Herausforderung stellen und sich derart mit der zentralen Fragestellung des Kollegs im engeren Sinne auseinandersetzen.

Dass dies sogar unter komparatistischen Aspekten sehr wohl möglich ist, beweist der eigene Beitrag des Herausgebers: Kovács skizziert in seiner Studie *Lügnerische Rhetorik. Heine als Sündenbock der Petöfi-Rezeption* ein merkwürdiges 'ungarisches' Heine-Bild im Kontext der Petöfi-Rezeption, in dem gerade die rhetorischen Aspekte die Hauptrolle spielen und der lehrreiche Parallelen mit den Kontroversen der deutschen Heine-Rezeption aufweist.

Besonders hervorzuheben sind indessen diejenigen Beiträge des Bandes, in denen versucht wird, die alteingebürgerten, auch bei Kovács thematisierten dichotomischen Zuweisungen und Festlegungen der bisherigen Heine-Forschung zu durchkreuzen und zu unterlaufen.

Dies fordert Hartmut Steinecke geradezu programmatisch in seiner den Sammelband eröffnenden Studie („Verhuzung“ oder „Artistik“ des Deutschen? Zur Auseinandersetzung um Heines Sprache), die die Geschichte der Heine-Rezeption in Deutschland unter sprachlich-rhetorischem Aspekt skizziert und zeigt, dass die Reflexion auf Heines Sprachgebrauch von Anfang an grundsätzlich auf die Dichotomie „Verhuzung“ vs. „Artistik“ des Deutschen fixiert war. Steinecke kommt zum Schluss:

Ich sagte, Sprachkritik sei kein Selbstzweck, sie wolle Wirkung erzielen – zum Beispiel: zum Weiterlesen verführen, zu emotionaler Teilnahme verleiten, nicht zuletzt: politisch etwas bewegen. Diese Verbindung kann nicht gelöst werden. Eine Alternative aufzubauen zwischen den dichterischen Texten und den politischen Schriften – zwischen Artistik und Engagement – war von Beginn an falsch. Das 'und' zwischen beiden Begriffen ist allerdings ebenso wenig additiv zu verstehen. Was Heine für die primär an seinen politischen Botschaften Interessierten zum Ärgernis macht – seine Widersprüche, Schwankungen, Ambivalenzen –, charakterisiert ihn als Dichter, dem die Sprache eben nicht nur ein Ausdrucksmittel ist, um Botschaften in eindrucksvolle Worte zu kleiden. (S. 28)

Dieser von Steinecke geforderte Neuansatz – die Verabschiedung der eingebürgerten Dichotomien der Forschung – wird aufgenommen und konsequent weitergeführt in den Beiträgen von

Walter Erhart, Hans-Georg Kemper und Dietmar Goltschnigg.

Goltschniggs Studie *Heines polemische Rhetorik in seinen musikalischen Feuilletons* gibt ein groteskes Beispiel davon, wie das auch von Heine gelegentlich gegen Giacomo Meyerbeer verwendete antisemitische – das Unecht-Rhetorisch-Verlogene implizierende – Argument beliebig ausgespielt und umgewendet werden kann: Dies ist in der Tat in Richard Wagners berüchtigter Schrift *Das Judentum in der Musik* u.a. in Bezug auf Heine selbst geschehen.

Hans-Georg Kemper zeigt in seinem Beitrag *Magie und Rhetorik in Heines Lyrik* die Unhaltbarkeit einer weiteren Dichotomie: der von Magie vs. Rhetorik in Bezug auf Heines Lyrik: „Humor und Ironie, im weiteren Sinne das 'Rhetorische' als das 'Phrasenhafte', machen die Magie der Gedichte dem modernen Geschmack goutierbar (...). Unter der 'Lüge' des rhetorischen Kostüms wagt sich die magische Wahrheit (...) ans Licht.“ (S. 68)

An Hand der Analyse der Rhetorik der Zeitlichkeit in Heines Prosatexten kommt Walter Erhart (*Der Taumel und die „ruhige Anordnung“*. Heines Rhe-

torik der Zeitlichkeit) seinerseits zum Schluss, dass Heine die in der Forschung bis heute festgeschriebene Dichotomie Vormärz vs. Biedermeier (Kunstperiode) selbst historisch werden ließ bzw. überwand. Und Heines spätere Texte, so Erhart,

erweisen sich (...) dadurch gerade in jüngster Zeit anschlussfähig für solche Theorien und Textverfahren, die der Sprachlichkeit und Zeichenhaftigkeit von Texten eine prominente Rolle zuweisen: für eine kulturtheoretische Tiefenhermeneutik und eine an Aby Warburg orientierte Archäologie der Kultur, für die Postmoderne und das *posthistoire* sowie für die Dekonstruktion. (S. 49)

Also Heinrich Heine als einer der ersten, frühen Vorläufer von Postmoderne und Dekonstruktion? Eine beim ersten Blick vielleicht etwas gewagte These, die andererseits freilich manche von den Irrwegen der Rezeption des Heineschen Werkes in den vergangenen beinahe zwei Jahrhunderten wenn auch nicht entschuldigen, so doch wenigstens begreiflich machen könnte.

Imre Kurdi (Budapest)

Müller, Márta: Lexikalisch-semantische Merkmale der Handwörterbuchschätze in Werischwar/Pilisvörösvár. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, 2011 (= Ungarndeutsches Archiv 12). 271 S.

Das Budapester Germanistische Institut hat im Jahre 2011 in seiner Reihe „Ungarndeutsches Archiv. Schriften

zur Sprache, Literatur, Kultur und Geschichte der Deutschen in Ungarn“ gleich zwei Bände herausgebracht –

von Anikó Szilágyi-Kósa eine Abhandlung über die Traditionen der Namengebung unter den Deutschen im Plattensee-Oberland (Bd. 11) sowie die Arbeit von Márta Müller über die lexikalisch-semanticen Merkmale der ostdonaubairischen Handwerk-Fachwortschätze – in der vorliegenden Rezension soll im Weiteren Letzterer besprochen werden.

Die Novität der Monographie von Müller resultiert einerseits aus der Tatsache, dass die dialektalen berufsbezogenen Fachwortschätze innerhalb der ungarndeutschen Dialektologie zu den noch von niemandem beschrifteten Terrains gehören, andererseits daraus, dass die Verfasserin aufgrund der Ergebnisse ihrer Untersuchungen manche der in der einschlägigen deutschsprachigen Fachliteratur fest verankerten Thesen über das Wesen der dialektalen Handwerk-Fachwortschätze im Hinblick auf das untersuchte Korpus revidiert.

Die Arbeit setzt sich mit den ostdonaubairischen Fachwörtern jener Handwerk-Fachsprachen auseinander, welche in Werischwar/Pilisvörösvár (Komitat Pest) in den Jahren 2002-2004 durch direkte Befragung noch erhoben werden konnten, d.h. welche von den an der mundartlichen Fachkommunikation teilnehmenden Informanten, den Werischwarer Handwerkerkern gebraucht wurden bzw. während der Befragungen und gesteuerten Interviews erkannt und in der lokalen Mundart wiedergegeben werden konnten (S. 11). Vor der Darlegung der Ergebnisse der lexikalisch-semanticen Untersuchung wird in der Monographie einleitend auf die Stellung der dialektalen Handwerk-

Fachsprachen und wortschätze im Diasystem der Sprache, in den verschiedenen Fachsprachen-Modellen sowie auf die vielschichtige und auch in der Fachsprachenforschung bis dato ungelöste Definitionsproblematik der Entität „Fachwort“ eingegangen (Kapitel 1). Der Klärung des theoretisch-begrifflichen Hintergrundes folgt die Festlegung der Ziele in Kapitel 2. Da innerhalb der ungarndeutschen Dialektologie Arbeiten, die die morphologischen und lexikalisch-semanticen Aspekte des Wortschatzes der Ungarndeutschen untersuchen, eine Seltenheit darstellen, und da es um fachsprachlich orientierte Analysen desselben Gegenstandes noch stiefmütterlicher bestellt ist, erarbeitete die Verfasserin aufgrund der einschlägigen Literatur über die deutschen technisch-industriellen Fachwortschätze (als deren Variante der Untersuchungsgegenstand der Monographie d.h. die dialektalen Handwerk-Fachwortschätze betrachtet werden können) als Analyseinstrumentarium einen Katalog der morphologischen sowie lexikalisch-semanticen Phänomene, die für die Fachwortschatzerweiterungsprozesse im binnendeutschen Sprachraum und im eher der Konsumtion zugewandten technisch-industriellen Bereich charakteristisch sind. In der Arbeit wurden dementsprechend über die Wortart- und Wortformhäufigkeit hinaus die Synonymie, Polysemie, Homonymie; die (Ent-)Terminologisierung; die Metaphorisierung im nominalen und verbalen Bereich; die Konversion und als spezifische Eigenart dieser die Transposition von Eigennamen;

Entlehnungen; morphologische und semantische Aspekte nominaler, adjektiver und verbaler Kopulativ- und Determinativzusammensetzungen; oppositionelle Determinativa; die Univerbierung; die mundartlichen Mehrwort-Lexeme; Wortkürzung; schließlich die Suffigierung und Präfigierung des Substantivs, Adjektivs, Verbs sowie die Zirkumfigierung untersucht. Dieser Katalog wurde um Gesichtspunkte ergänzt, die auf die Spezifik der Dialektalität des Untersuchungsgegenstandes eingehen wie etwa die Diminutivbildung oder die Präsenz von allochthonen (hauptsächlich: ungarischen) Elementen im Korpus (S. 12).

Nach der Vorstellung der Erhebungsmethode sowie der Darlegung der Umstände und Erfahrungen der von der Verfasserin – von der Erstellung der berufsspezifischen Fachwortlisten, über die stunden-, ja manchmal tagelang dauernden Befragungen der Informanten hinaus bis hin zur mühsamen Transkription der auf diese Weise gewonnenen Daten – selbst durchgeführten Datensammlung (Kapitel 3), die vor allem für jene aufschlussreich ist, die selbst Erhebungen durchzuführen planen, wird in Kapitel 4 auf die Herausbildung des Handwerkerstandes in Werischwar bzw. auf die Merkmale des Sprachgebrauchs der Handwerker eingegangen. Dem Kapitel über die Erörterung des geschichtlich-sozialen und der sprachlichen Lage der Werischwarer Handwerkerschicht folgen die Erläuterungen über die Rohstoffe, Werkzeuge, Arbeitsvorgänge und Endprodukte der erhobenen zwölf

Handwerksberufe in Kapitel 5, welche Erläuterungen den Traditionen der ungarndeutschen volkskundlichen Beschreibungen entsprechend standarddeutsch formuliert und um in den standarddeutschen Text eingefügte ostdonaubairische Äquivalente ergänzt wurden.

In den Kapiteln 6 und 7 erfolgt die eigentliche Beschreibung des statlichen Korpus von 2728 lexikalischen Einheiten aufgrund der oben erwähnten Gesichtspunkte. Die Ermittlung der (stark) vertretenen und unterrepräsentierten Wortbildungsmittel wurde von der Verfasserin mit viel Sorgfalt durchgeführt und mit einer Fülle von Belegen untermauert.

Zu den eindeutigen Stärken des Werkes gehören, neben dem bisher in der ungarndeutschen Dialektologie unerforschten Gegenstand der Arbeit, sein Reichtum an Belegen und die Widerlegung einiger in der binnendeutschen Fachliteratur tradierten Behauptungen über die Beschaffenheit der dialektalen Handwerk-Fachwortschätze. Um nur einige davon zu nennen: In der einschlägigen Literatur ist die Meinung präsent, dass das wichtigste Kennzeichen der dialektalen Fachsprachen das gehäufte Vorkommen von Metaphern und von affektischen lexikalischen Komponenten sei (S. 123). Die in Werischwar erhobenen Handwerk-Fachwortschätze weisen im Gegensatz dazu aber nur eine sehr geringe Anzahl an Metaphern auf. Die wenigen gefundenen fachmundartlichen Metaphern erfüllen zwar die Kriterien der Benennung von handwerklichen Gegenständen und Vorgängen

ausreichend, wobei sie durch ihre Anschaulichkeit für die an der Fachkommunikation Beteiligten einfach zu merken sind – eine Neigung der autochthonen Informanten, ihr berufsbezogenes Wissen und Können durch affektbetonte Bezeichnungsgewohnheiten gemütlicher, ja lustiger erscheinen zu lassen, konnte (zumindest auf der Wortebene) dennoch nicht bestätigt werden (S. 128).

Eine weitere unerwartete Erkenntnis liefert die verschwindend geringe Anzahl von Übernahmen aus dem Ungarischen. Im Bereich der Entlehnungen konnte festgestellt werden, dass ab dem 19. Jahrhundert die intralingualen Kontakte der Handwerker außerhalb von Werischwar durch interlinguale ersetzt wurden. Dies bedeutete, dass die betroffenen Handwerker von dem Gebrauch der Werischwarer bairischen Ortsmundart bzw. der bairisch-österreichisch geprägten regionalen Verkehrssprache abkehrten und sich in kommunikativen Situationen außerhalb des Dorfes der entweder zu Hause oder in der Schule erlernten ungarischen Standardsprache bedienten. Dadurch, dass ab dem 19. Jahrhundert der unmittelbare fachliche und sprachliche Kontakt der Werischwarer Handwerker zum binnendeutschen Raum abbrach, nahm auch die Übernahme von Entlehnungen, bei denen das österreichische Deutsch die

Vermittlerrolle gespielt hatte, ab. An die Stelle der deutschen Verkehrssprache trat das Ungarische (S. 149). Nichtsdestotrotz konnten im Korpus nur wenige ungarische Einheiten gefunden werden, unter denen ungarisch artikulierte Rückentlehnungen aus dem Deutschen bzw. okkasionelle Hybridbildungen in der Mehrheit waren (S. 143 f.). Das Korpus zeigt also eine eindeutige Geschlossenheit gegenüber dem Ungarischen. Als Ursachen dafür nennt Müller einerseits das nicht innovationsfreudige Handlungsrepertoire der Handwerker bzw. die Erkenntnis, dass ein Viertel der untersuchten Fachwortschätze kulturbedingte, identitätsstiftende Bereiche mit tradierten Verhaltensweisen abdeckt, wie Gastronomie, Zubereitung von Mehl-, Fleischspeisen oder Weinanbau (S. 255).

Die Verfasserin ging in ihrer Arbeit jenen Möglichkeiten nach, welche in dem fachsprachlichen Dialekt einer bestimmten Sprachgemeinde bestehen. Die Auseinandersetzung mit diesen wurde mit philologischer Gründlichkeit unternommen und brachte neue Erkenntnisse hervor. Demgemäß ist der in einem verständlichen und eleganten wissenschaftlichen Stil verfasste Band jedem zu empfehlen, der seinen Horizont in Bezug auf den Sprachgebrauch der Ungarndeutschen um aktuelle Angaben erweitern will.

Ágnes Huber (Budapest)

Németh, Attila: Dialekt, Sprachmischung und Spracheinstellung. Am Beispiel deutscher Dialekte in Ungarn. Tübingen: Narr Verlag, 2010 (= Beiträge zur interkulturellen Germanistik; Bd. 2). 246 S.

In der von Csaba Földes 2010 gegründeten Reihe *Beiträge zur interkulturellen Germanistik* (BIG) werden empirisch orientierte Abhandlungen über die deutschen Sprachverwendungsmuster in interkulturellen Situationen publiziert. Der zweite Band der Reihe richtet sich aufgrund seines dialektorientierten speziellen Charakters primär an Dialektologen, Kontaktlinguisten und Soziolinguisten im In- und Ausland, die sich mit den ungarländischen Varietäten des Deutschen, ferner mit der wissenschaftlichen Rezeption der Sprechereinstellungen zu den ungarndeutschen Dialekten, dem Deutschen und dem Ungarischen beschäftigen.

Der Band von Németh ist eine methodologisch gewissenhaft durchgeführte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ‚Kontaktdeutsch‘ im Földesschen Sinne des Wortes, die, mit vielen Belegen untermauert, manche offene Lücken in der Erforschung der deutsch-ungarischen Sprachmischung, schließt.

Die Monographie untersucht einerseits jene Sprachkontaktphänomene, die während der monologischen und dialogischen Rede durch die Mischung der ungarndeutschen Mundarten mit dem diese überdachenden Ungarischen älterer autochthoner Mundartssprecher entstanden sind, andererseits geht sie der Frage nach, welche Einstellungen sowohl ältere (Alter der Probanden: über 65) als auch jüngere (Alter der Probanden: unter 30) Ungarndeutsche

gegenüber dem Standarddeutschen, -ungarischen und einer bairisch-fränkischen ungarndeutschen Mischmundart (letztere mit und ohne ungarische lexikalische Insertionen) formulieren. Gerade dieser Aspekt wurde in der ungarndeutschen Soziolinguistik bisher nur sporadisch untersucht.

Im ersten Kapitel werden die Ansiedlungsepochen der Deutschen in Ungarn, ihre gegenwärtige (soziolinguistische) Lage, ferner die den Gegenstand der Monographie bisher bearbeitenden und aus der Sicht der Untersuchung relevanten Vorarbeiten überblickt sowie die Forschungsfragen klar formuliert. Diesem einleitenden Kapitel folgend wird im zweiten Abschnitt der Arbeit der zur Durchführung der Untersuchung bzw. zur Interpretation der gewonnenen Daten nötige begriffliche und instrumentelle Hintergrund erläutert. In Kapitel 3 werden die im Korpus gefundenen Sprachmischungsphänomene nach ihrem impliziten (wie Doppelnegation, Präpositionalphrasen, Serialisierung) und expliziten Charakter (wie Diskursmarker, Konnektoren, hybride Bildungen und Flexion, Lexeminsertionen, Wortgruppen und Alternation) kategorisiert und umfangreich mit Beispielen untermauert vorgestellt. Schließlich werden die Einstellungen der zwei Probandengruppen dem Dialekt (mit und ohne Kontakteinfluss), dem Deutschen und dem Ungarischen

gegenüber, ebenso wie auch die Akzeptabilitätsurteile der Probanden über die Sprachmischungsphänomene, in Kapitel 4 interpretierend dargelegt.

Die Ergebnisse von Németh basieren analog zu den zwei großen Forschungsschwerpunkten auf zwei Arbeitsmethoden: Der Analyse der Sprachmischungsphänomene liegen 30- bis 60-minütige, teilgesteuerte biographische Interviews von 41 InformantInnen, überwiegend aus dem Plattensee-Oberland, zugrunde. Zur Messung der Spracheinstellung der ProbandInnen greift Németh auf den im soziolinguistischen Metier bewährten Matched-Guise-Test zurück, mithilfe dessen die Wahrnehmung der von zwei Bänder Mundartsprecherinnen vorgelesenen Texte – u. a. eines Mundarttextes mit standarddeutschen Elementen, eines Mundarttextes mit 13 ungarischen (vom Sprecher bewusst eingefügten) Elementen, eines Mundarttextes mit (vom Sprecher spontan eingefügten) ungarischen Übernahmen sowie eines standardungarischen Textes – auf einer Skala von 1 bis 5 gemessen wird.

Németh zieht hinsichtlich seiner kontaktlinguistischen Fragestellungen in Kapitel 5 das Fazit, dass innerhalb der impliziten Sprachmischungsphänomene vor allem drei Fälle als Annäherungen der Sprachsysteme des miteinander in Kontakt stehenden Ungarischen und der jeweiligen ungarndeutschen Ortsmundart betrachtet werden können, nämlich die Doppelnegation, die Präpositionalphrasen als Richtungs- und Ortsangaben sowie die Serialisierung nach dem ung. *hogy*. Im

Bereich der expliziten Sprachmischung tun sich im Korpus quantitativ die Diskursmarker wie *hát* oder *izé* bzw. unter den Konnektoren das ungarische *vagy*, *hanem* und *hogy* hervor. Németh resümiert, dass die lexikalische Ebene der ungarndeutschen Mundarten viel offener gegenüber ungarischen Einflüssen ist als das grammatische System: Aufgrund der Belege kann man feststellen, dass u. a. das Kasussystem der ungarndeutschen Dialekte – abgesehen von vereinzelt Fällen der doppelten, d. h. dialektal-ungarischen Kasusmarkierung – von ungarischen Einwirkungen am stärksten verschont bleibt. Unter den Einzelllexem-Insertionen finden sich manche, die in geographisch entfernten Ortschaften gleichzeitig vorkommen, weshalb sie getrost als in den ungarndeutschen Gesamtwortschatz bereits eingebürgerte Elemente ungarischer Herkunft bestimmt werden können. Interessanterweise sind ca. 40% der ungarischen Übernahmen metapragmatisch markiert – von verschiedenen Hesitationsphänomenen oder Metakommentaren begleitet.

Die Untersuchungen fokussieren neben den Kontaktphänomenen auch auf die Ermittlung der Wahrnehmung jener Sprachen und Varietäten, die zum natürlichen Sprachumfeld der InformantInnen gehören. Diesbezüglich bringt die Arbeit die Erkenntnis ans Tageslicht, dass die jüngeren InformantInnen, denen im Rahmen der Untersuchung mit dem Ungarischen vermengte dialektale Rede vorgeführt wurde, diese einheitlich negativer beurteilten als die ältere Generation, wobei dieselben jungen Gewährspersonen

sich bei der Beantwortung der Fragebogenfragen, die auf dieselbe Art der (In-)Toleranz gegenüber dialektal-ungarischer Mischrede abzielen, viel nachsichtiger verhielten. Die Diskrepanz zwischen theoretischer Toleranz und tatsächlicher Abneigung der Gewährspersonen gegenüber dialektal-ungarischer Mischrede bekräftigt einerseits die Richtigkeit der Entscheidung von Németh, die Akzeptabilität der Dialekte bzw. der gemischten dialektal-ungarischen Rede auch empirisch zu ermitteln und sich nicht nur auf die Selbsteinschätzung der InformantInnen zu stützen. Andererseits signalisiert sie, wie behutsam man mit Fragebogenerhebungen umgehen muss, deren Fragen den Probanden interpretative Antworten abverlangen. Némeths Spracheinstellungstest verdeutlicht darüber hinaus, dass beide Altersgruppen die dialektalen Sprecher als weniger intelligent und weniger gebildet als die standardsprachigen Sprecher einstufen. Außerdem nahmen ältere ProbandInnen sowohl den Dialekt als auch seine Sprecher negativer wahr, als das Ungarische sowie seine Sprecher. Bei den Älteren wurde das Ungarische, bei den Jüngeren das Standarddeutsche als die am besten instrumentalisierbare Sprache angegeben, die größte subjektive Gebrauchspräferenz besaß jedoch bei den Älteren der Dialekt, bei den Jüngeren das Ungarische. Ältere empfanden das Ungarische und den Dialekt als gleich schön, Jüngere dahingegen

finden das Ungarische viel schöner als das Standarddeutsche oder sein dialektales Pendant. Ältere, in deren sprachlicher Wirklichkeit sowohl der Dialekt als auch das Ungarische präsent sind, akzeptierten die Sprachmischungsphänomene tendenziell häufiger als Jüngere, deren funktionale Erstsprache oder dominante Sprache nicht der Dialekt, sondern die ungarische Sprache ist weswegen die Kontaktphänomene oft aus der Fremdperspektive wahrgenommen werden.

Németh konzediert am Ende seiner Abhandlung in Anlehnung an Romaine, dass „Spracheinstellungen mehr über den sozialen Kontext sagen, in dem Sprachen existieren, als über die Sprachen selbst“ (S. 192 f.) und hebt abschließend hervor, dass seiner Ansicht nach der Wandel der Spracheinstellungen unter den Ungarndeutschen mit dem Dialektschwund nicht eindeutig korreliert.

Der Band zeugt von einer redlich vorbereiteten, durchgeführten und ausgewerteten empirischen Untersuchung – von der Entwicklung der Fragestellungen, der Einbettung dieser in den aktuellen Forschungsstand, über die Ausarbeitung der Messinstrumente, bis hin zur Datenauswertung und -darstellung – und ist ein mit angenehmer Typographie gestalteter, lesenswerter Beitrag zur ungarndeutschen Soziolinguistik wie auch zur Dialektologie.

Márta Müller (Budapest)

Schlickau, Stephan: Neue Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung. Pragmatik – Didaktik – Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag, 2009 (= Hildesheimer Schriften zur Interkulturellen Kommunikation; Bd. 1). 440 S.

Das zu besprechende Buch ist der erste Band der neu gegründeten Reihe „Hildesheimer Schriften für Interkulturelle Kommunikation“. Der Verfasser, der die Professur für Interkulturelle Kommunikation am gleichnamigen Institut der Universität Hildesheim innehat, untersucht darin auf lerntheoretischer Grundlage die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes neuer Medien in der Vermittlung sprachlicher und kultureller Inhalte.

Das Buch besteht aus fünf Abschnitten. Im ersten finden sich Überlegungen zu den Lernzielen, eine Diskussion der Lerntheorien und eine Kategorisierung neuer Medien. Bei den Lerntheorien werden Instruktionstheorien, konstruktivistische Theorien und der auf Lev Vygotski zurückgehende kulturhistorisch-interaktionsbezogene Ansatz unterschieden. Mit Recht wird betont, dass Unterricht in der Praxis durchaus instruierende Phasen und – gemäß konstruktivistischer Theorie – Phasen mit der Förderung entdeckenden Lernens haben kann (vgl. S. 57), sodass die Theorien weniger als Gegensätze, sondern eher als Ergänzungen zu verstehen sind. Zudem sind beim autonomen bzw. entdeckenden Lernen

etwa das Vorwissen der Lernenden und die bisherige Sozialisation im Bereich des Lernens zu berücksichtigen. Aufbauend auf den Lerntheorien präsentiert der Verfasser anhand einer Graphik sein eigenes Modell von Einflussfaktoren in der Sprach- und Kulturvermittlung (vgl. S. 59 ff.). Bei diesem Modell geht es um das Zusammenspiel von Lern-dispositionen, zu denen Lernervariablen (z.B. Vorwissen, Lernbiographie) und Lernuniversalien (z.B. L2-Erwerbsprinzipien) gerechnet werden, Lernzielen, die in Richtlernziele (z.B. interkulturelle Kompetenz), Groblernziele (z.B. Grammatik-Beherrschung) und Feinlernziele (z.B. Kenntnis spezieller grammatischer Strukturen) differenziert werden, und Lernformen, von denen instruktionsbasiertes, entdeckendes und autonom-interaktives Lernen angeführt werden. Die Eignung bestimmter Lernformen für einzelne Lernziele wird graphisch mittels Pfeilen zum Ausdruck gebracht. Dabei können aber auch mehrere Lernformen mit einem Lernziel kompatibel sein, z.B. instruktionsbasiertes und autonom-interaktives Lernen mit dem Groblernziel „Beherrschung der Grammatik“. Die neuen Medien werden in diesem

¹ Die Rezension entstand im Rahmen einer von der Österreichischen Forschungsgemeinschaft unterstützten Gastdozentur des Verfassers am Institut für Germanistik der Universität Debrecen im Studienjahr 2010/11 (MOEL 421).

Modell auf die diversen Lernformen bezogen, sodass ihnen eine Art Katalysatorfunktion zugeschrieben wird. – Bei der Kategorisierung neuer Medien lehnt sich der Autor an den Textbegriff von Konrad Ehlich an (vgl. S. 64). Diskutiert werden u. a. textuelle (geschlossene) Programme für die Sprach- und Kulturvermittlung sowie offene fremdsprachenvermittlungsspezifische Programme.

Im zweiten Abschnitt werden Vorschläge zum sinnvollen Einsatz von geschlossener Sprachlernsoftware unterbreitet. Die Vorteile dieser Programme werden in engeren Teilbereichen der Sprach- und Kulturvermittlung gesehen, etwa bei auditiven Daten für die Förderung des Hörverstehens oder bei individualisierten Hilfestellungen in Teilbereichen der Wortschatz- und Grammatikarbeit. Als Beispiel sei hier die Illustration von Form-Funktionszusammenhängen in der Grammatikvermittlung hervorgehoben, wofür die Darstellung des Zusammenhangs von Statik bzw. Dynamik mit den Kategorien Dativ und Akkusativ bei den Wechselpräpositionen exemplarisch angeführt wird (vgl. S. 105 ff.).

Der dritte Abschnitt ist der längste im Buch. Zunächst bespricht der Verfasser Hypertexte und verweist in diesem Zusammenhang etwa auf die besonderen Anforderungen und Lernpotentiale von Texten mit externen Links (vgl. S. 177 ff.). Zu den Voraussetzungen der Arbeit mit offenen Hypertexten gehören, dass die Studierenden über ein relativ großes Vorwissen sowie über Fähigkeiten zur kritischen Lektüre verfügen. Die Lernpotentiale

liegen v.a. in der Förderung kritischen Denkens und selbständigen Arbeitens im Rahmen entdeckenden Lernens, also in lernzieltaxonomisch höheren Zielen. So können, wie der Autor vorschlägt, z. B. Materialien zu einem bestimmten Thema (z. B. Sammlungen von Links mit Presseberichten zur Gesamtschule und zur Schulpolitik) kontrastiv analysiert werden, wobei die Fragestellungen etwa Textsortenspezifika, sprachliche Mittel oder die interkulturelle Dimension (z. B. kulturkontrastive Analyse) betreffen können. Der sinnvolle Einsatz von Hypertexten im Unterricht setzt aber, wie bereits erwähnt, voraus, dass grundlegendes Wissen zu einem Thema bei Lernenden vorhanden ist bzw. von Lehrenden vorher vermittelt wurde. – Im Anschluss an die Besprechung von Hypertexten zeigt der Autor beispielhaft die Lernpotentiale authentisch-multimedialer Materialien. Dies geschieht in Form von Vergleichen zwischen deutschen und britischen Geschäftsberichten und Werbespots. Als Materialquelle werden die Automobil- und ergänzend dazu die Waschmittelbranche gewählt. Beschrieben bzw. beworben werden die Produkte *Corsa* bzw. *Calibra* und *Persil*, die jeweils von einem deutschen und einem britischen Konzern vertrieben werden. Die Materialien aus der Automobilbranche stammen einerseits aus der Mitte der 90er Jahre des 20. Jh.s und andererseits aus dem beginnenden 21. Jh. Hinsichtlich der Unterschiede zeigt sich bei den Geschäftsbriefen aus den 90er Jahren z.B., dass der englische Text einen stärker appellativen und personenbezogenen Charakter hat (z.B.

durch persönliche Stellungnahmen des Chairman oder durch Thematisierung der Beziehung des Unternehmens zur Muttergesellschaft und dadurch stärkere Gewichtung des Teamgedankens), während der deutsche Text bei weitgehender Zahlen- und Technikorientierung stärker deskriptiv ist und mehr einer sachlichen Darstellung gleicht. Die im Hinblick auf eine Interpretation entscheidende und vom Autor auch angesprochene Frage (vgl. S. 220) ist nun freilich, inwieweit solche Differenzen durch Einzelfaktoren bedingt sind oder durch kulturell unterschiedliche Sprachhandlungsmuster. Sehr plausibel erscheint es, die Verbalisierung der Geräuscharmheit des Opel-Modells *Calibra* im deutschen Werbspot als Zeichen dafür zu werten, dass zum Zeitpunkt der Clipproduktion (Mitte der 90er Jahre) Umweltschutz in Deutschland stärker gewichtet wurde als in England, zumal im entsprechenden Vauxhall-Clip die Geräuscharmheit des Fahrzeugs nicht thematisiert wird (vgl. S. 228). Angesichts der immensen Textartenvielfalt im WWW betont der Verfasser mit Recht die große Leistungsfähigkeit des WWW zur Verstehensförderung, insbesondere zur Lokalisierung unbekannter Teile eines interkulturellen Diskurses (vgl. S. 241). Allerdings gilt im Sinne des Autors: „Notwendige Voraussetzungen für einen fruchtbaren Einsatz sind jedoch Fähigkeiten zur kritischen Rezeption sowie zur Lokalisierung von Wissensdefiziten.“ (S. 276)

Im vierten Abschnitt werden Kommunikationsfunktionen neuer Medien erläutert. Während Mail-, Chat- und

sonstige Kommunikationsdienste (z.B. Webtelefonie) nur kurz und unter Rekurs auf die eher spärliche Forschungsliteratur behandelt werden, geht der Autor ausführlich und unter Einbeziehung eigener Forschungsarbeit auf lernerproduzierte Videos und Videokonferenzen sowie deren Vorteile bei der Sprach- und Kulturvermittlung ein. Wie bei den anderen Medien liegt auch ihr Nutzen weniger in der Vermittlung von Strukturkenntnissen, sondern eher in der Ausbildung interkultureller Handlungsfähigkeit und in der Förderung des Verstehens komplexer Zusammenhänge. Im empirischen Teil greift der Verfasser auf Materialien zurück, die aus drei in den Jahren 1998, 2000 und 2002 veranstalteten Kooperationsseminaren zwischen einem US-amerikanischen und einem deutschen Universitätsinstitut hervorgingen. Thematisch ging es dabei um die Bereiche *Junge Leute sehen die Zukunft*, *Die Rolle der Universität* und *Terrorismus*. Sehr interessant ist die Analyse der in den Videos an die jeweils andere Gruppe gerichteten Fragen. So zeigen sich beim Thema *Terrorismus* mehr einstellungsbezogene Fragen bei der deutschen Gruppe und ein größeres Interesse an den deutsch-US-amerikanischen Beziehungen bei der US-amerikanischen Gruppe, woraus auf eine stärker beziehungsbezogene Kommunikation der US-amerikanischen Studierenden geschlossen wird (vgl. S. 319). Beim Thema *Junge Leute sehen die Zukunft* lässt sich eine stärkere Fokussierung auf jene Bereiche feststellen, die am eigenen Standort von den Gruppenmitgliedern

als positiver empfunden werden. Dies betrifft z.B. das Dozenten-Studenten-Verhältnis bei den US-Amerikanern und die Frage der sozialen Absicherung (Studiengebühren, Stipendien) bei den Deutschen. Angesichts von Fragen zur Mediennutzung in den USA und zur Situation der Ausländer in Deutschland verweist der Autor auf die Langlebigkeit von Nationalstereotypen (vgl. S. 321 f.). Da sich die mit Fragen zur Lage von Migranten in Deutschland unterstellten möglichen Aggressionspotentiale innerhalb der deutschen Gesellschaft nicht (mehr) im Sinne einer imperialistischen Weltoberungspolitik nach Außen wenden, sieht der Verfasser aber auch Indizien für einen Wandel von Images (vgl. S. 322). Das Erleben der kommunikativen Relevanz von Gruppenmitgliedschaften und deren (auch kritische) Reflexion werden überzeugend als großer Nutzen für die interkulturelle Kommunikation herausgestrichen. – Bei den Videokonferenzen waren zwei Phasen vorgesehen, eine themenzentrierte, in der Studierende der einen Gruppe auf Fragen der anderen Gruppe mit vorbereiteten Antworten reagierten, und eine Phase mit spontanen Gesprächen. Wichtige Vorteile von Videokonferenzen im Sprachunterricht treffen freilich auf beide Phasen zu. So können Sprachlernende die Verständlichkeit ihres fremdsprachlichen Handelns sowie ihre Hörverstehensfertigkeiten hinsichtlich unterschiedlicher Varietäten der Ziel-

sprache überprüfen und erleben, dass selbst Muttersprachler bisweilen von ihren Vorstellungen von sprachlicher Korrektheit abweichen (vgl. dazu S. 335). Bei der zweiten Phase zeigt sich, dass Emotionalität im Diskurs in rein synchroner Kommunikation tendenziell einen größeren Stellenwert gewinnt, wobei dies aber auch vom Thema abhängig ist (vgl. S. 349 ff.). Mehr noch als in Phase 1 können die Lernenden hier ein Gefühl für situationsadäquates sprachliches Handeln entwickeln (vgl. S. 344). – Abschließend lässt sich sagen, dass die Lernpotentiale von lernerproduzierten Videos und Videokonferenzen vom Verfasser überzeugend und anschaulich anhand von Analysen von Gesprächssequenzen dargelegt werden.

Der fünfte und letzte Abschnitt bietet neben einer Zusammenfassung einen Ausblick. Hinsichtlich der Empirie wird für die Zukunft insbesondere die Durchführung von Langzeitstudien zur Evaluierung der Veränderung von Handlungsdispositionen gefordert.

Der Einsatz neuer Medien in der Sprach- und Kulturvermittlung ist eine wertvolle Ergänzung zu traditionellen Lernformen, insbesondere im Bereich interkulturellen Handelns. Wer sich einen Überblick über dieses für die Didaktik relevante und hochaktuelle Thema verschaffen will, dem sei das Buch von Stephan Schlickau empfohlen.

Richard Reutner (Debrecen)

Szendi, Zoltán: Perspektivierung und Daseinsdeutung in der Lyrik der mittleren Periode Rainer Maria Rilkes. Wien: Präsens Verlag, 2010. 288 S.

Die reichhaltige Forschungsliteratur zu Rilkes Poesie schlägt hauptsächlich zwei Wege ein: entweder wird das lyrische Lebenswerk im Ganzen bzw. dessen bestimmter Teil unter einem spezifischen Aspekt behandelt, oder es wird die komplexe Untersuchung eines Stückes, evtl. in seiner motivischen Verbindung, angestrebt. Der Verfasser der vorliegenden Monographie greift die erwähnten Verfahrensweisen auf, weicht jedoch auch von ihnen ab. Er strebt nach einer möglichst vollständigen Deutung der Einzelwerke, aber auf eine Weise, die auch die zyklusbildenden semantischen Texteigenschaften berücksichtigt, d.h. die Gedichte in ihrem engeren oder weiteren Kontext betrachtet. Diese Verfahrensweise folgt aus einer der Grundthesen der Untersuchung: Rilkes Gedichte bilden auffallend häufig eine zumindest „zyklusartige Gedichtreihe“ und erfahren dadurch eine „semantische Erweiterung“ (S. 16), auch wenn diese nicht im herkömmlichen Sinne als Zyklus anzusehen sind. Unter Vermeidung der „willkürlichen Assoziationen bzw. Querverbindungen“ (S. 17) und nicht selten eine Alternative zur chronologischen Anordnung der Texte im Gedichtband aufstellend, werden in der sog. mittleren Periode Rilkes, d.h. in *Buch der Bilder* und in *Neue Gedichte*, neue Kontexte und neue zyklusbildende und zyklusfähige Bedeutungen gesucht. Begründet wird die Eingrenzung des Forschungsgegenstandes damit, dass

die beiden Sammlungen, obwohl deren vielfältiges und reichhaltiges lyrisches Material eine wahre Herausforderung für die Interpreten bedeuten, in ihrer Gesamtheit relativ selten untersucht wurden.

Da in Rilkes Ästhetik der mittleren Schaffensperiode ein neuer Bezug zwischen Außen und Innen, Subjekt und Objekt erstrebt und geschaffen wird – in der Formulierung des Verfassers handelt es sich um „Formen der Objektivierung innerer Prozesse“ (S. 12), d.h. dass „das subjektiv Individuelle auch in der poetischen Redeform durch das neutral Objektive ersetzt wird“ (S. 13) – erweist sich der Begriff ‚Perspektivierung‘ zur Erfassung der neuen Welterfahrung als radikale Umdeutung und Umwertung traditioneller Beziehungs- und Wertesysteme als besonders geeignet. In der Arbeit wird der Terminus im zweifachen Sinne verwendet: Erstens wird er im Allgemeinen als „Gestaltungsprinzip verstanden, das nicht nur den Horizont, sondern auch die Strukturierung der Textwelt bestimmt“ (S. 15). Zweitens steht er synonym zum Begriff ‚Fokussieren‘, Fokalisation. Da in der – vor allem erzähltheoretischen – Forschungsliteratur zum Thema Fokalisation, Perspektivenstruktur letztere neben visuellen und psychologischen Aspekten auch Weltanschauung und Wertesystem eines Individuums, also sein ganzes Wirklichkeitskonzept impliziert, scheint ihre Untersuchung sowie ihre Verbindung mit der

„Daseinsdeutung“ als durchgängiges Konzept der Textinterpretation ein produktiver Zugang zu sein.

Die Großkapitel des Bandes enthalten ausführliche Textinterpretationen, die jeweils andere Facetten der Perspektivierung und ihren Zusammenhang mit der zyklusartigen Verbindung der behandelten Gedichte aufzeigen. Das Kapitel „Daseinsdeutungen“ nimmt mit der Analyse des programmatischen Gedichts *Eingang* seinen Auftakt – wie auch das Gedicht den Auftakt des Bandes *Buch der Bilder* darstellt. Der Verfasser betrachtet das Gedicht als Paradigma von Rilkes Lyrik der mittleren Periode: in ihm erscheinen die wichtigsten Motive: „die Geste der Selbstbefreiung und Selbsterhöhung, der göttliche Akt der Welterschöpfung und die tiefere Einsicht bringende Beschauung der Dinge“ (S. 21). Als „Daseinsdeutungen“ gelten das poetische Erlebnis des Fremden, das in zwei „Schicksalsperspektiven“ (*Der Fremde* und *Die Entführung*) dargestellt wird, die kontemplativen Haltungen (*Der Lesende*, *Der Schauende*), das Erreichen einer „kosmischen Harmonie“ (S. 39) in *Die Rosenschale*. Der visuelle/räumliche Aspekt der Perspektivierung verbindet die Gedichte *Der Panther*, *Spanische Tänzerin*, *Das Karussell*, *Römische Fontäne* und *Die Treppe der Orangerie* zu einer höheren Einheit, indem die verschiedenen Bewegungsformen den Prozess von einer elementaren zu einer ästhetischen Existenzform markieren. Im letzten Unterkapitel werden Liebe und Tod in ihrer paradoxen Verbindung als das heuristische Element ausgelegt, das die

Gedichte *Hetären-Gräber* und *Geburt der Venus* zu einer komplementären Einheit macht. Die Perspektivierung erzeugt dabei eine dissonante Dynamik und dadurch eine Erweiterung der Daseinsdeutung, genau so wie im Gedicht *Orpheus. Eurydike. Hermes*, in dem die mythologische Überlieferung eine umdeutende Umwertung erfährt.

Das Kapitel III mit dem Titel *Diesseits der Transzendenz* behandelt Rilkes biblische Paraphrasen aus dem Alten und dem Neuen Testament. Zoltán Szendi betrachtet die Gedichte mit alttestamentarischen Themen trotz ihrer unterschiedlichen Entstehungszeit als einen kohärenten Zyklus. In diesem Sinne zeichnet er in den poetischen Paraphrasen „Schicksalsparadigmen“ (S. 92.) nach, in denen nicht die religiöse Botschaft, sondern Wendepunkte des menschlichen Lebens akzentuiert werden: „Leiden und Ruhm des König David“ (*Abisag; David singt vor Saul*), „Niedergang des Mächtigen“ (*Saul unter den Propheten, Samuels Erscheinung vor Saul, Absaloms Abfall*) „Berufung und Verzweiflung der Prophetengestalten“ (*Josuas Landtag, Tröstung des Elia, Ein Prophet, Jeremia, Eine Sybille*), sowie die „Erfüllung der Erwähltheit“ (*Esther*).

Das Kapitel zeichnet thematisch die Stationen von Rilkes ‚diesseitiger Transzendenz‘ nach: von der Humanisierung der alttestamentarischen Themen über die subversive Profanierung einiger Motive aus dem Neuen Testament bis zu den makaber-visiöneren Gedichten über Gottes Strafe. Im Unterkapitel „Der Geist der Verneinung“ erläutert der Autor des Bandes

Motivationen und Funktionen der bis zum Sakrileg gehenden Umdeutung religiöser Motive: Sie sei eine „negative Reaktion auf die hartnäckige Suche nach Gott“ und die „Rache an dem ‚schweigenden Gott‘“, der unnahbar und unansprechbar ist (S. 124). Bestimmend bleibe dennoch der Einfluss der christlichen Religion auf Rilke, und dieser Widerspruch rufe jene spannungsgeladenen psychologischen und ästhetischen Aspekte der Perspektivierung hervor, die in den Textinterpretationen nachgewiesen werden: Der mehrfache Perspektivenwechsel ermöglicht jene „modernen Paraphrasen“ (*Der Ölbaum-Garten, Pietà*), in denen die „Auflehnung Christi“ (S. 127), der als Mensch „nicht zur göttlichen Gewissheit gelangt ist“ (S. 128), bzw. die ironische Umwandlung der Schmerzen der Gottesmutter in eine Liebeserklärung der Sünderin Maria Magdalena zum Ausdruck kommt. Demgegenüber paraphrasiere Rilke in *Der Auszug des verlorenen Sohnes* (in der Kapitelüberschrift irrtümlicherweise ebenfalls mit dem Titel *Pietà* angegeben) nicht die biblische Geschichte des verlorenen Sohnes, sondern deute sie radikal um, indem gegenüber der patriarchalischen Beziehung ein autonomes, auf die Welt der „Dinge“ fokussierendes Weltverständnis und die Verantwortung der individuellen Entscheidung akzentuiert werden. Als ‚letzte Stufe‘ der Gotteslästerung könnten der Logik des Kapitels nach jene Texte bezeichnet werden, die in einer „grotesken Perspektivierung“ (S. 136) die apokalyptische Vision als eine vollkommen absurde Welt darstellen, in der nichts

als elementare Angst herrscht (*Das jüngste Gericht*), bzw. eine innovative Metaphorik der dämonisierten und zugleich totalisierten Sexualität ersichtlich machen (*Die Versuchung*).

Das Kapitel IV thematisiert Rilkes poetische Reflexionen über die Dichtkunst, die, im Vergleich zum *Stundenbuch*-Zyklus, in der mittleren Periode einem Objektivierungsprozess unterliegen, sei es in Form einer „Icheinschränkung“ (*Musik*) entgegen dem Identifikationsspiel des Mönches mit dem Schöpfer als „grenzenlose Erweiterung des Ichs“ (S. 155), sei es durch die ‚Verdinglichung‘ der Poesie zu Gold im ‚Gold-Zyklus‘, der – wie aus den ausführlichen Interpretationen der Gedichte *Der Alchimist, Der Reliquienschrein, Der Goldschmied, Das Gold* ersichtlich wird – „nicht nur die Qualen des Schaffensprozesses, sondern auch das bedenkliche im Ringen um das Werk“ (S. 160) zeigt.

Das Kapitel V, „Zykluskompositionen“, greift das in Rilkes lyrischem Schaffen konstante Thema in der mittleren (und frühen) Schaffensperiode auf, besonders in Bezug auf jene zyklusähnlichen Gedichtreihen, deren motivisch-strukturelle Kohärenz nicht explizit markiert, sondern erst durch die Interpretation festgelegt werden kann. Als ein wichtiges zyklusbildendes Gestaltungsprinzip sieht der Autor die Perspektivierung bzw. Fokussierung an, die z.B. Gedichte im Band *Larenopfer* zu einem Zyklus als Panoramabild der Stadt Prag verbindet. Drei Unterkapitel behandeln aus den Bänden *Buch der Bilder* und *Neue Gedichte* separat die sog. geschlossenen

Zyklusformen (*Die Stimmen, Die Parke*), die sog. kettenartigen Gedichtreihen, die durch die intertextuelle Verknüpfung ähnliche Funktion (z.B. die Gedichte vom Irren, Bettler und Heiligen) und die offenen Formen (*Kathedralen-Zyklus‘, ‚Venedig-Zyklus‘*) haben.

Der Band wird mit einem doppelten Ausblick abgeschlossen, der den Wirkungshorizont des Dichters in zwei Richtungen öffnet und somit die literaturhistorische Position Rilkes präzisiert: Mit dem vergleichenden Rückblick auf Lenaus Dichtkunst wird Rilkes Verhältnis zur literarischen Tradition des 19. Jahrhunderts erläutert. Mit dem Ausblick auf Alexandr Bloks Dichtung werden zwei paradigmatische ästhetische Positionen der gleichen Zeit einander gegenübergestellt: Rilkes narzisstisches Außenseiter-Dasein und Bloks patriotisches soziales Engage-

ment, wobei sich mit der Zeit, infolge der historischen Ereignisse des 20. Jahrhunderts, beide Positionen „zum Teil als Illusionen entpuppt“ (S. 267) hätten.

Der vorliegende Band spiegelt die ars poetica seines Verfassers: die Priorität des Primärtextes gegenüber literaturwissenschaftlichen Theorien, Modellen und Ansätzen. Das zwar theoretisch nicht überbetonte, aber zum Anwendungszweck ausreichend definierte narratologische Instrumentarium ermöglicht genaue Textanalysen, auf deren heuristischen Ergebnissen professionelle Interpretationen aufbauen. Analyse und Interpretation bilden somit eine produktive Synthese, durch die die innere Kohärenz des dichterischen Weltbildes in der mittleren Schaffensperiode Rilkes überzeugend aufgezeigt wird.

Gabriella Rác (Pécs)

Berichte der Institute 2010

Eötvös-Loránd-Universität (ELTE) Budapest
Germanistisches Institut

Lehrstuhl für deutschsprachige Literatur

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN

11.-12. November 2010: Jahrestagung ungarischer NachwuchsgermanistInnen
 15. Februar – 10. Mai 2010: TRANSFER – Ringvorlesung – 11 Vorlesungen zu unterschiedlichen Aspekten des Rahmenthemas mit ungarischen und ausländischen Gastvorträgen veranstaltet vom Zentrum für deutschsprachige jüdische Kultur Mitteleuropas im Germanistischen Institut der ELTE

10. Februar: Dr. Stefan Schmidl, ÖAW Wien: Operetten und Musiktheater um 1900 in Wien. – Gastseminar

15. Februar: Dr. habil. Christoph Leitgeb, ÖAW Wien: Roland Barthes Mythenaufassung und die Ironie – Gastvortrag

25.-27. Februar: Dr. Julia Brandt, IKGS München: Paläographie. Fachseminar für Studierende

13. Oktober: Prof. Dr. Dieter Burdorf (Universität Jena): Das Blickmotiv bei Ingeborg Bachmann

1.-15. Oktober: Prof. dr. August Stahl (Universität des Saarlandes): Martin Luther als Dichter (Erasmus-Dozentur)

6. Oktober: Prof. Dr. Barbara Beßlich (Heidelberg): Apokalypse 1813. Napoleon, E.T.A. Hoffmann und „Die Vision auf dem Schlachtfelde bei Dresden“

FORSCHUNGSPROJEKTE

Die kritische Ausgabe der lateinischen und der deutschsprachigen Weltchronik von Johannes de Utino (druckfertiges Manu-

skript)]. (OTKA: K 68394) Laufzeit: 2007-2011. Projektleiter: László Veszprémy (Institut und Museum für Kriegsgeschichte, Budapest), Teilnehmer: Tünde Radek. Az identitás terei. Kulturális topográfiai az Osztrák-Magyar Monarchia német nyelvű kultúrájában. (OTKA: K 76871) Laufzeit: 2009-2011. Projektleiter: Magdolna Orosz. Projektleitung: Magdolna Orosz. Teilnehmer: Miklós Fenyves, Amália Kerekes, Edit Király, Tünde Radek

SONSTIGES

7.-9. Oktober, Şinteu/Sólyomkővár/Nová Hutá (Rumänien): Symposium für Studierende der Eötvös-Loránd-Universität Budapest, der Babes-Bolyai Universität Klausenburg und der Universität Partium in Großwardein über die kulturellen Dimensionen des ethnischen Zusammenlebens. Leitung: Dr. András F Balogh und Dr. Péter Varga

28. November – 3. Dezember, Bad Kissingen: Studienreise der Studenten der ELTE zum Seminar: Deutsche Regionalliteraturen im östlichen Europa – mit dem Schwerpunkt Herta Müller und ihr Umfeld. Leitung: Dr. András F Balogh und Dr. Péter Varga

29. November bis 4. Dezember Bad Kissingen: Studienreise der Studenten der ELTE zum Seminar: Deutsche Regionalliteraturen im östlichen Europa – mit dem Schwerpunkt Presse- und Theatergeschichte. Leitung: András F Balogh und Péter Varga.

Lehrstuhl für germanistische Sprachwissenschaft

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN,
GASTVORTRÄGE
28.-29. Mai: Jahrestagung der Gesellschaft
Ungarischer Germanisten (GUG)
29. September: Prof. Dr. Frank Kostrzewa
(Karlsruhe): Interkulturelle Kommunikation.
Gastvortrag; Kommunikative Formeln und
Routinen beim Erwerb des Deutschen als
Fremd- und Zweitsprache.
13. Oktober: Prof. Dr. Gabriele Graefen
(München): Die Konzeption eines DaF-
Lehrwerks. „Wissenschaftssprache und
wissenschaftliches Schreiben“. Gastvortrag.
3. November: Satztypen des Deutschen im
Vergleich. Internationales Kolloquium
organisiert von Attila Péteri.
4. November: Prof. Dr. Maria Thurmair
(Regensburg): Entwicklungstendenzen in
der deutschen Gegenwartssprache aus
DaF-Perspektive. Gastvortrag.
11. November: Mag. Dr. Manfred Glauninger
(Wien): Standarddeutsch in Österreich.
Norm, System, Gebrauch. Status quo und
Tendenzen. Gastvortrag.

Lehrstuhl für Sprachpraxis und Fachdidaktik, Methodik

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN
15. April: Funktionale und Funktional-
pragmatische Grammatikvermittlung im
Sprachunterricht DaF
24. April: Generalversammlung und Fach-
tagung. Thema: 20 Jahre UDV – Rückblick
– Gegenwart – Zukunft. In Zusammenarbeit
mit dem UDV.

11.-12. November: Jahrestagung unga-
rischer NachwuchsgermanistInnen

FORSCHUNGSPROJEKTE

Ungarndeutscher Sprachatlas. P-MÖB/810
„Projektbezogener Personenaustausch“;
Laufzeit: 2010-2011; Teilnehmer von
ungarischer Seite: Maria Erb, Bernadett
Unger, Koloman Brenner; von deutscher
Seite: Heinrich J. Dingeldein (Philipp-
Universität Marburg)
Wörterbuch der ungarndeutschen Mundar-
ten. OTKA K 81342. Projektleiterin: Elisa-
beth Knipf-Komlósi, Teilnehmer: Maria
Erb, Regina Hessky, Márta Müller, Katalin
Wild.

SONSTIGES

21. Mai: Präsentation der Diplomarbeiten
im Rahmen einer „Minikonferenz“ der BA-
Absolventen der Fachrichtung „Deutsch
als Minderheitensprache“
8.-12. November: Woche der deutsch-
sprachigen Kultur

14. Oktober: Gastvortrag von Dr. Gabriele
Graefen (Institut für Deutsch als Fremd-
sprache der LMU): Die Konzeption eines
DaF-Lehrwerks: „Wissenschaftssprache
und wissenschaftliches Schreiben“

Lehrstuhl für Niederlandistik

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN
29. September: Buchpräsentation: Inleiding
literatuurgeschiedenis voor de internatio-
nale neerlandistiek (Judit Gera, Ágnes
Sneller). Rundtischgespräch über aktuelle
Fragen des Literaturunterrichts.
18. Oktober: Vorstellung des Romans „Nagy
Európai regény“ des flämischen Schrift-
stellers Koen Peeters im Rahmen des
Flämischen Kulturfestivals „Futurspektív“
(Teilnehmer: Judit Gera, Orsolya Varga,
János Boris, Gábor Szántó T.

FORSCHUNGSPROJEKTE

Krisztina Törő: A belgiumi flamand mig-
ránsírodalom (Flämische Migrantenliteratur
in Belgien). Habilitationsprojekt an der
Nederlandse Taalunie. 2010-2011
Orsolya Réthelyi: Irodalom és propaganda
burgund-Habsburg Nemetalföldön (1477–
1566) (Literatur und Propaganda in den
burgundisch habsburgischen Niederlanden
(1477 – 1566)) Habilitationsprojekt an der
Nederlandse Taalunie. 2010-2011
Orsolya Réthelyi: Beatrijs Internationaal.
2010-2011 (Internationales Projekt zur lit-
erarischen Übersetzung und Rezeptions-
geschichte mit Remco Sleiderinkkel)
Zsófia Tálasi: A mai holland nyelv hatása a
frízre. (Die Wirkung der holländischen
Sprache der Gegenwart auf das Friesische).
2010-2012 (TÁMOP)
Orsolya Varga: Holland és magyar műfor-
dításfelfogások összehasonlító elemzése.

(Vergleichende Analyse holländischer und
ungarischer Auffassungen der literarischen
Übersetzung) Habilitationsprojekt an der
Nederlandse Taalunie. 2009-2010
Judit Gera: Ideológiakritikai vizsgáldások
a holland prózában (Ideologiekritische
Untersuchungen in der holländischen
Prosa. (Projekt zur Erlangung des Doktor-
titels der Akademie)

SONSTIGES

29. April: Multatuli-Lesung (Judit Gera)
Gastdozenten:
September: Dr. Agnes Sneller (Utrecht):
'Vooronderstellingen in cultuurteksten',
'Dichter en lid van de samenleving: Joost
van den Vondel', 'Gender in beelden' of
'Genderboodschappen in plaatjes en
praatjes'
November: Dr. Remco Sleiderink (HUB,
Brussel): „Puzzelen met brokstukken. De
versnippering van de Middelnederlandse
literatuur', Oudere nederlandse literatuur
13de-17de eeuw, 'Beatrijs wordt meertalig.
Een onderzoek naar de internationale
receptie van het Middelnederlandse ver-
haal“
Ervin Kibédi Varga: „Írni festményekről,
festeni szövegek alapján“ (Schreiben über
Gemälde, malen auf Grund von Texten)
Dr. Eredics Péter (Amsterdam): „Hongaarse
Bijbels in de Universiteitsbibliotheek
Leiden“. Erasmus- und CEEPUS-Studen-
ten- und Dozentenaustausch

Lehrstuhl für skandinavische Sprachen und Literaturen

FORSCHUNGSPROJEKTE

Datenbank ungarischer Übersetzungen der Werke der skandinavischen Literatur (Péter Mádl, Zsolt Varga, Zsófia Domsa)

SONSTIGES

7. Oktober: Vortrag von Zsuzsanna Björn Andersen (Kopenhagen): Da Skandinavien kom på mode (Als Skandinavien in Mode kam)

11. Oktober: Vortrag von Anna Braasch (Kopenhagen): Dänische Sprachlern- und Sprachlehrwerkzeuge im Internet

13. Oktober: Vortrag von Peter Sköld

(Umeå): Samerna i Sverige: identitet och kultur i sårbarhetens sken (Samis in Schweden: Identität und Kultur in der Haut der Verletzlichkeit)

21. Oktober: Vortrag von Thomas Tangström (norwegischer Fachübersetzer): Lost in Translation

9. November: Vortrag von Inger Hällgren und Suvi Karjalainen: Röst och tal (Aussprache und Rede)

2010. november 9, 15:30, 021-es terem

11. November: Vortrag von Veronica Skoglund: Norges olje (Norwegens Öl)

15. Dezember: Lucia-Fest

Universität Debrecen (DE) Institut für Germanistik

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN

1. Oktober 2010 – 25. März 2011: Fortbildungsreihe für Gymnasiallehrer, 6 Veranstaltungen. Veranstalter: Dr. Andrea Horváth, Dr. Zsuzsanna Radványi. Teilnehmer: Gymnasiallehrer aus den Komitaten Hajdú-Bihar, BAZ und Szolnok.

15. Oktober: Seminar zur LehrerInnenfortbildung: „Das neue Österreich-Quiz“ von Norbert Habelt (Leiter des Referats „Kultur und Sprache“, österreichisches Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien)

5. Februar: Tag der Universität Debrecen – im Fokus Deutschland: „Wissenschaftliche Beziehungen und Möglichkeiten“ (Vorträge), Rundtischgespräch mit erfolgreichen Humboldtianern, Quiz für Studenten, Aussprachewettbewerb für Schüler, Filmvorstellung über Heinrich Böll, Ausstellung Deutschsprachige Nobelpreisträger. Unterstützer: Robert Bosch Stiftung, Gymnasium Casimirianum Coburg, UD Zentrum TEK

(Wissenschaftliche Fakultäten), UD Institut für Germanistik.

30. April: Jugend forscht – wissenschaftliche Studententagung.

FORSCHUNGSPROJEKTE

Deutsch-ungarische kontrastive Grammatik (ohne finanzielle Unterstützung) Laufzeit: 2008-2012, Leitung: Dr. Jiří Pilarský.

Datenstruktur in der kognitiven Semantik (OTKA NI 68436 „Wissenschaftliche Schule“, 2007-2010). Leitung: Prof. Dr. András Kertész.

Das Problem der Evidenz in der theoretischen Linguistik (2007-2011). Forschungsstelle für Theoretische Linguistik der Ungarischen Akademie der Wissenschaften. Leiter: Prof. Dr. András Kertész.

Das Problem der Inkonsistenz in der theoretischen Linguistik (OTKA K 77823, 2009-2013). Leitung: Prof. Dr. András Kertész. STEP II. vergleichende Forschung der Theatersysteme kleiner europäischer

Länder (Niederlande, Irland, Dänemark, Schweiz, Slowenien, Ungarn, Estland). Partneruniversitäten: Groningen, Dublin Trinity College, Aarhus, Bern, Ljubljana, Debrecen, Tartu. Laufzeit: 2010-2014. Projektleiter: Prof. Dr. Hans van Maanen (Universität Groningen) und Prof. Dr. Andreas Kotte (Universität Bern). Leiterin der ungarischen Forschungsgruppe Doz. Dr. Magdolna Balkányi.

Partnerschaft für Interkulturelle Kommunikation (2008-2011). Leonardo-da-Vinci-Partnerschaft mit den Universitäten München, Veliko Tarnovo, Bukarest, Leitung in Debrecen: Prof. Dr. Tamás Lichtmann. Sprachtechnologie und Bioethik. TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KONV-2010-0007. Leitung: Prof. Dr. András Kertész; Teilprojekt: Konversationsanalytische Datenbasis der ungarischen gesprochenen Sprache. Leitung: Dr. habil. Zsuzsanna Iványi.

PERSONALIA

Andrea Horváth: Ernennung zur Oberassistentin (Januar 2010), Ernennung zur stellvertretenden Institutsdirektorin (Juli 2010) Karl Katschthaler: Ernennung zum Leiter des Lehrstuhls für deutschsprachige Literaturen für das Studienjahr 2010/11

Zsuzsa Mezei: Ernennung zur wissenschaftlichen Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Germanistische Linguistik (September 2010)

Richard Reutner: Gastprofessor im Rahmen des MOEL-Programms der Österreichischen Forschungs-gemeinschaft am Institut für Germanistik der Universität Debrecen. (Dezember 2009 – März 2010) Sándor Trippó: Ernennung zum stellvertretenden Assistenten (September 2010)

SONSTIGES

Vorträge (in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kulturforum Budapest): 10. März: Vortrag von Univ.-Doz. Dr. Peter Stachel (Österreichische Akademie der

Wissenschaften) „Straßennamen als Zeichen im öffentlichen Raum“, im Rahmen des Workshops „Geschichtswerkstatt III“

13. Oktober: Vorträge im Rahmen der Österreichischen Kulturwoche: Dr. Karl Katschthaler: „Gustav Mahler und die Zweite Wiener Schule“, Dr. Andrea Horváth: „Alma Mahler: Muse und Künstlerin um die Jahrhundertwende“, Dr. Tamás Lichtmann: „Massenkultur in der Ersten Republik“.

Lesungen (in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kulturforum):

29. April: Lesung von Verena Roßbacher aus dem Roman „Verlangen nach Drachen“ 4. Mai: Lesung von Antonia Barboric aus ihrem ersten Roman „Schnittpunkt Leben“

Workshops:

8.-12. März: „Geschichtswerkstatt III“ Seminar und Workshop unter der Leitung von DDr. Harald D. Gröller und Dr. László Balogh für die StudentInnen der Institute für Germanistik und Politologie der Universität Debrecen

29. März – 1. April: Theaterworkshop mit der österreichischen Schriftstellerin Gerhild E. Steinbuch und der deutschen Regisseurin Julie Pfeleiderer. Thema: Gewalt/Übergriffe im Text. Unterstützer: Goethe-Institut, Robert Bosch Stiftung, Institut für Germanistik Debrecen, UD Zentrum TEK 05.-09. September: Wissenschaftlicher Workshop – Talentbetreuung: Programme des Instituts für Germanistik in Sikkökút für MA-Studenten.

30. September – 02. Oktober: POETRY SLAM WORKSHOP. Veranstalter: Deutsches Kulturforum Debrecen, MODEM. Förderer: Goethe-Institut, UD Zentrum TEK, Institut für Germanistik Debrecen. Workshopleiter: Mc Zeek (Né-meth Péter)

25.-26. November: Übersetzerworkshop mit Lída Nádori. Thema: Herta Müller „Atemschaukel“. Unterstützer: Goethe-Institut, UD Zentrum TEK, Institut für Germanistik Debrecen

Ausstellungen:

3.-5. Mai: „Ästhetik des Grauens – Ansichtskarten aus Auschwitz“ Ausstellung von Antonia Barboric

24. September – 8. Oktober: „Erklingende und verschwiegene Texte. Gustav Mahler und Alban Berg“ Ausstellung im Rahmen der Veranstaltungsreihe „Nacht der Forscher“, zusammengestellt von Dr. Karl Katschthaler

12.-29. Oktober: „Kaiser Franz-Joseph – Der letzte Monarch der alten Schule“ Ausstellung im Rahmen der Österreichischen Kulturwoche, zusammengestellt von Beáta Kovács

Theateraufführungen:

23. März: Arthur Schnitzler „Die Luft ist wie Champagner“. Szenische Lesung in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kulturforum Budapest

14. Oktober: Bochdanský's Österreich. Drei Miniaturen zur österreichischen Literatur: Theater, Videoinstallationen und Puppenspiel zu Joseph Roth: Die Büste des

Kaisers, Franz Kafka: Der Kübelreiter und Christoph Bochdanský: Anima, im Rahmen der Österreichischen Kulturwoche.

Wettbewerb:

9. Dezember: „Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek“: Debrecener SchülerInnen präsentieren ihre kreativsten Texte zu Österreich

Filmvorführung:

12. Oktober: „Wir sind Kaiser – Auf Staatsbesuch in Ungarn“ (Komödie 2009), im Rahmen der Österreichischen Kulturwoche

Sonstige Veranstaltungen:

26.-30. April: Germanistenwoche

21.-24. Mai: Studienreise nach Wien

26. Oktober: Oktoberfest

6. Dezember: Nikolaustag für Germanisten Konversationsklub. Organisatoren: DAAD- und ÖAD- Lektoren, Kulturforum

Periodika:

Sprachtheorie und germanistische Linguistik 20.1 (2010). Münster: Nodus Publikationen, 2010, 1-128.

Sprachtheorie und germanistische Linguistik 20.2 (2010). Münster: Nodus Publikationen, 2010, 129-240.

Károly-Eszterházy-Hochschule (EKF) Eger Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN,
KONFERENZEN

19. April: Gastvortrag von Univ.-Doz. Dr. József Tóth (Germanistisches Institut der Pannonischen Universität Veszprém) mit dem Titel „Ereignis als komplexes Ganzes in unserer Vorstellungs- und Erfahrungswelt“

16. November: Wissenschaftliche Tagung zum Fest der Ungarischen Wissenschaft

FORSCHUNGSPROJEKTE

Teilnahme am EU-Projekt „IDIAL4P“ (Idial for Professionals: interkulturell – regionalisiert – qualifizierend – professionell), gefördert durch die Europäische Kommis-

sion im Rahmen des Programms „Lebenslanges Lernen“. Teilnehmerinstitutionen: Wirtschafts- und Handelskammer Österreich, WIFI Internationaler Know-How Transfer, FaDaf, IIK Düsseldorf, Hll. Kyryll-und-Method-Universität zu Veliko Tarnovo (Bulgarien), TU Sofia, Institut für Angewandte Linguistik (Bulgarien), Universität Maribor, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät (Slowenien), Sol Communications EOOD, Plovdiv (Bulgarien), Universität Zielona Góra, Institut für Germanistik (Polen), EKF Eger. Projektleitung: Abteilung Interkulturelle Germanistik der Georg-August-Universität Göttingen. Projektmanagerin am Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur der Károly-Eszterházy-Hochschule: Dr. Márta Murányi-Zagyvai.

Entwicklung von Lehrmaterialien für den Fachsprachenunterricht. (TÁMOP – 4.1.2.A/2-10/1) Projektmanager: Dr. Attila Verók. Teilnehmer: Dr. Márta Murányi-Zagyvai, Dr. Éva Kalocsai Varga, Dr. Mihály Harsányi

SONSTIGES

31. Januar – 7. Februar, Bad Kissingen: Teilnahme der Studenten der EKF am Se-

minar: „Mitteleuropäische Begegnungen“, veranstaltet von der Akademie Mitteleuropa

28. Januar: Lesewettbewerb für Deutschlernende aus der nordungarischen Region mit Unterstützung des Goethe-Instituts und der Deutschen Botschaft Budapest

April – Juli: Studienaufenthalte von Germanistikstudenten an der Universität Regensburg (ERASMUS)

3. November: Lesung von Léda Forgó aus ihrem Roman „Vom Ausbleiben der Schönheit“. Moderation: Dr. Csaba Szabó

Dissertationen in Arbeit: Márta Murányi-Zagyvai: Deutsche und ungarische multisegmentale Kurzwörter: kontrastive lexikologisch-lexikographische Untersuchungen anhand eines analytisch-chemischen Fachsprachenkorpus. (Pannonische Universität Veszprém)

Éva Varga: Tankönyvi feladatzeriák a tanári kompetenciákra való felkészítésben. (ELTE)

Verteidigte Dissertationen:

Tamás Fáy: Sekundäre Formen des Foreigner Talk im Deutschen aus übersetzungswissenschaftlicher Sicht. Verteidigt am 29. November an der Eötvös-Loránd-Universität

Károli Gáspár Universität der Reformierten Kirche (KRE) Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur

FORSCHUNGSPROJEKTE

Der Nachwuchs der Übersetzerwerkstatt Hyperion, wurde im Jahr 2010 durch die Stiftung für Unterrichtswesen (Oktatásért Közalapítvány). NTP-OKA-I-005. Projektleiter: József Fülöp. Teilnehmer: sieben Studenten.

„Szenci Molnár Albert levelezése, iratai és zsolotárkönyve“ [Die Briefe, die Schriften und der Psalter von Albert Szenci Molnár]

OTKA K 062388, 2010. Projektleiter: Prof. Dr. András Szabó. Teilnehmer: László Klemm (Übersetzung ungarischer Passagen für die deutsche Edition)

SONSTIGES

22.-26. November: Prof. Dr. Detlef Gwosc (Hochschule für Film und Fernsehen in Potsdam-Babelsberg): Einführung in die Kommunikationswissenschaft.

2.-15. November: Dr. Doris Jung-Ostermann (Universität des Saarlandes): Seminar: Deutschsprachige Literatur der Gegenwart.

2.-15. November: Prof. Dr. August Stahl (Universität des Saarlandes) – Vorlesung: Luther als Dichter.

**Universität Miskolc (ME)
Institut für Moderne Philologie
Lehrstuhl für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft**

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN
28.-29. Oktober: III. Internationale Germanistische Konferenz „Intermediale Annäherungspunkte in der Germanistik“ (Förderung: Fakultät für Geisteswissenschaft, Institut für Moderne Philologie)

FORSCHUNGSPROJEKTE
„Terminologie und terminologische Probleme beim Übersetzen von Fachtexten“. Ein Pilotprojekt mit dem Institut für Logistik und Materialflusstechnik der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Laufzeit: 2009-2012. Projektleitung: Dr.-Ing. Elke Glistau. Teilnehmer: Dr. Mária Illés, Dr. Csilla Dobos, Dr. Gabriella Bikics, Dr. Erika Kegyes.
(Internationale Terminologische Konferenz in Planung)

PERSONALIA
Dr. Erzsébet Kézi (Hochschule Sáropatak) und Dr. Attila Tóza Rigó (Universität Miskolc Institut für Geschichtsforschung): Mentoren an der Unterrichts- und Forschungstätigkeit des Lehrstuhls.

Dr. Renáta Kriston: Ernennung zur wissenschaftlichen Mitarbeiterin (September 2010)

SONSTIGES
25. September: „Märchenfest“. Das deutsche Märchen in der Kulturgeschichte. Ausstellung und Vorträge im Rahmen der Veranstaltung „Nacht der Forscher“.

5. Dezember 2010 – 21. Januar 2011: „Märchen-Wettbewerb“ – Kreatives Schreiben. Ein Wettbewerb für die Mittelschulen in der nordungarischen Region. Mit Unterstützung der Grimm-Gesellschaft und mit Unterstützung von deutschen Märchenforschern. Wissenschaftlicher Beirat: Tünde Paksy.

Periodika: Publicationes Universitatis Miskolcensis. Beiträge der II. Miskolcser Germanistischen Konferenz. (www.unimiskolc.hu)

Erika Kegyes: Forschungstipendium/Collegium Hungaricum
Erasmus-Studentenaustausch: Universität Wrocław (1 Studentin), Universität Sakarya (4 Studenten).

**Gesamthochschule Nyíregyháza (NYF)
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur**

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN
Besuch von Herrn Dr. Michael Zimmermann, Botschafter der Republik Österreich Lehrerfortbildung im Bereich „Deutschsprachiger Fachunterricht“
22. Juni: Konferenz „20 Jahre deutsche Einheit“

FORSCHUNGSPROJEKTE
„Deutsch-ungarische kontrastive Grammatik“. Laufzeit: 2008-2010. Projektleiter:

Dr. Jiri Pilarsky (Dozent des Instituts für Germanistik, Universität Debrecen). Teilnehmer von der Gesamthochschule Nyíregyháza: Nándor Csiky, Enikő Riskó, Gábor Székely.

PERSONALIA
Dr. Barabás László: Gastdozent im Zentrum für Translationswissenschaften der Universität Wien.

**Universität Westungarn
Campus Savaria (NymE-SEK) Szombathely
Lehrstuhl für Germanistik**

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN
4. Mai: „Studenten forschen“ – wissenschaftliche Studentenkonferenz (organisiert von StudentInnen des 2. Studienjahres und Dr. Mihály Riszovannij)
19.-20. Mai: Jahrestagung der MitarbeiterInnen der Österreich-Bibliotheken 2010 (BibliothekarInnen, LektorInnen, LehrstuhlleiterInnen)

7.- 8. Oktober: GERMANISTICA SAVARIENSIS „Sprache(n) und Literatur(en) im Kontakt 5“ Internationale Konferenz, die Vortragenden kamen aus Deutschland, Österreich, Polen, Slowenien, Slowakei und Ungarn, Plenarvorträge wurden gehalten von: Prof. Dr. Armin Burkhardt (Magdeburg), Dr. Manfred Mittermayer (Salzburg), Prof. Dr. Matjaž Birk (Maribor), gefördert wurde die wissenschaftliche Veranstaltung von TÁMOP 4.2.3.; der Dekanin der Fakultät für Geisteswissenschaften der Westungarischen Universität Dr. Katalin Molnár Horváth; dem Wissenschaftlichen Rat der Westungarischen Universität – Campus Savaria,

dem Österreichischen Kulturforum, Budapest; ritaxa2000 Bt.; Mária Vörös-Mélykúti, Leiterin für Finanzen und Controlling, LuK Szombathely. Organisatorinnen: Mag. Elisabeth Lang, Dr. Veronika Pólay, Dr. Petra Szatmári, Dr. Dóra Takács
25.-26. November: CCKS: Kulturen, Städte, Wissensgesellschaften. Veranstalter: INST: Institut zur Erforschung und Förderung regionaler und transnationaler Kulturprozesse, Wien, Hauptorganisator: Wiss. Dir. Dr. Herbert Arlt. Sektion „Grenzüberschreitende Wissensregionen“ wurde organisiert und geleitet von Dr. Veronika Pólay und Dr. Tibor Polgár. Vortragende kamen von verschiedenen Universitäten Ungarns, gefördert wurde die Konferenz von der Westungarischen Universität – Campus Savaria.

FORSCHUNGSPROJEKTE
MARILLE (Mehrheitssprachenunterricht als Basis für plurilinguale Erziehung Untertitel: Diversifizierung des „Muttersprachen“ unterrichts in multilingualen Kontexten)

Laufzeit: 2009-2011. Projektleitung: Dr. habil. Klaus-Börge Boeckmann (Europarat und Europäisches Fremdsprachen-Zentrum, Graz) (mit TeilnehmerInnen aus acht europäischen Ländern, von ungarischer Seite nahm Dr. Veronika Pólay teil)

AGORA - ÓRA, Außerordentliche Deutschstunde, Deutsche Filmgeschichte, TÁMOP-3.2.11-10/1. Laufzeit: November 2010 - Juni 2011. Projektleitung: Dr. Dóra Takács. Teilnehmer: 25 Schüler der Mittelschule Orlay, Klasse 11

PERSONALIA

Forschungsaufenthalte:

Dr. Veronika Pólay – Stipendium der Österreich-Bibliothek (ÖGfL), Wien (Juli 2010)
Dr. Dóra Takács – Stipendium der Österreich-Bibliothek (ÖGfL), Wien (September/Oktober 2010)

ERASMUS – Dozenten-Mobilität:

Dr. Dóra Takács – Lehraufenthalt am Lehrstuhl für Germanistik an der Universität Trnava (Mai 2010)

SONSTIGES

17.-18. Februar Workshop: Journalistisches Schreiben geleitet von Frau Dr. Sabine Dengscherz, gefördert durch das Österreichische Kulturforum Budapest
Organisatorin: Mag. Elisabeth Lang

Pannonische Universität (PE) Veszprém Germanistisches Institut

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN
Vorträge in der Reihe „Veszprémer Deutsche Begegnungen“:

9. Februar: Vortrag von Dr. Katalin Kocsis-Csízy (Pannonische Universität Veszprém, Institut für Gesellschaftswissenschaften und Internationale Studien) zum Thema „Goethe und der Neuplatonismus“

14. Dezember: Gastvortrag: Mag. Barbara Mayer (Leiterin des Literaturhauses Mattersburg) über die Autorin Hertha Kräftner, unterstützt vom Österreichischen Kulturforum Budapest

Organisatorin: Mag. Elisabeth Lang
Literaturfahrten: Veranstalter: Literaturhaus Mattersburg, NYME SEK BTK Lehrstuhl für Germanistik, Organisatorinnen: Dr. Dóra Takács, Mag. Barbara Mayer, Mag. Elisabeth Lang

7. April: Lesung mit György Dragomán
2. Dezember: mehrsprachige Lesung: Maja Haderlap und Anna T. Szabó

26. Oktober: Österreich liest Ungarn, Ungarn liest Österreich. Lesung aus den Werken österreichischer und ungarischer AutorInnen wie Ingeborg Bachmann, Erich Fried, Elfriede Jelinek, Christine Nöstlinger und Krisztina Tóth. Organisatorinnen: Mag. Elisabeth Lang, Dr. Dóra Takács (Mitwirkende vom Lehrstuhl: Mag. Zsuzsanna Fekete-Csizmazia, Mag. Elisabeth Lang, Dr. Petra Szatmári; Moderation: Dr. Dóra Takács)

24.-29. Oktober: Dr. Mihály Riszovannij nahm an der Themenreise „Geschichte und Museum“ (Berlin, Dresden) auf Einladung des Auswärtigen Amtes der BRD und des Goethe Instituts teil

23. März: Vortrag von Frau Dr. Gyöngyi Pomázi (Direktorin der Sprachredaktion des ungarischen Akademie-Verlags) zum Thema „Buch- und Wörterbuchausgabe im Akademie-Verlag“

13. Oktober: Vortrag von Dr. Stefan Pongó (J.-Selye-Universität Komorn) zum Thema „Korpuslinguistik und moderne Lexiko-

graphie: Präsentation eines deutsch-ungarischen elektronischen Wörterbuchprojekts“

FORSCHUNGSPROJEKTE

Interkulturelle Germanistik mit dem Schwerpunkt ‚Deutsch als Minderheitensprache‘ vs. ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DAAD: GIP-Projekt). Laufzeit: 2010-2011. Projektleiter: Univ.-Prof. Dr. Csaba Földes, DSc. (Veszprém), Univ.-Prof. Dr. Gerd Antos (Halle). Teilnehmer: Germanistisches Institut an der Pannonischen Universität Veszprém; Germanistisches Institut an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

PERSONALIA

Heide Bakai-Rottländer: Ernennung zur Lektorin (September 2010)

Heide Bakai-Rottländer: Studienaufenthalt in Halle (im Rahmen des DAAD-GIP-Projekts, 21. Juni – 5. Juli)

Bianka Burka: Ernennung zur wiss. Assistentin (Oktober 2010)

Bianka Burka: Studienaufenthalt in Halle (im Rahmen des DAAD-GIP-Projekts, 24.5.-8.6.2010)

Univ.-Prof. Dr. Csaba Földes, DSc.: Forschungsaufenthalte in Halle (im Rahmen des GIP-Projekts, 24.1.-7.2. 2010); Ernennung zum Präsidenten des Mitteleuropäischen Germanistenverbands am 3. Kongress in Wien (9.4.2010); Teilnahme am XII. Kongress des Internationalen Vereinigung für Germanistik als Sektionsvorsitzender; Teilnahme am Podiumsgespräch „Die deutsche Sprache unter den heutigen politischen und sozialen Bedingungen im In- und Ausland“ in Warschau (1.-5. August); Teilnahme am Expertengespräch „Auslandsgermanistik“ in Berlin (6.-9. August)

Katalin Horváth: Studienaufenthalt in Halle (im Rahmen des DAAD-GIP-Projekts, 9. – 23. August)

Dr. Attila Németh: Forschungsaufenthalt in Halle (im Rahmen des DAAD-GIP-Projekts, 15.-30. Oktober)

Dr. Gabriella Rácz: Forschungsaufenthalt in Halle (im Rahmen des DAAD-GIP-Projekts, 6. - 20. August)

Dr. Anikó Szilágyi-Kósa: Forschungsaufenthalt an der Albert-Ludwigs-Universität in Freiburg mit einem DAAD-Forschungsstipendium (29. Juni - 28. Juli)

Dr. József Tóth: Forschungsaufenthalt in Halle (im Rahmen des DAAD-GIP-Projekts, 23. Mai - 6. Juni)

Dr. László V. Szabó: Forschungsaufenthalt in Marbach am Neckar und Schwäbisch Gmünd mit einem DAAD-Forschungsstipendium (1. November – 31. Dezember), Gastvorträge an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd (19. November und 1. Dezember)

SONSTIGES

Studia Germanica Universitatis Veszprimensis – Zeitschrift des Germanistischen Instituts an der Pannonischen Universität Veszprém in Zusammenarbeit mit dem Praesens Verlag (Wien), Jg. 14 (2010), H. 1-2 (Hg.: Csaba Földes).

Internationales Forschungs- und Nachwuchsnetzwerk für Interkulturelle Germanistik (IFNIG) im Rahmen des Kompetenzzentrums interkulturelle Linguistik/Germanistik, eine Werkstatt für interkulturell-germanistische Forschungs-, Weiterbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen (seit 2008).

siehe <http://www.germanistik.uni-pannon.hu/kompetenzzentrum/>

Erasmus-Partnerschaften mit:

- Universität Antwerpen
- Universität Bayreuth
- Technische Universität Chemnitz
- J.-Selye-Universität Komorn/Komárno
- Universität Lettlands, Riga
- Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
- Universität Nantes
- Universität Regensburg

Programm zur Begabtenförderung gegründet und betreut vom Germanistischen Institut der Pannonischen Universität Veszprém: Vorbereitungskurse, Schüler-

wettbewerb „Deutschtalente gesucht“, Schülerwettbewerb „Wettbewerb für junge Übersetzer“ etc.

Katholische Péter-Pázmány-Universität (PPKE) Piliscsaba Institut für Germanistik

FORSCHUNGSPROJEKTE

„Germanica-Einträge in Stammbüchern der Ungarischen Széchényi-Nationalbibliothek.“ Teilnehmer: Dr. Klára Berzeviczy, Dr. Péter Lőkös, Dr. László Jónásik, Dr. András Vizkelety.

PERSONALIA

Dr. Ágnes Salánki: Ernennung zur Universitätsdozentin (Februar 2010)
Dr. Klára Berzeviczy: Erasmus-Dozentur: Germanistisches Institut der Åbo Akademi University (Finnland) (12. – 25. September 2010)

SONSTIGES

Mai: Blockseminar von Prof. Dr. Roland Galle (Duisburg-Essen): Dramatische Konzepte der Aufklärung
September: Blockseminar von Prof. Dr. Werner Jung (Duisburg-Essen): Philosophische Bezüge in der Literatur der Moderne
September: Blockseminar von Andrea Schäfer (Duisburg-Essen): Die Einbeziehung der Kunst in den Fremdsprachenunterricht

Universität Pécs (PTE) Germanistisches Institut Lehrstuhl für deutschsprachige Literatur Lehrstuhl für germanistische Sprachwissenschaft

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN
9.-11. September: „Wechselwirkungen“ – Deutschsprachige Literatur und Kultur im regionalen und internationalen Kontext. Organisation: Prof. Dr. Zoltán Szendi, Adrienn Bacher-Gebhardt, Krisztina Juhász

FORSCHUNGSPROJEKTE

Medialisierung des Zerfalls der Doppelmonarchie in deutschsprachigen Regionalperiodika zwischen 1880 und 1914 – internationales Forschungsprojekt. Projektleiter:

Prof. Dr. Szendi Zoltán. Teilnehmer: Prof. Dr. Matjaž Birk (Maribor), Prof. Dr. Josip Babic (Osijek/Eszék), Dr. Jozef Tancer (Bratislava/Pozsony), Dr. Bianca Bican (Cluj/Kolozsvár), Mgr. Tereza Pavlíčková (Olomouc), Mgr. Alina Mazilu (Timişoara/Temesvár).

Netzwerk kulturwissenschaftliche Medienwissenschaft in Mittel- und Osteuropa. Projektleiter: Prof. Dr. Dieter Mersch (Universität Potsdam, Institut für Künste und Medien); Prof. Dr. Wolfgang Beilenhoff

(Internationales Kolleg für Kulturtechnikforschung und Medienphilosophie). Partner: Litauen (EHU Vilnius), Tschechische Republik (Akademie der bildenden Künste, Karlsuniversität Prag), Polen (Adam Mickiewicz Universität Poznań, Schlesische Universität Katowice) und Ungarn (University of Pécs; Dr. Edina Sándorfi und Dr. Lehel Sata)

SONSTIGES

27. April: Lesung der österreichischen Schriftstellerin Verena Rossbacher. Leitung, Organisation: Germanistisches Institut Pécs und das Österreichische Kulturforum. Österreich-Bibliothek Pécs.

12.-13. Mai: Theateraufführung: „Don Juan oder die Liebe zur Geometrie“ durch die „Dramaschine“ (Deutschsprachige Theatergruppe der Universität Pécs). Haus der Künste und der Literatur Pécs

16.-18. November: „Ungarn liest Österreich“ Inhalt: Büchertauschbörse, Führung durch die Österreich-Bibliothek, „Das Bibliothekquiz“, Literatur-Toto. Leitung, Organisation: Paravent Literatursalon StifterHaus Linz; Gregor Haller, Österreich-Lektor. Österreich-Bibliothek Pécs

19. November: Lesung der deutschen Schriftstellerin Maike Wetzel

Universität Szeged (SZTE) Institut für Germanistik

FORSCHUNGSPROJEKTE

„EuroGr@mm“ – ein internationales Projekt zur Erforschung und Beschreibung der deutschen Grammatik aus kontrastiver Perspektive. Koordination und Leitung: Institut für Deutsche Sprache (IDS Mannheim). <http://www.ids-mannheim.de/gra/eurogr@mm.html>. Nr.: 20070205, Laufzeit: 01.01.2007-31.12.2012. Leiter der ungarischen Forschergruppe: Prof. Dr. Péter Bassola. Teilnehmer: Viktória Dabóczy, Dr. Ewa Drewnowska-Vargáné, Dr. Attila Péteri (ELTE), Dr. György Scheibl, Ágnes Túri

„SprichWort. Eine Internet-Lernplattform für das Sprachenlernen“ (143376-LLP-1-2008-1-SI-KA2-KA2MP). Laufzeit: 2008-2010. Teilnehmer: Universität Maribor (Slowenien) (Koordinierung), Institut für Deutsche Sprache, Mannheim (Deutschland), Technische Universität, Graz (Österreich), Universität Cyril und Methodius, Trnava (Slowakei), Universität Tomas Bata,

Zlín (Tschechien), Universität Szeged (Ungarn). Leiter der ungarischen Projektgruppe: Dr. Tamás Forgács. Mitarbeiter: Dr. Tamás Kispál. Zu erreichen: www.sprichwort-plattform.org

PERSONALIA

Attila Bombitz: Franz-Werfel Habilitationsstipendium, Universität Wien (von Juni bis September 2010)

Géza Horváth: Forschungsaufenthalt: 18. Juli – 14. August 2010: Europäisches Übersetzerkollegium Straelen

Péter Kappel: Forschungsaufenthalt an der Universität Kassel im Rahmen der Dozentenmobilität (GIP, Juli - August 2010)

Orsolya Rauzs: Universität Kassel – GIP: August 2010

Katalin Petneki: Teilnahme am Intensivprogramm „Berlin - inter“ an der Humboldt-Universität zu Berlin mit 5 StudentInnen aus der MA DaF-Lehrerausbildung vom 26.09-14.10. Vortrag und Workshop

zum Thema „Landeskundendidaktik und Lehrwerke – Berlin in Lehrwerken“.

SONSTIGES

5. Mai: Lesung und Buchpräsentation: Ingo Casaro liest aus seinen Gedichten. Der zweisprachige Gedichtband „Üveganyalok –

Gläserne Engel“ in der Nachdichtung von Géza Horváth wird vorgestellt.

22. September: Gastvortrag von Prof. Dr. Detlef Haberland (Universität Oldenburg): Die Entgrenzung des Raumes. Alexander Lernet-Holenia und das östliche Europa, Ort: Szegedi Akadémiai Bizottság Székháza

Universität Szeged Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Gyula Juhász“ Institut für Minderheitenkulturen Lehrstuhl für Deutsch als Minderheitenkultur

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN

11.-21. März: PD Dr. Zoltán Samu (Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Erziehungswissenschaft): „Lernen und Verstehen aus neurobiologischer Sicht“. Im Rahmen der bilateralen ERASMUS-Dozentenmobilität.

25.-26. März: Prof. Dr. Bernd Dolle-Weinkauff (Johann-Wolfgang Goethe Universität, Institut für Jugendbuchforschung, Frankfurt): „Heinrich Hoffmanns ‚Struwwelpeter‘ und die Entstehung des Bilderbuchs für Kinder in Deutschland“. Im Rahmen der bilateralen ERASMUS-Dozentenmobilität.

PERSONALIA

Dr. Eszter Propsz: Beförderung zur Universitätsdozentin (September 2010)

SONSTIGES

Ágnes Dibóné Borbély – Lehraufenthalt an der Technischen Universität Liberec (Lehrstuhl für Deutsch) im Rahmen der SOKRATES-Dozentenmobilität (20.-25. März)

Erzsébet Drahotová-Szabó: Gastprofessur an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Institut für Germanistik); Sommersemester 2009-2010; Blockveranstaltungen: Kontrastive Sprachbetrachtung

Erzsébet Drahotová-Szabó: Lehraufenthalt an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Institut für Germanistik) im Rahmen der ERASMUS-Dozentenmobilität (8.-14. März)

Erzsébet Drahotová-Szabó: Lehraufenthalt an der Aristoteles-Universität Thessaloniki (Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie) im Rahmen der ERASMUS-Dozentenmobilität (12.-18. April)

Erika Grossmann: Teilnahme am internationalen Projekt ERASMUS-LLP Intensive Programme „TeCORE Teaching Competencies under Real Environment“. Koordinator: Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems.

Erika Grossmann: Teilnahme am internationalen Projekt ERASMUS-LLP Intensive Programme „EURIDENT Europa um uns – Europa in uns“. Koordinator: Pädagogische Hochschule Wien.

Erika Grossmann: Lehraufenthalt, Koordinationstätigkeit und Workshops im Thema „Möglichkeiten und Methoden des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts“ in englischer Sprache an der Ondokuz Mayıs University Samsun, Türkei. Im Rahmen des ERASMUS-LLP Intensivprojektes TeCORE „Teaching Competencies under Real Environments“ an der Ondokuz Mayıs University Samsun, Türkei. (24. April – 1. Mai).

Erika Grossmann: Teilnahme am EUTÁMOP-4.1.2-08/1/C Projekt mit dem Titel „Förderung der Bildungskapazität der Universität Szeged: Vorbereitung von Lehrkräften zur Erarbeitung und Realisierung von fremdsprachigen Kursen sowie zu Fortbildungskursen von Führungskräften des Bildungswesens“ an der Universität Szeged (15. Januar -15. Dezember).

Gabriella Náduvári: Lehraufenthalt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems im Rahmen der SOKRATES-Dozentenmobilität (18.-23. Juni).

Eszter Propsz: Lehraufenthalt an der Universität Flensburg im Rahmen der SOKRATES-Dozentenmobilität (15.-20. Mai).
Eszter Propsz: Lehraufenthalt an der Universität S upsk/Stolp im Rahmen der SOKRATES-Dozentenmobilität (12.-17. Juni).
Tünde Sárvári: Lehraufenthalt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems im Rahmen der SOKRATES-Dozentenmobilität (12.-18. Dezember).

Doktorandenkollegs 2010

**Eötvös-Loránd-Universität (ELTE) Budapest
Germanistisches Institut**

Das Germanistische Institut bietet im Rahmen der Doktorandenkollegs für Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft der Philologischen Fakultät der ELTE in den Bereichen germanistische Literaturwissenschaft, germanistische Sprachwissenschaft sowie Skandinavistik und Niederlandistik PhD-Programme an. Dank der großen Anzahl qualifizierter Mitarbeiter ist eine breite Palette an betreuten Forschungsthemen möglich.

Daneben bieten die Dozenten des Germanistischen Instituts im Programm „Angewandte Sprachwissenschaft“ der ELTE (Leiterin: Prof. Dr. Mária Gósy) eine deutschsprachige Spezialisierung mit dem Titel „Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache“ an.

KONTAKT UND WEITERE INFORMATIONEN

elte.germanistik@gmail.com

Literaturwissenschaft: <http://epika.web.elte.hu/doktor/>

Sprachwissenschaft: <http://www.btk.elte.hu/oktatas.phd.nyelvtud.aspx>

Angewandte Sprachwissenschaft: <http://www.btk.elte.hu/szk.phd.aspx> und knappilona@t-online.hu

Skandinavistik: Dr. Ács Péter (acs123@ludens.elte.hu) und svea.elte.hu, Prof. Masát András

Dr. Mádl Péter, svea.elte.hu

NEUE DISSERTATIONEN

Éva Hozleiter: Deutsch-ungarische kontrastive Untersuchung von privaten und öffentlichen Weblogs (Betreuer: Dr. Roberta V Rada)

VERTEIDIGTE DISSERTATIONEN

15. Dezember: Ágnes Fekete: Temporale Deixis (Betreuerin: Prof. Dr. Elisabeth Knipf-Komlósi)

15. Dezember: Ágnes Huber Hornyákné: Sprachgebrauch und Identitätsbewusstsein junger ungarndeutscher Erwachsener (Betreuer: Prof. Dr. Karl Manherz)

15. Dezember: András Komáromy: Das Wortfeld der Bewegungsverben im deutsch-ungarischen Kontrast (Betreuerin: Prof. Dr. Regina Hessky)

**Universität Debrecen (DE)
Institut für Germanistik
Graduiertenkolleg Linguistik**

Internetadresse: <http://denydi.unideb.hu/>

Graduiertenkolleg Theoretische Linguistik

KONTAKT

Prof. Dr. András Kertész

(andras-kertesz@t-online.hu),

<http://web.t-online.hu/andraskertesz/>

Graduiertenkolleg Germanistische Linguistik

- Geschriebene und gesprochene Varianten, Grammatik, Pragmatik und Semantik der deutschen Sprache
- Ungarisch-deutsche kontrastive Forschungen
- Übersetzung und Fremdsprachenaneignung

KONTAKT

Dr. Zsuzsanna Iványi
(ivanyizs@fox.unideb.hu)

NEUE DISSERTATIONEN

Majoros, Krisztián: Metaphern der Zelle (Betreuer: Dr. Csátár, Péter)
 Thomas, Erika: Phraseologismen in der gesprochenen Sprache (Betreuer: Dr. Gács-Iványi, Zsuzsanna)
 Tóth, Máté: Abgrenzungsmöglichkeiten der Metaphern und Metonymie (Betreuer: Dr. Csátár, Péter)

Graduiertenkolleg Deutsche Literatur

Die Schwerpunkte des Programms „Deutschsprachige Literatur“:

- Österreichische Literatur im 20. Jahrhundert
- Dramentheorie und Theaterwissenschaft
- Gattungstheoretische Probleme
- Intermedialität und Interkulturalität
- Komparatistik
- Niederlandistik (Literatur in den Niederlanden)

KONTAKT

Dr. habil. Tamás Lichtmann (lichtmanntamas@gmail.com)

VERTEIDIGTE DISSERTATIONEN

6. Juli: Kricsfalusi Beatrix: Vom Metadrama zum postdramatischen Theater. Spielarten der dramatischen Selbstreflexion im zeitgenössischen deutschsprachigen Drama (Betreuer: Dr. Balkányi, Magdolna)

Pannonische Universität (PE) Veszprém
Germanistisches Institut

Sprachwissenschaftliches Graduiertenkolleg

Die Schwerpunkte des Doktorandenkollegs:

- interkulturelle Linguistik: Kultur – Kommunikation – Sprache – Text
- angewandte Psycholinguistik
- fachsprachliche Kommunikation: Gesellschaft, Politik, Wirtschaft, Kultur
- angewandte Linguistik im Fremdsprachenunterricht

KONTAKT

Univ.-Prof. Dr. Csaba Földes DSc.
 Leiter des Graduiertenkollegs
 foldes@btk.uni-pannon.hu oder
 phd-nyelv@btk.uni-pannon.hu
 www.germanistik.uni-pannon.hu/phd-il.html

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN

23. April: Doktorandenkolloquium I
 11. Juni: Doktorandenkolloquium II
 23. Juni: Doktorandenkolloquium III
 10. November: Doktorandenkolloquium IV

NEUE DISSERTATIONEN

Szilvia Tóth: Interkulturelle Diskursforschung. Die Verwendung von konventionalisierten Höflichkeitsschemata im Gebrauch des Englischen als Fremdsprache

Katholische Péter-Pázmány-Universität (PPKE) Piliscsaba

Institut für Germanistik

Germanisztikai Műhely

Schwerpunkte:

- Deutsche Literatur des Mittelalters
- Deutsche Literatur des Barock
- Literarische und theoretische Diskurse der Moderne im 19–20. Jahrhundert

<http://www.btk.ppke.hu/kepzesek/doktori-kepzes-ph-d>

KONTAKT

Zsuzsa Bognár (zsbognar@btk.ppke.hu)
 Imre Szigeti (imros@btk.ppke.hu)

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN
 Gastvortrag von Prof. Dr. Werner Jung (Univ. Duisburg Essen): Neue Ansätze in der Literaturwissenschaft

Universität Szeged
Institut für Germanistik

Literaturwissenschaft, Literaturtheorie und deutschsprachige Literaturen

- Poetik der möglichen Welten
- Narratologie
- Editionswissenschaft
- Literatur und Philosophie
- deutsche Literatur des Mittelalters und der Neuzeit, der Goethe Zeit, der Jahrhundertwende (Realismus, Naturalismus, Expressionismus)
- deutsche und österreichische Literatur im 20. Jahrhundert – Gegenwartsliteratur

KONTAKT

Prof. Dr. Árpád Bernáth
(bernatha@lit.u-szeged.hu)

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN

22. September: Gastvortrag von Prof. Dr. Detlef Haberland (Univ. Oldenburg): Die Entgrenzung des Raumes. Alexander Lernet-Holenia und das östliche Europa; Ort: Szegedi Akadémiai Bizottság Székháza

Germanistische Linguistik

Im Rahmen des dreijährigen Doktorandenkollegs wird in den ersten 1 bis 3 Semestern ein festes Programm angeboten, ab etwa 3. Semester können die Studierenden unter den Kursangeboten je nach Interesse frei wählen. Die Dissertationsthemen können in einem breiten Spektrum von der deutschen Sprachgeschichte durch Dialektologie und deutsche Grammatik bis hin zur kontrastiven Linguistik u.A. gewählt werden.

KONTAKT

Prof. Dr. Péter Bassola
(bassola@lit.u-szeged.hu)

VERTEIDIGTE DISSERTATIONEN

Tamás Kispál: Die Konzeptualisierung des Lebens in deutschen metaphorischen Idiomem. (Betreuer: András Kertész)

Rozália Hum: Untersuchung von reziproken Strukturen valenter Substantive in der deutschen Sprache. (Betreuer: Péter Bassola)

Jahresbibliografie 2010

- Ács, Péter (mit Baksy Péter): A központi skandináv nyelvek történetének vázlata a kezdetektől a reformációig. BUDAPESTER BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK, Budapest: ELTE, 2010, pp. 197.
- Balogh, András F (Hg. mit Imre Kurdi, Magdolna Orosz, Péter Varga): Im Schatten eines anderen? Schiller heute. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2010 (= Budapesti Studien zur Literaturwissenschaft, Bd. 16) 268 Seiten.
- Balogh, András F: Gedenkorte der deutschsprachigen Literatur in Südosteuropa. Eine Landkarte. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem 2010. [B3-Format, doppelseitig]
- Balogh, András F: Herta Müller in der Werbesprache. In: Werbung. Die alltägliche Macht der Sprache. Hg. Daniela Vladu und Anne Schlömer Cluj-Napoca: Editura Mega 2010 (= Germanistik als Europäische Kulturwissenschaft. Beiträge des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur der Babes-Bolyai-Universität Cluj, Bd. 2), S. 127-133.
- Balogh, András F: Studien zur deutschen Literatur Südosteuropas. Cluj-Napoca/Klausenburg: Universitätsverlag, Heidelberg: Arbeitskreis für Siebenbürgische Landeskunde 2. vermehrte Auflage 2010, 241. S.
- Baróczi-Nagy, Terézia: Morphologisch-stilistische Analysen und Anmerkungen zu den Infinitiven bzw. Infinitivkonstruktionen mit zu. In: Publikationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Philosophica. Tomus XV. - Fasciculus 3. Miskolc: E Typographeo Universitatis. 2010, S. 151-172.
- Bassola, Péter: Deutsche Wortstellung – grammatisch – pragmatisch. Prädikative Elemente im Vorfeld. In: Brdar-Szabó, Rita; Knipf-Komlósi, Elisabeth; Péteri, Attila (Hg.): An der Grenze zwischen Grammatik und Pragmatik. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag, 2009, S. 35-52.
- Bassola, Péter: Deutsch-ungarische kontrastive Untersuchungen – mit Ergebnissen für das Ungarische. In: Árpád Bernáth, Géza Horváth, Miklós Fenyves (Hg.): Germanistik an der Szegeder Universität – 1956-2006. Budapest: Gondolat Kiadó (= Acta Germanica 12), 2009, S. 153-203.
- Bassola, Péter: Stellung der Komplemente des prädikativen Substantivs. In: Di Meola, Claudio; Gaeta, Livio; Hornung, Antonie; Rega, Lorenza (Hg.): Perspektiven Drei. Akten der 3. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 14.-16.2.2008). Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang Verlag, 2009 (= Deutsche Sprachwissenschaft international), S. 79-89.
- Bassola, Péter: Zwischen Mikroebene und Makroebene (am Beispiel der ungarischen Konjugation). In: Acta Universitatis Wratislaviensis No 3160. Studia Linguistica XXVII Wrocław 2009, S. 29-45.
- Bernáth, Árpád: A másik árnyékában? Schiller útja a mannheimi Sturm und Drang korszakától a weimari klasszicizmusig. [Im Schatten eines Anderen? Schillers Weg von Mannheimer Sturm und Drang zu Weimarer Klassik.] In: Filológiai Közlöny. (Budapest) 56. évf. 2. sz. 2010, pp. 133-151.
- Bernáth, Árpád: Az életem egy nyitott könyv. [Önéletrajzi jegyzetek] [Mein Leben ist ein offenes Buch für jeden. Autobiographische Notizen.] In: Napút évkönyv 2011. Nyolevankilenc jeles hetvenes. 12. évf. 10. sz. 2010, pp. 15-17.
- Bernáth, Árpád: Heinrich Böll: Werke. (Kölner Ausgabe.) Hg. v. Árpád Bernáth et al. Bd. 25. Interviews II. 1976-1980. Hg. v. Werner Jung und Bob Conrad. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2010. 848 S.
- Bernáth, Árpád: Heinrich Böll: Werke. (Kölner Ausgabe.) Hg. v. Árpád Bernáth et al. Bd. 26. Interviews III. 1981-1985. Hg. v.

- Jochen Schubert. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 2010. 960 S.
- Bernáth, Árpád: Heinrich Böll: Werke. (Kölner Ausgabe.) Hg. v. Árpád Bernáth et al. Bd. 27. Register. Hg. v. Klaus-Peter Bernhard und Jochen Schubert. Köln: Kiepenheuer & Witsch. 2010. 576 S.
- Bernáth, Árpád: Im Schatten eines Anderen? Schillers Weg von Mannheim zu Wieland nach Weimar und schließlich zu Goethe. In: Balogh, F. András / Kurdi, Imre / Orosz, Magdolna / Varga, Péter: Im Schatten eines anderen? Schiller heute. Frankfurt am Main: Peter Lang 2010. [2011.] S. 37-61.
- Bernáth, Csilla: Gondolatok egy új típusú szótárról. [Wörterbücher zur Kultur und Zivilisation.] In: Fábíán, Zsuzsa (Hg.): Szótárírás és szótárírók. Budapest: Akadémiai Kiadó. 2009. (Lexikográfiai füzetek 4.), pp. 165-173.
- Bernáth, Csilla: Wörter és Unwörter, avagy szavak és szóra sem érdemes szavak? [Wörter und Unwörter.] In: Bárdosi, Vilmos – Kiss, Gábor (Hg.): Szótárak, szólások, nevek vonzásában. Köszöntő könyv Fábíán Zsuzsa tiszteletére. Budapest: Tinta, 2010, pp. 59-63.
- Berzeviczy, Klára (mit Karl-Georg Pfändtner; Balázs Tamási): Eine neue Handschrift des Kaiserlich-Königlichen Bibliotheksschreibers Aaron Wolf Herlingen aus Wien (1730/1749). In: Codices Manuscripti. Zeitschrift für Handschriftenkunde. Heft 75, September 2010, S. 25–37.
- Berzeviczy, Klára (mit Karl-Georg Pfändtner; Tamási Balázs): Egy újonnan felbukkant Aaron Wolf Herlingen-kézirat. In: Érték és értelmezés. Szerk. Boka László és Sirató Ildikó. Budapest: Bibliotheca Nationalis Hungaricae – Gondolat Kiadó, 2010 (= Bibliotheca Scientiae & Artis) (Kürzere Version des deutschen Artikels.), pp. 241–256.
- Berzeviczy, Klára: „Jedem Verdienste ist eine Bahn zur Unsterblichkeit aufgethan“. Schiller-Rezeption in Stammbüchern aus Ungarn am Ende des 18. Jahrhunderts und im 19. Jahrhundert. In: Im Schatten eines anderen? Schiller heute. Hg. von András F. Balogh, Imre Kurdi, Magdolna Orosz und Péter Varga. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2010 (= Budapesti Studien zur Literaturwissenschaft Bd. 16), S. 229–244.
- Bikics, Gabriella: Interdisziplinarität in den DaF-Lehrwerken. Interdisziplinarität in der Germanistik. Annäherungen in der Literatur- Sprach und Kulturwissenschaft. Beiträge der II. Miskolczi Germanistischen Konferenz. Publicationes Universitatis Miskolciensis. Sectio Philologica Sectio Philologica tomus XV. fasciculus 3, S. 81-86.
- Bognár, Zsuzsa: Die ironische Struktur in Georg Lukács' Essayband „Die Seele und die Formen“. In: andererseits 1. Yearbook of Transatlantic German studies. Hrsg. William Collins Donahue & Jochen Vogt. Duisburg: Universitätsverlag, 2010, S. 45–56.
- Bognár, Zsuzsa: Liebe transkulturell. Begegnungsräume in Feridun Zaimoglus Roman Liebesbrand. In: Deutsch im interkulturellen Begegnungsraum Ostmitteleuropa / hrsg. von Ernest W. B. Hess-Lüttich gemeinsam mit Anita Czeglédy und Ulrich H. Langanke. Frankfurt am Main/Berlin: Lang, 2010. (= Cross cultural communication 19); (= Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik 14), S. 303–314.
- Bognár, Zsuzsa: Nietzsches Geburt der Tragödie als essayistische Schrift. In: Erbauendes Spiel - Unendliche Spur: Festspiel für Zoltán Szendi zum 60. Geburtstag im Februar 2010./ Hrsg. Rainer Hillenbrand. Wien: Praesens Verlag, 2010 (= Pécsesi Studien zur Germanistik 4), S. 259–281.

- Bognár, Zsuzsa: Schiller-Gedenken und Moderne-Debatte in Wien um 1900. Ludwig Hevesis Festrede zum 100. Todestag Schillers im Wiener Schriftsteller- und Journalistenverein Concordia In: Im Schatten eines anderen? Schiller heute / Hg. von András F. Balogh, Imre Kurdi, Magdolna Orosz und Péter Varga. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2010 (= Budapesti Studien zur Literaturwissenschaft Bd. 16), S. 255–264.
- Bombitz, Attila (Hg. mit Huber, Martin): „Ist es eine Komödie? Ist es eine Tragödie?“ Ein Symposium zum Werk von Thomas Bernhard. Lektorat von Marion Rutzendorfer. Wien: Praesens, 2010 (Österreich-Studien Szeged 6). 232 S.
- Bombitz, Attila: A Bernhard-cédlák. In: Híd (2010), H. 5, S. 91-106.
- Bombitz, Attila: AEIOU. Letzte Welten bei Bachmann, Bernhard, Handke, Menasse und Ransmayr. In: Hillenbrand, Rainer (Hg.): Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi. Wien: Praesens, 2010 (Pécsesi Studien zur Germanistik 4), S. 459-478.
- Bombitz, Attila: Ins Kalkwerk hineingehen. Vorschläge für die Lektüre von Thomas Bernhards *Das Kalkwerk*. In: Bombitz, Attila / Huber, Martin (Hg.): „Ist es eine Komödie? Ist es eine Tragödie?“ Ein Symposium zum Werk von Thomas Bernhard. Wien: Praesens, 2010 (Österreich-Studien Szeged 6), S. 59-68.
- Bombitz, Attila: RE:e_mail_szerelem. Daniel Glattauer: Gyógyír északi szélre. In: Új Könyvpiac (2010), H. 7-8, S. 24.
- Bombitz, Attila: Spielformen des Erzählens oder vom Strahlenden Untergang bis zum Fliegenden Berg. Zum Werk von Christoph Ransmayr. In: Knafl, Arnulf (Hg.): Über(ge)setzt. Spuren zur österreichischen Literatur im fremdsprachigen Kontext. Wien: Praesens, 2010, S. 175-190.
- Boócz-Barna, Katalin: Az első idegen nyelvi transzfer vizsgálata a német mint második idegen nyelvet tanulók szókinccs-elsajátításában. In: Navracsics, Judit (szerk.): Nyelv, beszéd, frás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I. Budapest: Tinta, 2010, pp. 176-184.
- Brdar-Szabó, Rita (mit Mario Brdar): „Mummy, I love you like a thousand ladybirds“. Reflections on the emergence of hyperbolic effects and the truth of hyperboles. In: Armin Burkhardt; Brigitte Nerlich (eds.): Tropical Truth(s). The Epistemology of Metaphor and Other Tropes. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2010, pp. 383-427.
- Brdar-Szabó, Rita. 2010. Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: de Gruyter Mouton, 2010, S. 732-737.
- Brdar-Szabó, Rita: Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm; Christian Fandrych; Britta Hufeisen; Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin; New York: de Gruyter Mouton, 2010, S. 518-531.
- Brenner, Koloman: Zur Theorie des Dialektgebrauchs in deutschsprachigen elektronischen Medien. In: Bergmann, Hubert (et al.): Fokus Dialekt. Analysieren – Dokumentieren – Kommunizieren. Festschrift für Ingeborg Geyer zum 60. Geburtstag. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms Verlag, 2010 (= Germanistische Linguistik 199–201), S. 111-124.
- Burka, Bianka: Fremdwahrnehmung als Vorstellungsbildung in der Sprache interkultureller literarischer Texte. Exemplifiziert am Beispiel von Terezia Moras Werken. In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften Nr. 17 (2010), <http://www.inst.at/trans/17Nr/2-1/2-1-burka17.htm>.

- Burka, Bianka: Zu Manifestationen von ‚Anderem‘ und ‚Fremdem‘ in Terézia Moras Werken. In: *Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis* 14 (2010), H. 1-2, S. 5–13.
- Burka, Bianka: Zur Funktion fremdsprachiger Einschübe in der Sprache interkultureller literarischer Texte. In: Bartoszewicz, Iwona/Dalmas, Martine/Szczęk, Joanna/Tworek, Artur (Hg.): *Germanistische Linguistik extra muros – Aufforderungen*. Wrocław/Dresden: Neisse 2010 (Linguistische Treffen in Wrocław; 5), S. 173–179.
- Canisius, Peter: Tempus, Aspekt, Modalität. Zur modalen Interpretation des Futurs im Deutschen und Ungarischen. In: Hillenbrand, Rainer (Hg.): *Erbauliches Spiel – Unendliche Spur*. Festschrift für Zoltán Szendi. Wien: Präsens, 2010 (= *Pécsér Studien zur Germanistik* 4), S. 589-607.
- Csatár, Péter: A pszicholingvisztikai kísérletek helye és szerepe a fogalmi metaforaelméletben. In: *Argumentum*, 2010, H. 6, S. 6-36. [Die Stellung der psycholinguistischen Experimente in der konzeptuellen Metaphertheorie]
- Csikó, Nándor: Zur Darstellung des Konjunktiv in einer Kontrastivgrammatik Deutsch-Ungarisch. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik*. Eine internationale Zeitschrift. 20.1. S. 79-93.
- Csúri, Károly: Die Szegeder Germanistik vor und nach der politischen Wende. Von der Isolation zur Internationalität. In: Wolfgang Hackl/Wolfgang Wiesmüller (Hg.): *Germanistik im Spannungsfeld von Regionalität und Internationalität*. (= *Stimulus*. Mitteilungen der österreichischen Gesellschaft für Germanistik 2009), Wien: Praesens Verlag, 2010, S. 133-139.
- Csúri, Károly: Erinnerung als ein Netzwerk Traklscher Motivkomplexe Versuch einer Erklärung. In: Rainer Hillenbrand (Hg.): *Erbauendes Spiel – Unendliche Spur*. Festschrift für Zoltán Szendi. Wien: Praesens Verlag, 2010, S. 335-354.
- Czegléd, Anita (Hg. mit E. Hess-Lüttich, U. Langanke): *Begegnungsraum: Ostmitteleuropa*. Bern u.a.: Peter Lang Verlag, 2010.
- Czegléd, Anita: Leere Räume – das Ausbleiben interkultureller Begegnungen in Teresia Mora's Roman *Alle Tage*. In: *Begegnungsraum: Ostmitteleuropa*. Hg. v. E. Hess-Lüttich, A. Czegléd, U. Langanke. Bern u.a.: Peter Lang, 2010.
- Czegléd, Anita (Hg. mit Horváth László, Krähling Edit, et al.): *Pietas non sola Romana*. *Studia memoriae Stephani Borzák dedicata*. Budapest, 2010.
- Dabóczi, Viktória: Die Entstehung der Diskursmarker – ein Fall von Grammatikalisierung, Lexikalisierung oder Pragmatisierung? In: *Studia Linguistica XXIX* (Acta Universitatis Wratislaviensis No 3301), Wrocław 2010, S. 7-22.
- Dávid, Gábor Csaba: Herder eszméinek hatása Magyarországon a 19. század első felében. In: Dávid Gábor Csaba, Zelényi Annamária (szerk.): *Tanulmánykötet Víz István tiszteletére 90. születésnapja alkalmából*. (Hrsg. von) Budapest: Aula, 2010, S. 47–57.
- Dávid, Gábor Csaba: Kazinczy's Auffassung über die Gleichrangigkeit der ungarischen Literatur. In: *Im Schatten eines anderen?* (Hrsg. András F. Balogh, Imre Kurdi, Magdolna Orosz, Péter Varga) Frankfurt / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Peter Lang, 2010, S. 245-254.
- Dávid, Gábor Csaba: Kis János, a magyar Schiller. In: Dávid Gábor Csaba, Zelényi Annamária (szerk.): *Kreativitás és nyelv*. (Hrsg. von Gábor Csaba Dávid, Annamária Zelényi) Budapest: Aula 2010, S. 153–160.
- Domsa, Zsófia: Fossét fordítani. In: *Hajónapló XV*. 2010/2.

- Drahota-Szabó, Erzsébet: *Das Verb*. Ein Studienbuch für DaF- und DaZ-Lernende. Szeged: Grimm Kiadó, 2010. 190 S.
- Drahota-Szabó, Erzsébet: *Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ungarn*. Länderbericht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. (Kapitel XIX, Artikel 230: Ungarn.) Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 2010.
- Drahota-Szabó, Erzsébet: Más hibájából (is) tanul az okos (fordító). Fordításelemzés és fordítóképzés. [Aus den Fehlern anderer lernt (auch) der Kluge (Übersetzer). Übersetzungsanalyse und Übersetzerausbildung.] In: Lendvai, Endre (Hg.): *Kultúrák dialógusa a soknyelvű Európában VI. konferencia tanulmánykötete*. [Dialogue of Cultures in a Multilingual Europe VI; Диалог Культур в Многоязычно Европе VI.] Pécs/Fünfkirchen, 16.-17. Oktober 2009. Pécs: PTE BTK FKK. (= *Translatologia Pannonica II.*) 2010, S. 30-37.
- Drahota-Szabó, Erzsébet: Übersetzungsanalyse in der Übersetzerausbildung. In: Benedek, Andrea/Boszák, Gizella/Crişan, Renata Alice (Hg.): *Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen*. Studien aus dem Bereich der Germanistik. Bd. 2. II. Internationale Germanistentagung Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen. Großwardein/Oradea/Nagyvárad, 18.-20. Februar 2009. Großwardein: Partium Verlag, 2010, S. 161-175.
- Erb, Maria (mit Knipf-Komlósi, Elisabeth): Herausforderungen der Sprachinsellinguografie. Bemerkungen zum „Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten“ (WUM). In: Bergmann, Hubert (et al.): *Fokus Dialekt. Analysieren – Dokumentieren – Kommunizieren*. Festschrift für Ingeborg Geyer zum 60. Geburtstag. Hildesheim; Zürich; New York: Georg Olms Verlag, 2010 (= *Germanistische Linguistik 199–201*), S. 187–207.
- Erb, Maria: Sprachgebrauch der Ungarndeutschen. Geschichte – Tendenzen – Perspektiven. In: Kostrzewa, Frank; V. Rada, Roberta (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn*. Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010, S. 118–146.
- Fáy, Tamás: A német xenolektus fordításának sajátosságairól. In: Krisztina Károly, Ágota Fóris (Hg.): *Nyelvek találkozása a fordításban*. Doktori kutatások Klaudy Kinga tiszteletére. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2010, S. 187-201.
- Feld-Knapp, Ilona (mit Judith Schoßböck): *Textwelten erkennen lernen*. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht. In: *Theorie und Praxis Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 13/2009 Schwerpunkt: Lesen, Prozesse, Kompetenzen, Förderung*. Innsbruck: Studienverlag, 2010, S. 115-135.
- Feld-Knapp, Ilona: A szövegfajták kutatási eredményeinek hasznosítása az idegen nyelv-oktatásban. In: *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban*. Segédkönyvek a nyelvészeti tanulmányozáshoz 114. (Szerk. Gecsó Tamás/Sárdi Csilla) Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2010, S. 111-116.
- Feld-Knapp, Ilona: *Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht*. In: Wolf-Dieter Krause (Hg.) *Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse*. Universitätsverlag, Potsdam, 2010, S. 188-204.
- Feld-Knapp, Ilona: *Autorenschaft für 7 Lemmata* in: Barkowski, H.; Krumm,

- H.-J., (Hg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Tübingen In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke, 2010.
- Feld-Knapp, Ilona: Forma és tartalom viszonyának változása az idegennyelv-oktatásban. In: Kukorelli Katalin (szerk.): A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja. XII. Dunaujvárosi nemzetközi alkalmazott nyelvészeti és kommunikációs konferencia. Dunaujváros: Dunaujvárosi Főiskola, 2010, S. 5-13.
- Feld-Knapp, Ilona: Lach-Geschichten im DaF-Unterricht. In: Kronstädter Beiträge zur germanistischen Forschung Band XII. Kronstadt: oldus Verlag, 2010, S. 263-275.
- Feld-Knapp, Ilona: Traditionen und neue Wege. Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Antonie Hornung (Hg.): Lingue di cultura in pericolo – Bedrohte Wissenschaftssprachen. L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione – Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung, Stauffenburg, Tübingen, 2009, S. 37-53.
- Fenyves, Miklós/ Iványi-Szabó, Rita/ Orosz, Magdolna/ Tóth, Ildikó (szerk.): Terepszemle. Utazások a Monarchia német nyelvű publicisztikájában. Budapest: Gondolat 2010.
- Fenyves, Miklós: „sie glaubte angerufen zu sein“. Zu Thomas Bernhards *Beton*. In: Attila Bombitz/Martin Huber (Hg.): „Ist es eine Komödie? Ist es eine Tragödie?“ Ein Symposium zum Werk von Thomas Bernhard. Wien: Praesens, 2010, S. 97-106.
- Földes, Csaba (Hg.): Deutsch in soziolinguistischer Sicht. Sprachverwendung in Interkulturalitätskontexten. Tübingen: Gunter Narr 2010. (Beiträge zur Interkulturellen Germanistik; 1)
- Földes, Csaba: Auswirkungen des östlichen Nachbarsprachen. In: Korhonen, Jarmo/Mieder, Wolfgang/Piirainen, Elisabeth/Pinel, Rosa (Hg.): Phraseologie global – areal – regional. Akten der Konferenz EUROPHRAS 2008 vom 13.-16.8.2008 in Helsinki. Tübingen: Gunter Narr 2010, S. 91-107.
- Földes, Csaba: Intercultural Communication. Concepts, Methods and Question Marks. In: Eruditio-Educatio 5 (2010) 3-4, S. 3-36.
- Földes, Csaba: Nationalitätensprache. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen/Basel: A. Francke 2010 (UTB; 8422), S. 223.
- Földes, Csaba: Sprachen und kulturüberschreitende Vorstellungsbildungen. (Sektionsbericht). In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften Nr. 17 (2010), <http://www.inst.at/trans/17Nr/2-1/2-1-sektionsbericht17.htm>.
- Földes, Csaba: Was ist Kontaktlinguistik? Notizen zu Standort, Inhalten und Methoden einer Wissenschaftskultur im Aufbruch. In: Bergmann, Hubert/Glauninger, Manfred Michael/Wandl-Vogt, Evelyne/Winterstein, Stefan (Hg.): Fokus Dialekt. Analysieren – Dokumentieren – Kommunizieren. Festschrift für Ingeborg Geyer zum 60. Geburtstag. Hildesheim/ Zürich/ New York: Olms 2010 (Germanistische Linguistik; 199-201/2010), S. 133-156.
- Gera Judit (ed. mit Orsolya Réthelyi; Roel Smit; Krisztina Törő; Orsolya Varga): Diversiteit: handeligen Regionale Colloquium Neerlandicum Eötvös Loránd Universiteit, Budapest, 22-24 mei 2009. Budapest: Pro Nederlandistica, 2011.
- Gera, Judit (ed.): In een grootsch verband. Vergelijkende studies. Acta Neerlandica, Debrecen 2010.
- Gera, Judit (mit A. Agnes Sneller): Inleiding literatuurgeschiedenis voor de internationale neerlandistiek. Hilversum: Verloren, 2010.

- Gera, Judit: 'Hongaarse neerlandici avant la lettre. De kring rond Nicolaas en Adriaan Beets' in: M. Hüning; Jan Konst; Tanja Holzhey (red.): Neerlandistiek in Europa. Bijdragen tot de geschiedenis van de universitaire neerlandistiek buiten Nederland en Vlaanderen. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2010, pp. 251-262.
- Gera, Judit: 'Multatuli négy élete Magyarországon. A Max Havelaar c. regény magyar fordítástörténete' in: Pusztai, Gábor, Bozzay Réka (szerk.): Debrecenről Amszterdamig. Magyarország és Német alföld kapcsolata. Debrecen 2010, pp. 331.344.
- Gera, Judit: 'Tine: stem of tegenstem?' Over Multatuli 2010/Jaargang 32/64, pp. 83-88
- Gera, Judit: 'Voorwoord' in: J. Gera et al (red.): Diversiteit. Budapest 2011, pp. 9-14.
- Grossmann, Erika: Andere Länder, andere Nationalitäten negativ konnotiert. Diskriminierung durch unreflektierten Sprachgebrauch. In: Seebauer, Renate (Hg.): Europäische Dimensionen in der Bildungsarbeit. Intensiv-Programm EURIDENT. Reihe Interkulturelle Pädagogik, Bd. 8. LIT-Verlag, Wien, Berlin, 2010. (Mitverfasser: Seebauer, Renate und Rothenhagen, Richard.) S. 188-209.
- Grossmann, Erika: Demokrácia, kompetenciák és értéközpontú tanulás. [Demokratie, Kompetenzen und verständnisintensives Lernen.] In: Csengőszó. Módszertani folyóirat tanítóknak. XVIII. Évfolyam 2010/3. Mozaik Kiadó, Szeged. (Mitverfasser: Peter Fauser, Zoltán Samu.) S. 22-29.
- Grossmann, Erika: Der Bologna-Reformprozess: Umsetzung und Erfahrungen im Hochschulwesen Ungarns. In: Holz, Oliver; Shelton, Fiona (Hg.): Transformationsprozesse im europäischen Bildungsraum. Festschrift zum 60. Geburtstag von Renate Seebauer. Verlag Dr. Kovač, Hamburg, 2010. S. 39-49.
- Grossmann, Erika: Die Implementierung der europäischen Dimension im ungarischen Nationalen Grundlehrplan. In: Seebauer, Renate (Hg.): Europäische Dimensionen in der Bildungsarbeit. Intensiv-Programm EURIDENT. Reihe Interkulturelle Pädagogik, Bd. 8. LIT-Verlag, Wien, Berlin, 2010. S. 57-67.
- Grossmann, Erika: Die tapferen Ungarn besiegen jeden Feind – Das Bild der Türken, „Deutschen“ und Zigeuner in den ungarischen Sagen. In: Seebauer, Renate (Hg.): Europäische Dimensionen in der Bildungsarbeit. Intensiv-Programm EURIDENT. Reihe Interkulturelle Pädagogik, Bd. 8. LIT-Verlag, Wien, Berlin, 2010. S. 133-142.
- Hárs, Endre: A testi történekek esztétikája. Johann Karl Wézel regényes antropológiájáról. Filológiai Közöny 2008/1-2, pp. 5-22. (erschienen 2009)
- Hárs, Endre: Evolúciós fantáziák. Herder és az ember természetrajza. Magyar Filozófiai Szemle 2009/1-2 [2010], pp. 198-225.
- Hárs, Endre: Herder és az orangután. Antropológiai határmezsgyén a 18. században. Korunk 2009/10, pp. 28-34.
- Hárs, Endre: Of Progress, before It all Started. Herder and the Natural History of the Human Being. In: Berszán, István (Hg.): Orientation in the Occurrence. Cluj-Napoca: Korunk / Komp-Press 2009, pp. 22-32.
- Hársányi, Mihály: Az SMS-kommunikáció nyelvi sajátosságai a német nyelvben. In: Zimányi, Árpád (Hg.): A tudomány nyelve – A nyelv tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évtében. XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Eger, 2009. április 16-18. Manye Vol 6. Székesfehérvár – Eger, 2010, S. 226-233.
- Hársányi, Mihály: Sprachliche Merkmale der SMS-Kommunikation im Deutschen. In: Horváth, Zita (Hg.): Interdisziplinarität in der Germanistik – Annäherungen

- in der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft“ Beiträge der Zweiten Miskolc Germanistischen Konferenz 2009. Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Philosophica, Tomus XV. – Fasciculus 3. Miskolc, 2010, S. 131-138.
- Hessky Regina (Hg.) Német-magyar, magyar-német gyerekszótár. Szeged: Grimm Kiadó. 503 p.
- Hessky, Regina: Interkulturelle Ansätze in der Sprachgermanistik: Rückblick und Perspektiven – oder: Sind wir auf der Suche nach einer neuen Identität? In: Deutsch im interkulturellen Begegnungsraum Ostmitteleuropa. Herausgegeben von Ernest W.B. Hess-Lüttich gemeinsam mit Anita Czeglédy und Ulrich H. Langanke. Peter Lang Frankfurt am Main stb. 2010 (= Cross Cultural Communication 19), S. 365-375.
- Hillenbrand, Rainer (Hg.): Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi zum 60. Geburtstag im Februar 2010, Wien: Praesens 2010 (Pécsér Studien zur Germanistik 4).
- Hillenbrand, Rainer: Goethes *Ballade*, in: Jahrbuch der Österreichischen Goethe-Gesellschaft 111-113 (2007-09) [2010], S. 106-123.
- Hillenbrand, Rainer: Goethes *West-östlicher Divan* als klassisches Kunstwerk. Poetologisches im *Buch des Sängers* und im *Buch Hafis*. In: Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi zum 60. Geburtstag im Februar 2010. Hg. v. Rainer Hillenbrand, Wien 2010 (Pécsér Studien zur Germanistik 4), S. 179-192.
- Hillenbrand, Rainer: Klassischer Geist in Goethes *West-östlichem Divan*, Frankfurt a. M. etc.: Peter Lang, 2010. 337 S.
- Hillenbrand, Rainer: Mit geladener Flinte. Schillers Gedicht *An Göthe* als Positionsbestimmung der Weimarer Klassik. In: West-östliche Begegnung. Festschrift für Hans-Günther Schwarz. Hg. v. Jane V. Curran u. Julia Pörtner, München 2010, S. 92-103.
- Hillenbrand, Rainer: Poetischer Realismus und idealistische Realpolitik. Franz Kuglers Verknüpfung von Poesie und Politik im Vormärz. In: Franz Theodor Kugler, Deutscher Kunsthistoriker und Berliner Dichter. Hg. v. Michel Espagne, Bénédicte Savoy u. Céline Trautmann-Waller, Berlin 2010, S. 221-229.
- Hillenbrand, Rainer: Satirische Stereotypenkritik in Grimmelshausens *Simplicissimus*. In: Frühneuzeitliche Stereotype. Zur Produktivität und Restriktivität sozialer Vorstellungsmuster. V. Jahrestag der Internationalen Andreas Gryphius Gesellschaft Wrocław 8. bis 11. Oktober 2008. Hg. v. Mirosława Czarnecka, Thomas Borgstedt u. Tomasz Jabłocki (Jahrbuch für Internationale Germanistik, Reihe A, Bd. 99), Bern etc. 2010, S. 211-229.
- Hillenbrand, Rainer: Spielerische Flucht in die Freiheit des Scheins. Goethes *West-östlicher Divan* im Lichte der Ästhetik Schillers. In: Im Schatten eines anderen? Schiller heute. Hg. v. András F Balogh, Imre Kurdi, Magdolna Orosz u. Péter Varga, Frankfurt a. M. etc. 2010 (Budapester Studien zur Literaturwissenschaft 16), S. 95-103.
- Hollós, Zita: Auf dem schmalen Grad zwischen Kollokationen und festen Wortverbindungen. [A kollokációk és kötött szókapcsolatok szűk mezőjén.] In: Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Hrsg. von Peter Ďurčo. New York (= Lexicographica. Series Maior 138), S. 85-96.
- Hollós, Zita: Gestaltung ungarischer Terminologie für Lexikographie im Band "Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung. Dictionary of Lexicography and Dictionary Research. Hrsg. und bearbeitet von Herbert Ernst

- Wiegand, Michael Beißwenger, Rufus H. Gouws, Matthias Kammerer, Aneglika Storrer, Werner Wolski. Bd. 1. De Gruyter 2010."
- Hollós, Zita: Lassen sich Stereotype statistisch erfassen? Zugänge der Phraseologie – am Beispiel der Kollokationen. Herausgegeben von Ernest W.B. Hess-Lüttich gemeinsam mit Anita Czeglédy und Ulrich H. Langanke. Peter Lang Frankfurt am Main stb. 2010 (= Cross Cultural Communication 19), S. 365-375.
- Horváth, Andrea: Zwischen Räumen und Kulturen. In: Lelkes, Zsófia/ Molnár, Klára (Hg.): Zwischen Kulturen und Disziplinen. Festschrift für Magdolna Balkányi. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 2010, S. 69-81.
- Horváth, Géza: Auf den glückseligen Inseln. In: Pfäfflin, Friedrich (Hg.): „Die schönste Stadt ist Calw an der Nagold.“ Dreissig Texte der Calwer Hermann-Hesse-Stipendiaten mit einem Vorwort von Andreas Narr. Tübingen: Klöpfer & Meyer, 2010, S. 252-263.
- Horváth, Géza: Die Versuchung des Medardus. Sexualpathologische Exzesse eines Schizophrenen in Hoffmanns Elixieren des Teufels. In: Hillenbrand, Rainer (Hg.): Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi zum 60. Geburtstag im Februar 2010, Wien: Praesens (Pécsér Studien zur Germanistik Bd. 4.), S. 193-207.
- Horváth, Márta: Aufsatz in Zeitschrift: Új interdiszciplinaritás. A biológiai irodalom- és kultúraelmélet német változatai. (Neue Interdiszciplinarität. Deutsche Version der biologischen Literatur- und Kulturtheorie). In: BUKSZ 22/3 (2010), S. 252-259.
- Huber Ágnes: Sag' mir wie du sprichst! Methodische Einzelprobleme bei der Erforschung subjektiver Daten. – In: Benedek, Andrea; Boszák, Gizella; Crisan, Renata Alice (Hgg.): Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen. II. Internationale Germanistentagung Großwardein/Oradea/Nagyvárad 18-20. Februar 2009. Studien aus dem Bereich der Germanistik. Band 2. Klausenburg-Großwardein: Siebenbürgischer Museum-Verein/Partium Verlag, 2010 (= Schriftenreihe des Lehrstuhls für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft der Christlichen Universität Partium/Großwardein; Band 8), S. 113-123.
- Iványi, Zsuzsanna (mit Kertész, András; Marincz, Kornélia): Communicating Quasi-Citizenship? Public Participation in GMO-Release Permitting Procedures in Hungary: A Conversation Analytic Approach., In: Bora A, Hausendorf H (Hrsg.) Democratic Transgressions of Law: Governing Technology through Public Participation. 310 S. Leiden: Brill, ISBN 9789004180437, S. 207-235.
- Joó, Etelka: A politikai kommunikáció stratégiai az Európa-fogalom változásainak tükrében. In: Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények, 2010. Jg. V. Nr. 1., pp. 111-121.
- Joó, Etelka: Interdiszciplinaritás a politikai nyelv kutatásában. In: „Végtelen a tér, mely munkára hív“. Köszöntő kötet Révay Valéria 60. születésnapjára. Pannon Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék. Hg.: Hári Gyula. Veszprém, 2010, pp. 108-115.
- Kalocsai Varga, Éva: Szókincsfejlesztés az olvasástanítás továbbvívő szakaszában. In: Zimányi, Árpád (Hg.): A tudomány nyelve – A nyelv tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében. XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Eger, 2009. április 16-18. Manye Vol 6. Székesfehérvár – Eger, 2010, S. 303-309.
- Kappel, Péter (mit Németh, Attila): Sprache und Sprachgebrauch der Ungarndeutschen. In: Tichy, Ellen (Hrsg.): Minderheiten und Medien. Die Repräsentanz

- der ungarndeutschen Minderheit in den Medien. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2010 (Schriften zur Medienwissenschaft, 26.), S. 35-57.
- Kappel, Péter (mit Tichy, Ellen): Minderheiten und Minderheitenmedien in Ungarn. In: Tichy, Ellen (Hrsg.): Minderheiten und Medien. Die Repräsentanz der ungarndeutschen Minderheit in den Medien. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2010 (Schriften zur Medienwissenschaft, 26.), S. 14-26.
- Kappel, Péter/Németh, Attila: Sprache und Sprachgebrauch der Ungarndeutschen. In: Tichy, Ellen (Hg.): Minderheiten und Medien. Die Repräsentanz der ungarndeutschen Minderheit in den Medien. Hamburg: VDK 2010 (Schriften zur Medienwissenschaft; 26), S. 35-57.
- Karnowski, Pawel: Die syntaktische Struktur nominaler Possessivkonstruktionen im Deutschen. In: Olga Souleimanova (Hrsg.), Sprache und Kognition: Traditionelle und neue Ansätze. Akten des 40. Linguistischen Kolloquiums in Moskau 2005. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, S. 57-67.
- Katona, Tünde: Die Rolle der Stammbücher als Medien der Literaturrezeption. In: János-Szatmári, Szabolcs – Kordics, Noémi – Szabó, Eszter (Hgg.): Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen. Studien aus dem Bereich der Germanistik. Bd. 1. III. Internationale Germanistentagung in Großwardein/Oradea/Nagyvárad 18.-20. Februar 2009. Klausenburg-Grosswardein, 2010 (= Schriftenreihe des Lehrstuhls für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft der Christlichen Universität Partium / Großwardein, Bd. 7), S. 243-252.
- Katschthaler, Karl: Latente oder explizite Theatralität? György Kurtágs „Kafka-Fragmente“ auf der Bühne. In: Werkstatt. Internet-Zeitschrift für germanistische und vergleichende Kultur- und Literaturwissenschaft 5 (2010), 1-30. http://werkstatt.unideb.hu/de/aktuelle_ausgabe.htm
- Kegyes Erika (mit Kovács Mária, Bikics Gabriella): Magdeburg-Miskolc Projekte an der Philosophischen Fakultät im Rahmen der Zusammenarbeit mit der Otto-von-Guericke-Universität. In: XXIV microCAD International Scientific Conference. Miskolc: Miskolci Egyetem, 2010, S. 35-38.
- Kegyes, Erika: „Die Medi(k)alisierung der Geburt.“ Oder: Übersetzer im Kreuzfeuer der Verständlichkeit und der Begrifflichkeit. In: Kukorelli Katalin (szerk.) A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja: XII. Dunaujvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia. Dunaujváros: Dunaujvárosi Főiskola. 2010, pp. 228-235.
- Kegyes, Erika: „Wo liegt eigentlich Litowr?“ Bericht über ein Projekt zur Förderung und Beibehaltung der ungarndeutschen Minderheitenkultur. In: Földes Csaba (Hg.): Deutsch in soziolinguistischer Sicht: Sprachverwendung in Interkulturalitätskontexten. Veszpém: Pannon Egyetemi Kiadó, 2010 (= Beiträge zur Interkulturellen Germanistik; 1.), S. 29-44.
- Kegyes, Erika: Das Deutsch als Mutter- und Fremdsprache in der nordostungarischen Region. In: Bartoszewicz Iwona, Haľub Marek, Tomiczek Eugeniusz (szerk.) Literatur und Sprache in Kontexten. Wrocław, 2010 (= Germanica Wratislaviensia; 131.), S. 181-194.
- Kegyes, Erika: Die Fachsprache der Logistik oder was hat die Germanistik mit der Logistik zu tun. In: Beiträge der II. Germanistischen Konferenz. Publikationes Universitatis Miskolcensis. 2010, S. 2015-225.
- Kegyes, Erika: Die Logistik und ihre Fachsprache. Ergebnisse eines Übersetzungsprojekts in Zusammenarbeit mit der Otto-von-Guericke-Universität (Magdeburg). In: XXIV.microCAD International

- Scientific Conference. Miskolc: Miskolci Egyetem, 2010, S. 25-30.
- Kerekes Amália, Teller Katalin: Groß und bündig. Über Gebundenheit und Selektivität im Umgang mit Periodika. In: Seitenweise. Was das Buch ist. Hg. v. Thomas Eder, Samo Kobenter, Peter Plener. Wien: edition atelier, 2010, S. 395-407.
- Kerekes Amália, Ursula Reber, Teller Katalin: Die parzellierte Kriegsausstellung. Debatten über den Prater und seine Schrebergärten um 1919. In: Kakanien revisited. http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/AKerekes_UReber_KTeller1.pdf
- Kerekes, Gábor: Deutsche Elemente im Roman „Rampe“ von György Somlyó. In: János-Szatmári, Szabolcs; Kordics, Noémi; Szabó, Eszter (Hrsg.): Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen. Klausenburg; Großwardein: Partium Verlag 2010, S. 377-387.
- Kerekes, Gábor: Domus Austriae. Österreichische und ungarische Literatur im habsburgischen Kontext / Osztrák és magyar irodalom Habsburg kontextusban. Budapest: Szent István Társulat. 2010, 135 S.
- Kerekes, Gábor: Ein Anfang aus dem Nichts – Anmerkungen zum Neuanfang der ungarndeutschen Literatur nach dem Zweiten Weltkrieg. In: Anita Czeglédy; Ernest W. B. Hess-Lüttich; Ulrich Langanke (Hg.): Deutsch im interkulturellen Begegnungsraum Ostmitteleuropa (Cross Cultural Communication, Bd. 19; Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, Bd. 14), Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 2010, S. 223-239.
- Kerekes, Gábor: Goethe, Golf, Adolf und die Toten Hosen. Das Bild der Ungarn von Deutschland und den Deutschen. In: Kostrzewa, Frank; Rada, Roberta V. (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 147-179.
- Kerekes, Gábor: Literaturgeschichte wozu? In: Knafl, Arnulf (Hg.): Kanon und Literaturgeschichte. Wien: Praesens 2010, S. 227-244.
- Kerekes, Gábor: Ungarn und ungarische Namen in den Übersetzungen der Werke Joseph Roths ins Ungarische. In: Knafl, Arnulf (Hg.): Über(ge)setzt. Spuren der österreichischen Literatur im fremdsprachigen Kontext. Wien: Praesens, 2010, S. 133-153.
- Kerekes, Gábor: Vom unbekanntem Realen zum unbekanntem Irrealen. Karl Mays Orientdarstellung vor und nach der Jahrhundertwende 1900. In: Rácz, Gabriella / V. Szabó, László (Hrsg.): Der deutschsprachige Roman aus interkultureller Sicht. Veszprém/Wien: Universitätsverlag Veszprém/Praesens Verlag Wien 2010, S. 143-158.
- Kertész, András: From 'Scientific Revolution' to 'Unscientific Revolution'. An Analysis of Approaches to the History of Generative Linguistics. Language Sciences 32 (2010), pp. 507-527.
- Kertész, András: Miért érdemes a nyelvészek reggelente felkelni az ágyból? Avagy: Chomsky „forradalmi“ és a generatív nyelvészeti historiográfiája. II. rész. Magyar Nyelv CVI (2010), pp. 24-34.
- Kertész, András: Miért érdemes a nyelvészek reggelente felkelni az ágyból? Avagy: Chomsky „forradalmi“ és a generatív nyelvészeti historiográfiája. III. rész. Magyar Nyelv CVI (2010), pp. 145-156.
- Kertész, András: Miért érdemes a nyelvészek reggelente felkelni az ágyból? Avagy: Chomsky „forradalmi“ és a generatív nyelvészeti historiográfiája. IV. rész. Magyar Nyelv CVI (2010), pp. 257-269.
- Kertész, András: On Stage Setting Thought Experiments in Cognitive Linguistics: A

- Case Study. In: Stroh, C. (Hrsg.): Von Katastrophen, Zeichen und vom Ursprung der menschlichen Sprache. Bochum: Brockmeyer, 2010, pp. 7-30.
- Kertész, András: Two Notions of 'Research Program' and the Historiography of Generative Linguistics. *Historiographia Linguistica* 37 (2010), pp. 165-191.
- Kézi, Erzsébet: Küzdőtársak. Farkasfalvy Farkas Géza és Elekes Imre együttműködése. A Kazinczy Ferenc Társaság Évkönyve, 2010, pp. 457-465.
- Kézi, Erzsébet: Sprache, Unterricht, Politik: Sprachunterrichtspolitik. Kárpát-medencei Nemzetközi Módszertani Konferencia Kötete. Kaposvár.
- Kézi, Erzsébet: Tanítóképzés felsőfokon? Valóság, 2010. 5. sz., pp. 81-87. Pedagógia, teológia és filozófia Comenius gondolatrendszerében. Sárospataki Füzetek, Jg. XIV. Nr. 2. 2010, pp. 31-43.
- Király, Edit (társszerző) Előszó. In: Fenyves Miklós, Iványi-Szabó Rita, Orosz Magdolna, Tóth Ildikó (szerk.) Terepszemle. Utazások a Monarchia német nyelvű publicisztikájában.
- Király, Edit: An der Grenze des Erlaubten. Ungarische Kontakte der Aktion Sühnezeichen in den 1980er Jahren. In: *Journal of Modern European History*. Vol. 8./2010/2.
- Király, Edit: Bretter die die Welt bedeuten? Österreichische Gegenwartsstücke auf ungarischen Bühnen. In: Arnulf Knafel (szerk.): *Kanon und Literaturgeschichte*. Wien: Praesens, 2010.
- Király, Edit: Der Kongo fließt durch Ungarn. Literarische Grenzszenierungen am Beispiel der Donau. In: Wladimir Fischer, Waltraud Heindl, Alexandra Millner, Wolfgang Müller-Funk (szerk.): *Räume und Grenzen in der österreichisch-ungarischen Monarchie von 1867 bis 1914*. Tübingen, Basel: Francke, 2010 (=Kultur – Herrschaft – Differenz Bd. 11).
- Király, Edit: Portable Projects? Die Aktion Sühnezeichen und ihre ungarischen Verbindungen (1969–1989). In: Włodzimierz Borodziej, Jerzy Kochanowski, Joachim von Puttkamer (szerk.): „Schleichwege“: Inoffizielle Begegnungen sozialistischer Staatsbürger zwischen 1956 und 1989. Köln: Böhlau, 2010.
- Kispál, Tamás (mit Kacjan, Brigita/Viteková, Darina/Kozáková, Véra): Interaktives Lernangebot auf der Sprichwort-Plattform – Eine interaktive Umsetzung sprichwortdidaktischer Prinzipien im Rahmen des autonomen Lernens. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 2 (2010), H.2, S. 25-47.
- Kispál, Tamás: Frühling und Herbst, Sonne und Schatten. Die metaphorische Konzeptualisierung des menschlichen Lebens als Zyklus in deutschen Idiomen. In: Korhonen, Jarmo/Mieder, Wolfgang/Piirainen, Elisabeth/Pinel, Rosa (Hg.): *Europhras 2008. Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13.-16.8.2008 in Helsinki*. Helsinki: Universität Helsinki, 2010, S. 100-112.
- Kispál, Tamás: Introspective data and corpus data. Combination instead of confrontation in a study of German metaphorical idioms of life. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik* 20 (2010), H.1, S. 57-78.
- Kiss, Kálmán: Aus der Vergangenheit des Deutschunterrichts in Ungarn: János Kis und sein Deutscher Briefsteller (18059) In: (szerk.: Nagyné Schmelcz Erika) *Műhelymunkák 4. Krúdy Könyvkiadó, Nyíregyháza, 2010. 65-72. A Nyíregyházi Főiskola Modern Filológiai Intézetének Kiadványa.*
- Kiss, Kálmán: Aus der Vergangenheit des Deutschunterrichts in Ungarn: Von den ersten Korrespondenzbüchern für Privatgebrauch zum organisierten kaufmännischen Deutschunterricht. In: (Hrsg. Andrea Benedek – Gizella Boszák – Renata

- Alice Crisan) Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen. Studien aus dem Bereich der Germanistik. Band 2. II. Internationale Germanistentagung. Großwardein / Oradea / Nagyvárad. Siebenbürgischer Museum – Verein / Societatea Muzeului Ardelean. Partium Verlag / Editure Partium. Klausenburg – Großwardein. 2010. 205-216.
- Kiss, Kálmán: Német hatások a magyar üzleti nyelv formálódásában a XIX. század első felében. In: (szerk.: Zimányi Árpád) *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében. A XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus kötete. MANYE, Vol. 6. Eszterházy Károly Főiskola, Székesfehérvár – Eger, 2010. CD. 899-906.*
- Knipf-Komlósi, Elisabeth (mit Erb, Maria): Herausforderungen der Sprachinsellixikographie. Bemerkungen zum „Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten“ (WUM). In: Bergmann, Hubert et al. (Hg.): *Fokus Dialekt. Analysieren – Dokumentieren – Kommunizieren. Festschrift für Ingeborg Geyer zum 60. Geburtstag*. Hildesheim; Zürich; New York: Olms Verlag, 2010 (= Germanistische Linguistik 199-201), S. 187-207.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth: Wie lange leben Sprachinseln? Forschungsperspektiven am Beispiel der Sprachinselforschung in Ungran. In: Heinz-Dieter Pohl (Hg.): *Klagenfurter Beiträge zur Sprachwissenschaft, Jg. 34-35. (2008-2010)*, Klagenfurt: Praesens Verlag, 2010, S. 205-217.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth: Wortfindungsprobleme im Sprachgebrauch von Minderheitensprechern. In: Keel, Williams/Beam Richard C. (eds.): *The Language and Culture of the Pennsylvania Germans: A Festschrift for Earl C. Haag*. In: *Yearbook of German-American Studies. Supplemental Issues Vol. 3*, Topeka, pp. 207-221.
- Komáromy, András: Wirtschaftsdeutsch in Ungarn. In: Kostrzewa, Frank; V. Rada, Roberta (Hg.) unter Mitarbeit von Elisabeth Knipf-Komlósi: *Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010, S. 180-196.
- Kovács, Kálmán: Varusschlacht 2009. In: Reiner Hillenbrand: *Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi*. Wien: Praesens Verlag, 2010 [Pécsér Studien für Germanistik 4], S. 555-567.
- Kovács, Judit: Grenzübergänge des Wirklichen in Ludwig Tiecks Märchen Die Elfen. Interdisziplinarität in der Germanistik. Annäherungen in der Literatur- und Kulturwissenschaft. Beiträge der II. Miskolcer Germanistischen Konferenz. *Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Philologica Sectio Philologica tomus XV. fasciculus 3*, S. 447-468.
- Kurdi, Imre: Schillers „Wallenstein“ als Reflexion der Moderne. – In: *Im Schatten eines anderen? Schiller heute*. Hg. von András F. Balogh, Imre Kurdi, Magdolna Orosz u. Péter Varga. – Frankfurt am Main: Peter Lang 2010, S.63-71. [= *Budapester Studien zur Literaturwissenschaft* 16]
- Lang, Elisabeth: Plurizentrik als Übersetzungsproblem. In: Bartoszewicz, I./Dalmás, M./Szczęk, J./Tworek, A. (Hg.): *Germanistische Linguistik extra muros – Aufforderungen. Linguistische Treffen in Wrocław vol. 5*. Neisse-Verlag 2010, S. 197-203.
- Lang, Elisabeth: Zur Rezeption moderner ungarischer Prosaautorinnen in Österreich. In: Malgorzewicz, Anna (Hg.): *Translation: Theorie – Praxis – Didaktik. Studia translatorica vol. 1*. Neisse-Verlag 2010, S. 515-524.

- Lichtmann, Tamás (Hrsg.): Kiss Endre (szerk.) Korszakok, irányzatok, életművek. Tanulmányok a közép- és kelet-európai felvilágosodásról – Epochen, Richtungen, Lebenswerke. Studien über mittel- und osteuropäische Aufklärung. (A szerkesztésben közreműködött Egyed Emese és Rathmann János.) Kiadja az MTA-ORZSE Zsidó Kultúratudományi Kutatócsoportja és az Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem. Budapest, 2010, 345 l. – Magyar Zsidó Szemle Könyvek 2. Sorozatszerkesztő: Lichtmann Tamás (Többnyelvű tanulmánykötet)
- Lichtmann, Tamás (Hrsg.): Friedmann Sándor: Kérdések és válaszkísérletek. Kiadja az MTA – ORZSE Zsidó Kultúratudományi Kutatócsoportja és az Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem Budapest, 2010, 129 l + IX. színes tábla. (Magyar Zsidó Szemle Füzetek 7. Sorozatszerkesztő Lichtmann Tamás)
- Lichtmann, Tamás (Hrsg.): Kárpáti Judit: A zsidó-arab együttélés multidiszciplináris elemzése. Kiadja az MTA – ORZSE Zsidó Kultúratudományi Kutatócsoportja és az Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem Budapest, 2010, 99 l. (Magyar Zsidó Szemle Füzetek 4. Sorozatszerkesztő Lichtmann Tamás)
- Lichtmann, Tamás (Hrsg.): Magyar Zsidó Szemle Új folyam, 6-7. sz. (Felelős szerkesztő: Lichtmann Tamás). Kiadja az MTA – ORZSE Zsidó Kultúratudományi Kutatócsoportja és az Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem, Budapest, 2009-2010, 290 l.
- Lichtmann, Tamás (Hrsg.): Ujvári Hedvig: magyar újságíró európai közegben. Max Nordau publicisztikai tevékenysége Budapest, Bécs, Berlin és Páris között. Kiadja az MTA – ORZSE Zsidó Kultúratudományi Kutatócsoportja és az Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem Budapest 2010, 93 l. (Magyar Zsidó Szemle Füzetek 6. Sorozatszerkesztő Lichtmann Tamás)
- Lichtmann, Tamás, Hausmann, Jutta, Losonczy, Péter (Hrsg.): Discoursing the Post-Secular. Essays on the Habermasian Post-Secular Turn. Berlin – Münster – Hamburg – London – Wien – Zürich, LIT Verlag, 2007 (= Schnittpunkte – Intersections, Band 2/Volume 2), S. 178
- Lichtmann, Tamás, Hausmann, Jutta, Losonczy, Péter (Hrsg.): Reflecting Diversity. Historical and Thematic Perspectives in the Jewish and Christian Tradition. Péter Losonczy, Géza Xeravits (Hrsg.) Berlin – Münster – Hamburg – London – Wien – Zürich: LIT Verlag, 2007 (= Schnittpunkte – Intersections, Band 1/Volume 1), S. 226
- Lichtmann, Tamás: Dichter auf den Brettl. Aufsätze zu Jura Soyfer. Kiadja az MTA – ORZSE Zsidó Kultúratudományi Kutatócsoportja és az Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem, Budapest, 2010, 120 l. – Magyar Zsidó Szemle Füzetek 5. Sorozatszerkesztő: Lichtmann Tamás. – In dem Anhang: ungarische Übersetzung zweier Werke von Jura Soyfer (Vineta, az elsüllyedt város – Bagdad leghűségesebb polgára. Keleti mese) ["Vineta, die versunkene Stadt" und "Der treueste Bürger Bagdads. Ein orientalisches Märchen"]
- Lindner, Henriett: Problematisierung des Subjekts im Geisterseher – ein modernes Interesse. in: Im Schatten eines anderen? Schiller heute / Hg. von András F Balogh, Imre Kurdi, Magdolna Orosz und Péter Varga. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2010 (Budapester Studien zur Literaturwissenschaft Bd. 16), S. 119–126.
- Lőkös, Péter: A barcasági Feketehalom toronygömbirata. In: Egyháztörténeti Szemle, 11 (2010), S. 160–175.
- Lőkös, Péter: König Dagobertus aus Frankreich mit des Forstners Kind. Eine 'comedi' des Hans Sachs als deutsches Volksschauspiel im ehemaligen Oberungarn. In: Fortunatus, Melusine, Genovefa.

- Internationale Erzählstoffe in der deutschen und ungarischen Literatur der Frühen Neuzeit. Hg. von Dieter Breuer und Gábor Tüskés unter Mitarbeit von Rumen István Csörsz und Béla Hegedüs Bern u.a.: Peter Lang, 2010, S. 509–522.
- Lőkös, Péter: Paul Leypolt krónikájának egri vonatkozása. In: Agria. Irodalom, művészet, kritika, 4 (2010), S. 248–253.
- Lőkös, Péter: Törökábrázolás Mathias Miles krónikájában. „Die Barbarische Türcken aber vergaßen ihres Versprechens“. In: „... mint az gyümölcsös és termett szőlőveszszöc...“ Tanulmányok P. Vásárhelyi Judit tiszteletére. Budapest, OSZK-Balassi, 2010, 331-336.
- Maitz, Péter: Sprachpflege als Mythenwerkstatt und Diskriminierungspraktik. In: Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur 6.1 (2010), S. 1-19.
- Maitz, Péter: Sprachvariation zwischen Alltagswahrnehmung und linguistischer Bewertung. Sprachtheoretische und wissenschaftsmethodologische Überlegungen zur Erforschung sprachlicher Variation. In: Gilles Peter; Scharloth, Joachim; Ziegler, Evelyn (Hg.): Variatio delectat. Empirische Evidenzen und theoretische Passungen sprachlicher Variation. Festschrift für Klaus J. Mattheier zum 65. Geburtstag. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 2010, S. 59-80.
- Masát, András (Hg. mit Klaus Schenk): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2009. Budapest; Bonn: Gondolat Kiadói Kör; DAAD, 2010. 390 S.
- Mihály, Csilla: Josef K. als Figurenkomplex. Anmerkungen zu der Italiener-Szene in Franz Kafkas Der Proceß. In: Hillenbrand, Rainer (Hg.): Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi. Wien: Praesens Verlag, 2010, S. 355-368.
- Molnár, István: „Das Malen ist wunderschön“ – sagt ein Schriftsteller. – Einige Aspekte der „wechselseitigen Erhellung der Künste bei Hermann Hesse. In: Publicationes Universitatis Miskolcensis, Sectio Philosophica, Tomus XV – Fasciculus 3., Miskolc, 2010., S. 393-404.
- Molnár, Krisztina: Anamnestic Demonstrativa im Deutschen und im Ungarischen. In: Deutsche Sprache 4/2010, S. 326-34.
- Müller, Márta (mit Andrusch-Fóti Mária): Iwan kaunon joa. Über das ganze Jahr. Ein Dialektbuch für Werischwar. Budapest: Szent István Társulat, 2009.
- Müller, Márta (mit Andrusch-Fóti Mária): Kriaz Kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch. Budapest: Szent István Társulat, 2009.
- Müller, Márta: „Die Situation des Deutschunterrichts in Ungarn“. In: Kostrzewa, Frank / V. Rada, Roberta (Hg.) unter Mitarbeit von Elisabeth Knipf-Komlósi: Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010, S. 74-95.
- Müller, Márta: „Die Situation des Schulwesens für die deutsche Minderheit in Ungarn. Vom Kindergarten bis zur Schule“. In: Kostrzewa, Frank; V. Rada, Roberta (Hg.) unter Mitarbeit von Elisabeth Knipf-Komlósi: Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010, S. 96-117.
- Müller, Márta: „Möglichkeiten und Grenzen der Dialekterhaltung in einer ungarndeutschen Gemeinde“. In: Zimányi, Árpád (Hg.): A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. MANYE Vol. 6. MANYE – Eszterházy Károly Főiskola, Székesfehérvár – Eger, pp. 651-658.
- Müller, Márta: „Németajkú mesteremberek nyelvi környezete [Sprachliche Umgebung deutschstämmiger Handwerker]“

- In: Tordainé Vida Katalin (szerk.): A katolikus felsőoktatás – az emberért, az élhető környezetért. PPKÉ Vitéz János Kar Tudományos Kötetek 2, Esztergom: PPKÉ-VJK, 2009, pp. 208-212.
- Müller, Márta: „Quo vadis Grundschulpädagogik? Ergebnisse einer Umfrage, durchgeführt unter jungen Grundschulpädagogen“. In: Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen. Budapest: LdU 2009/6. 44-54.
- Müller, Márta: „Szaknyelvűség és dialektalitás a pilisvörösvári bajor szaknyelv-járások szókészletében: gyakori morfológiai jelenségek [Fachsprachlichkeit und Dialektalität in den Werischwarer bairischen Fachwortschätzen: produktive Wortbildungsphänomene]“ Tudományterületek és nyelvhasználat. Porta Lingua – 2010. Debrecen: Szaknyelvoktatók és -kutatók Országos Egyesülete, pp. 189-195.
- Müller, Márta: Entlehnungen in mundartlichen Handwerk-Fachwortschätzen (Werischwar/Pilisvörösvár). In: Fekete-Csizmazia, Zsuzsanna – Lang, Elisabeth – Pólay, Veronika – Szatmári, Petra (Hg.): Sprache – Kultur – Berührungen. Beiträge der internationalen Konferenz 8.-9. November 2007. Szombathely; Wien: Savaria University Press; Praesens Verlag (= Acta Germanistica Savariensia 10), S. 125-137.
- Müller, Márta: Komposita in den mundartlichen Handwerk-Fachwortschätzen in Pilisvörösvár/Werischwar. In: Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint európai és világnyelv*. MANYE Vol. 5. MANYE – Balassi Intézet Budapest, 2009, pp. 843-846.
- Müller, Márta: Synonymie, Polysemie und Homonymie in den ostdonaubairischen Fachwortschätzen in Werischwar (Pilisvörösvár). In: Földes, Csaba (Hg.): *Studia Germanica Universitatis Vespriensis*. Veszprém; Wien: Universitätsverlag Veszprém; Praesens Verlag. 2009/2, S. 135-148.
- Mujzer-Varga, Krisztina: Honosítás és idegenítés Örkény István Egyperces novelláinak fordításaiban. In: Zimányi Árpád (Hg.) *A tudomány nyelve – A nyelv tudománya*. XIX. MANYE kongresszus előadásai. CD (1), S. 500-507.
- Mujzer-Varga, Krisztina: Übersetzungsstrategien und Übersetzungsverfahren. In: Korencsy O. (Hg.): *Der übersetzte Alltag*. Budapest, 2010 (= *Budapester Beiträge zur Germanistik* 56.), S. 52-78.
- Murányiné Zagyvai, Márta: A „Kurzwort“ a magyarban: többszegnensű rövidülések az analitikai kémiai szaknyelvben. In: Zimányi, Árpád (Hg.): *A tudomány nyelve – A nyelv tudománya*. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében. XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Eger, 2009. április 16-18. Manye Vol 6. Székesfehérvár – Eger, 2010, S. 279-282.
- Murányiné Zagyvai, Márta: Angol nyelvi hatás az analitikai kémiai tudományos nyelvhasználatban. In: Silye, Magdolna (Hg.): *Porta Lingua – 2010*. Tudományterületek és nyelvhasználat. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról. Debrecen, 2010, S. 81-187.
- Németh, Attila: Deutsche Dialekte in Ungarn: Sprachmischung, Spracheinstellungen und Alter. In: Földes, Csaba (Hg.): *Deutsch in soziolinguistischer Sicht*. Sprachverwendung in Interkulturalitätskontexten. Tübingen: Narr 2010 (Beiträge zur Interkulturellen Germanistik; 1), S. 75-99.
- Németh, Attila: Dialekt, Sprachmischung und Spracheinstellungen. Am Beispiel deutscher Dialekte in Ungarn. Tübingen: Narr 2010. (Beiträge zur Interkulturellen Germanistik; 2)
- Orosz, György: „Bein zu Beine, Blut zu Blute, Gelenk zu Gelenk“. Heidnisch-

- christliche Varianten des Zweiten Merseburger Zauberspruches als Produkte der elastischen Missionsstrategie. In: *Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio Philosophica. Tomus XV. Fasciculus 3*. Miskolci Egyetemi Kiadó: Miskolc, 2010, S. 299-314.
- Orosz, György: „Jézus egyszer templomba ment“. A „Második merseburgi ráolvasás“ pogány-keresztény szövegvariánsai, mint az elasztikus missziós stratégia hatékony eszközei. [„Jesus ritt einmal zur Kirche“. Heidnisch-christliche Varianten des „Zweiten Merseburger Zauberspruches als wirksame Mittel der elastischen Missionsstrategie]. In: *A Herman Ottó Múzeum Évkönyve. Tanulmányok a 60 éves Veres László tiszteletére*. 49. évf. Szerkesztette: Viga Gyula. Miskolc, 2010, S. 451-473.
- Orosz, György: „Traum der Hochheiligen Gottesgebälerin“. Archaische Gebete, geistliche Volksgesänge in der europäischen christlichen Volksfrömmigkeit und in den magischen Praktiken. In: III. Germanistische Konferenz. „Verknüpfungen, Vernetzungen und Verortungen in der Germanistik“. Universität Miskolc. Lehrstuhl für deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft. Zusammenfassungen der Konferenzbeiträge. Miskolc, 2010, S. 14-15.
- Orosz, György: „Weinet nicht, meine geringsten Brüder, armes Bettelvolk!“. Die Bettler als Arme Christi im ungarischen, deutschen und russischen Kulturraum. In: *Begegnungsräume von Sprachen und Kulturen*. Studien aus dem Bereich der Germanistik. Band 1. Herausgegeben von Szabolcs János-Szatmári. Partium Verlag – Siebenbürgischer Museum-Verein. Klausenburg/Großwardein, 2010, S. 171-187.
- Orosz, Magdolna/ Iványi-Szabó, Rita/ Tóth, Ildikó/ Tóth, Vera Adrienn/ Kerekes, Amália/ Király, Edit/ Kovács, Bálint/ Fenyves, Miklós: Előszó. In: Fenyves Miklós, Iványi-Szabó Rita, Orosz Magdolna, Tóth Ildikó (szerk.): *Terepszemle. Utazások a Monarchia német nyelvű publicisztikájában*. Budapest: Gondolat, 2010, 9-42. o.
- Orosz, Magdolna (Hg. mit András F Balogh; Imre Kurdi; Péter Varga): *Im Schatten eines anderen? Schiller heute*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 2010 (= *Budapester Studien zur Literaturwissenschaft*; Bd. 16). 267 S.
- Orosz, Magdolna (Hg. mit Fenyves Miklós; Iványi-Szabó Rita; Tóth Ildikó): *Terepszemle. Utazások a Monarchia német nyelvű publicisztikájában*. Budapest: Gondolat Kiadó, 2010 (= *Mű-helyek* 9.). 319. S.
- Orosz, Magdolna (mit V. Rada, Roberta): *Germanistik in Ungarn. Herausforderungen und Perspektiven*. In: Frank Kostrzewa; Roberta V Rada (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn. Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010, S. 49-64.
- Orosz, Magdolna: „Dieses Licht ist die Seele der Dinge“. Visuelle Poetiken um 1900 bei Hofmannsthal und Rilke. In: Rainer Hillenbrand (Hg.): *Erbauendes Spiel – Unendliche Spur*. Festschrift für Zoltán Szendi zum 60. Geburtstag. Wien: Praesens Verlag, 2010, S. 283-300.
- Orosz, Magdolna: „Egy középkori műalkotás másolata.“ Történelem, emlékezés, narráció a „nagy“ történelem árnyékában. In: Kovács, Árpád (Hg.): *Regények, médiumok, kultúrák*. Budapest: Argumentum, 2010 (= *Diszkurzívák*, 10.), S. 35-50.
- Orosz, Magdolna: „Én voltam a tükör“. Arc és álarc: metaforikus tükröződések Rilké-nél. In: Bónus Tibor; Eisemann György; Lőrincz Csongor; Szirák Péter (szerk.): *A hermeneutika vonzásában*. Kulcsár

- Szabó Ernő 60. születésnapjára. Budapest: Ráció Kiadó, 2010. pp. 395-407.
- Orosz, Magdolna: Gefährliche Wissenschaft. Wissensdiskurs bei E.T.A. Hoffmann. In: Szabolcs János Szatmári; Noémi Kordics; Eszter Szabó (Hg.): Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen. Studien aus dem Bereich der Germanistik. Bd. 1. Klausenburg/Großwardein: Siebenbürgischer Museum-Verein/Partium Verlag, 2010, S. 11-27.
- Orosz, Magdolna: Interkulturalität, Identität, Fremdheit als Analysekatoren der Literatur der Frühen Moderne. In: Anita Czeglédy; Ernest W. B. Hess-Lüttich; Ulrich Langanke (Hg.): Deutsch im interkulturellen Begegnungsraum Ostmitteleuropas Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, 2010 (= Cross Cultural Communication, Bd. 19; Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, Bd. 14), S. 81-99.
- P. Forgács, Edit: Kategorisierung der Wortarten. In: Argumentum, 2010, H. 6.
- Pabis, Eszter: „Ich unternahm Forschungsreisen ins Innere meiner Ängste und kam mit Kamelladungen voll Erfundenem zurück“. Reisen, Erzählen und Fremderfahrungen in Urs Widmers Roman Im Kongo. In: Publicationes Universitatis Miskolciensis XV (2010), H. 3, S. 405-418.
- Pabis, Eszter: Berlin, a német kulturális emlékezet „háromdimenziós palimpszesztje“. In: Debreceni Disputa (2010), H. 6, S. 4-11.
- Pabis, Eszter: Die Schweiz als Erzählung. Narrative und nationale Identitätskonstruktionen in Max Frischs Stiller, Wilhelm Tell für die Schule und Dienstbüchlein. Frankfurt a.M. et al: Peter Lang, 2010. 207 S.
- Pabis, Eszter: Egy „amerikai“ Svájcban? Társadalmi nem, nemzet és emlékezeti terek Max Frisch Stiller című regényében. In: Publicationes Universitatis Miskolciensis XV (2010), H. 1, pp. 85-104.
- Pabis, Eszter: Kulturelle und ästhetische Fremdheit als Herausforderungen der Literaturwissenschaft. In: Trans. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften 17 (2010). http://www.inst.at/trans/17Nr/8-9/8-9_pabis17.htm
- Pabis, Eszter: Von der Schweizerreise zum "Fernsehaventuer" im "Witzerland": Inszenierungen nationaler Identität in der Schweiz nach der Jahrtausendwende. In: Lelkes, Zsófia u. Molnár, Klára (Hg.): Zwischen Kulturen und Disziplinen. Festschrift für Magdolna Balkányi. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 2010, S. 82-93.
- Petneki, Katalin: Das Portfolio als Messinstrument der Reflexionsfähigkeit in der DaF-Lehrerbildung. In: Myczko, Kazimiera (Hg.): Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 2010 (=Posener Beiträge zur Germanistik, Band 27), S. 213-223.
- Petneki, Katalin: Nyelvhelyesség mérése az új érettségiben a német vizsga példáján. [Die Bewertung der Sprachrichtigkeit im neuen Abitur am Beispiel der Prüfungsaufgaben für DaF] In: Modern Nyelvoktatás, (2010) XVI. Jg. H. 1. S. 38-49.
- Pilarský, Jiří: Subjektlose („unpersönliche“) Verben und Konstruktionen im Deutschen, Rumänischen und Ungarischen. In: Benedek, A. / Boszák, G. / Crişan, R.A. (Hg.): Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen. Studien aus dem Bereich der Germanistik, Band 2. Cluj-Napoca – Oradea: Societatea Muzeului Ardelean / Editura Partium, 2010, S. 7-29.
- Pilarský, Jiří: Zu den phonetischen Fehlern im DaF-Unterricht von Rumänisch- und Ungarischsprechenden. In: Boszák, G. (Hg.): Fehlertypologie im DaF-Unter-

- richt, Band 1. Studien zu deutsch-rumänisch-ungarischen Interferenzerscheinungen. Cluj-Napoca: Scientia Verlag, 2010, S. 71-103.
- Pilarský, Jiří: Zur kontrastiven Topologie der Nominalphrase im Deutschen, Rumänischen und Ungarischen. In: János-Szatmári, Sz. (Hg.): Globale und lokale Denkmuster. Festschrift für Elena Viorel zum 70. Geburtstag. Schriftenreihe des Lehrstuhls für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft der Christlichen Universität Partium Großwardein, Band 9. Cluj-Napoca – Oradea: Societatea Muzeului Ardelean / Editura Partium, 2010, S. 33-50.
- Pólay, Veronika/Polgár, Tibor (Hg.): Offene Welt – veränderte Rollen und Begriffe. In: TRANS, Nu. 17. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, ISSN 1560-182X Reviewed Journal, 2010. URL: http://www.inst.at/trans/17Nr/8-11/8-11_inhalt17.htm. (10 Aufsätze)
- Pólay, Veronika: Das Www und die Massenkommunikationsmedien – kommunikativer und pragmatischer Vergleich. In: TRANS, Nu. 17. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften, ISSN 1560-182X Reviewed Journal, 2010. URL: http://www.inst.at/trans/17Nr/8-11/8-11_polay17.htm. (15 Seiten)
- Pólay, Veronika: Übersetzen im DaF-Unterricht. 2010. In: <http://www.bdf.hu/btk/ZEPHYRNET/Forms/AllItems.aspx>.
- Propsz, Eszter: Das ungarndeutsche Dorf im Medium der Literatur. In: Tichy, Ellen (Hg.): Minderheiten und Medien. Die Repräsentanz der ungarndeutschen Minderheit in den Medien. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 2010, S. 135-146.
- Propsz, Eszter: Die Dekonstruktion von „europäischer Identität“ in Terézia Moras „Alle Tage“. In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften http://www.inst.at/trans/17Nr/1-1/1-1_propsz17.htm
- Propsz, Eszter: Ein Raum, in dem man sich selbst begegnet – Robert Balogh's „Waggon“. In: János-Szatmári, Szabolcs u.a. (Hg.): Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen. Studien aus dem Bereich der Germanistik Bd. 1. Klausenburg-Großwardein: Partium Verlag, 2010, S. 389-396.
- Propsz, Eszter: Erinnerung und Identität in der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur. In: Binder-Iijima, Edda u.a. (Hg.): Gedächtnis der Literatur. Erinnerungskulturen in den südosteuropäischen Ländern. Ludwigsburg: Pop, 2010, S. 319-343.
- Propsz, Eszter: Identifikation einer Frau – Terézia Moras Ophelia. In: arcadia(2010), H. 1, S. 166-176.
- Propsz, Eszter: Identitätsschemata – ungarndeutsche „Emigration nach Innen“. In: Matrix (2010), H. 3, S. 71-77.
- Propsz, Eszter: Raumerweiterung – über die „schwäbischen“ dramatischen Texte von Robert Balogh. In: Spiegelungen: Zeitschrift für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas (2010), H. 2, S. 135-140.
- Rác, Gabriella: Musik in narrativen Texten. Ein intertextuelles oder ein intermediales Phänomen? In: Hillenbrand, Rainer (Hg.): Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi zum 60. Geburtstag. Wien: Präsenz, 2010 (Pécsér Studien zur Germanistik; 4), S. 429-442.
- Radek, Tünde: Nachrichtenübermittlung zwischen ungarischen und »deutschen« Höfen – untersucht anhand ausgewählter Texte deutschsprachiger Chroniken des Mittelalters. In: Paravicini, Werner - Wettlaufer, Jörg (Hg.): Vorbild – Austausch – Konkurrenz. Höfe und Residenzen in der gegenseitigen Wahrnehmung. 11. Symposium der Residenzen-Kommission der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen veranstaltet in Zusammenarbeit mit der Historischen Kommission

- und der Kommission für Kunstgeschichte der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. Wien, 20.-24. September 2008. Jan Thorbecke Verlag, 2010 (= Residenzenforschung, Bd. 23), S. 63-88.
- Rauzs, Orsolya: Hibátípusok német szakos hallgatók fordításaiban. In: Dávid, Gábor Csaba / Zelényi, Annamária (Hg.): *lingua. Corvinus nyelvi napok „Kreativitás és a nyelv“* 2009. szeptember 23-24., Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem IOK Alkalmazott Nyelvészeti Kutató- és Továbbképző Központ, 2010, S. 161-172.
- Reder, Anna: Gegenwartsliteratur und Idiomkompetenz in webbasierter Lernumgebung. In: Hillenbrand, Rainer (Hg.): *Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi*. Wien: Präsens, 2010 (= Pécs-er Studien zur Germanistik 4), S. 567-581.
- Reder, Anna: Geometrische Figuren. In: Reder Anna; Jaszenovics, Sándor (Hg.): *Cool-Tour-Hauptstädte. Übungsbuch zur Schulung sprachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht*. Pécs: PTE. BTK, 2010, S. 76-84, 124-125.
- Réthelyi, Orsolya (ed. mit Judit Gera; Roel Smit; Krisztina Törő; Orsolya Varga): *Diversiteit: handelingen Regionale Colloquium Neerlandicum Eötvös Loránd Universiteit, Budapest, 22-24 mei 2009*. Budapest: Pro Nederlandistica, 2011.
- Réthelyi, Orsolya: „Habsburg Mária királyné és a királynéi kultúráközvetítés.“ In: *Debrecenről Amszterdamiig. Magyarország és Németalföld kapcsolata*. Szerk. Pusztai Gábor, Bozay Réka. Debrecen, 2010, pp. 25-43.
- Riszovannij, Mihály: Die Strategie der „verkehrten Welt“ in vergeschlechtlichen Karikaturen. In: T. Litovkina, Anna/Barta, Péter/Daczi, Margit (eds.): *Linguistic Shots at Humour. (Humour and Culture 1.)* Crakow: Tertium, 2010, S. 175-188.
- Riszovannij, Mihály: Humorkutatás és teológia: kapcsolódási pontok. [Humorfor-
- schung und Theologie: Berührungspunkte] In: Barta Péter/Hidasi Judit/T. Litovkina Anna (szerk.): *A humor dimenziói*. Budapest: Tinta Kiadó, 2010, S. 53-62.
- Ritz, Szilvia: Das Fremde im Eigenen. Assimilation und Zionismus in den Schriften der jüdischen Schriftsteller Theodor Herzl, Max Nordau und Stefan Zweig. In: Hess-Lüttich, E.W.B. - Czeglédy, A. - Langnake, U.: *Deutsch im interkulturellen Begegnungsraum Ostmitteleuropa*. Frankfurt/M [e.a.] Peter Lang 2010, S. 137-150.
- Rózsa, Mária: Adalékok az 1848-49-es magyar forradalom és szabadságharc hazai német nyelvű sajtóvisszhangjához. Az Országos Széchényi Könyvtár gyűjteményében lévő dokumentumok alapján. In: „...de még szebb a színház“: Írások Belitska-Scholtz Hedvig emlékére. Szerk.: Somorjai Olga. Budapest: Argumentum, 2010, pp. 234-239.
- Rózsa, Mária: Béla Pukánszky und seine Zeitschrift *Ungarn*. In: *Anachronia* Nr. 10 Januar 2010, S. 137-145.
- Rózsa, Mária: In Wien 1801-1850 gedruckte und verlegte ungarische Bücher. In: *Mitteilungen der Gesellschaft für Buchforschung in Österreich* 2010/1, S. 24-35.
- Rózsa, Mária: Magyar könyvek Bécsben. In: *Magyar Könyvszemle*. 126. évf. 2010. 2. sz. pp. 255-261.
- Rózsa, Mária: Studien zur deutschsprachigen Presse in Mittel- und Ostmitteleuropa: Beiträge zum deutsch-österreichischen Kulturtransfer, zur 1848er Revolutionspresse in Ungarn und Österreich, zum Ungarnbild in der deutschen Presse sowie zum Pressewesen in Wien, Buda, Pest, Preßburg, Temeswar, Hermannstadt und Kronstadt (= Presse und Geschichte – Neue Beiträge Bd. 52, Hrsg. v. Astrid Blome, Holger Böning und Michael Nagel) Bremen: edition lumière 2010, S. 275.

- Sajgál, Mónika: „El fogom mondani jó bőven itten az arany szép lányoknak...“. Társadalmi pozicionálás és nyelvi-interaktív cselekvési lehetőségei egy tanúkihallgatásban. In: Szabó Miklós (szerk.): *Nyelvben a jog*. Miskolc: Bíbor Kiadó, 2010, pp. 229-261.
- Sajgál, Mónika: A kvalitatív kutatási módszertan lehetőségei és korlátai jog és nyelv kapcsolatának tükrében. In: Szabó Miklós (szerk.): *Nyelvben a jog*. Miskolc: Bíbor Kiadó, 2010, S. 91-117.
- Sajgál, Mónika: A nyelvi adatok rögzítése. A transzkripciósi munka. In: Szabó Miklós (szerk.): *Nyelvben a jog*. Miskolc: Bíbor Kiadó, 2010, pp. 293-307.
- Sándorfi, Edina: „Lichtlos gelichtet“ Anamorphotische Spiralen einer Korrektur in Thomas Bernhards Texten. In: Bombitz, Attila; Huber, Martin (Hg.): „Ist es eine Komödie? Ist es eine Tragödie?“ Ein Symposium zum Werk von Thomas Bernhard (Österreich-Studien Szeged, Bd. 6) Wien: Praesens, 2010, S. 177-205.
- Sándorfi, Edina: A mimézisen túl: Goethe, Fontane és Rilke rejtejtett esztétikája. [Jenseits von Mimesis. Die verborgene Ästhetik von Goethe, Fontane und Rilke] (Orbis Litterarum) Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó/Debrecen University Press, 2010.
- Sándorfi, Edina: Árkádia mint a szimbolikus tér-kép eltörlése. In: Kroó, Katalin; Bényei, Tamás (Hg.): *Utópiák és ellentúpiák*. Budapest: L'Harmattan, 2010, S. 275-295.
- Sándorfi, Edina: Baukunst des Arkadischen. Mediale Innenarchitektur in Goethes *Wahlverwandschaften*. In: Hillenbrand, Rainer (Hg.): *Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi*. Wien: Präsens, 2010 (Pécs-er Studien zur Germanistik 4), S. 157-178.
- Sárvári, Tünde: A produktív nyelvi készségek élményszerű fejlesztése a nyelvórán. [Erlebnisvolle Entwicklung der produktiven Fertigkeiten im Deutschunterricht] In: Dr. Görömbei Antalné (Hg.): „Ami kiállta az idő próbáját“. Gyakorlóiskolák VI. Módszertani Konferenciájának előadásai. [Was? Wem? Wie? Vorträge der VI. Mentorenkonferenz] Gyakorlóiskolák Szövetsége, Debrecen. pp. 14-21.
- Sárvári, Tünde: Überarbeitung von Motta, Giorgio, Wir. Ein DaF-Lehrwerk für die Grundschule. Lehrbuch 1. Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 1. Budapest: Klett Kiadó, 2010.
- Sárvári, Tünde: Überarbeitung von Motta, Giorgio, Wir. Ein DaF-Lehrwerk für die Grundschule. Arbeitsbuch 1. Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Munkafüzet 1. Budapest: Klett Kiadó, 2010.
- Sárvári, Tünde: Überarbeitung von Motta, Giorgio, Wir. Ein DaF-Lehrwerk für die Grundschule. Lehrerhandbuch 1. Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tanári kézikönyv 1. Budapest: Klett Kiadó, 2010.
- Sata, Lehel: Die Identität der Fotografien. Eine bildrhetorische Annäherung an W. G. Sebalds *Die Ausgewanderten*. In: János-Szatmári, Szabolcs; Korics, Noémi; Szabó, Eszter (Hg.): *Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen. Studien aus dem Bereich der Germanistik*. [III. Internationale Germanistentagung, Großwardein / Oradea / Nagyvárad 18.-20. Februar 2009]. Klausenburg – Großwardein: Siebenbürgischer Museum-Verein, 2010, S. 135-152.
- Sata, Lehel: Kafkas Parabel von der kaiserlichen Botschaft. Eine Interpretation nach Sybille Krämers ‚Botenmodell‘. In: Hillenbrand, Rainer (Hg.): *Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi*. Wien: Präsens, 2010 (Pécs-er Studien zur Germanistik 4), S. 369-381.
- Schauer, Hilda: Ethnographische Subjektivität in kolonialem und postkolonialem Schreiben. Joseph Conrads *Herz der Finsternis* und Urs Widmers *Im Kongo*.

- In: Cseresznyák, Mónika; Szatmári, Petra (Hg.): Zwischen-Bilanz. 20 Jahre Germanistik in Szombathely. Acta Germanistica Savariensis. Wissenschaftliche Beiträge des Lehrstuhls für Germanistik an der Westungarischen Universität – Campus Savaria. Szombathely/Wien, Savaria University Press/Praesens Verlag, 2009, S. 247-258.
- Schauer, Hilda: Identität und Erinnerung in W. G. Sebalds Erzählung *Max Ferber*. In: Hillenbrand, Rainer (Hg.): Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi. Wien: Präsenz, 2010 (= Pécsér Studien zur Germanistik 4), S. 479-494.
- Schauer, Hilda: Im Schnittpunkt der Kulturen. Sten Nadolnys Roman *Selim oder Die Gabe der Rede*. In: Rácz, Gabriella; Szabó, László V. (Hg.): Der deutschsprachige Roman aus interkultureller Sicht. Studia Germanica Universitatis Vespriensis. Supplement 10. Veszprém: Universitätsverlag/ Wien: Präsenz Verlag, 2009, S. 257-276.
- Schauer, Hilda: Interkulturelle Begegnungen in Sten Nadolnys Roman *Die Entdeckung der Langsamkeit*. In: PUBLICATIONES MISKOLCINENSIS, SECTIO PHILOSOPHICA. 2009 TOMUS XIV.–FASCICULUS 3. GREN/ÜBER/SCHREITUNGEN. Beiträge der I. Miskolczer Germanistischen Konferenz 2008, S. 227-236.
- Schauer, Hilda: Mythosrezeption in Christoph Ransmayrs *Die letzte Welt* und Christa Wolfs *Medea. Stimmen*. In: CONCORDIA DISCORDS vs. DISCORDIA CONCORDS. Researches into Comparative Literature, Contrastive Linguistics, Translation and Cross-Cultural Strategies. I. Suceava, Ștefan cel Mare University Press, 2009, S. 13-29.
- Schauer, Hilda: Postmoderne Erzählweisen aus kulturwissenschaftlicher Sicht. Studien zu Sten Nadolny, Christoph Ransmayr, W. G. Sebald und Urs Widmer. Berlin, Wissenschaftlicher Verlag, 2010, 198 S.
- Scheibl, György (mit Talpainé Kremser Anna): 10 próbanyelvvizsga német nyelvből B2 szintű (TELC és ECL) nyelvvizsgára készülőknek. Szeged: Maxim Kiadó, 2010.
- Scheibl, György: Best of Deutsche Grammatik. Ein Übungsbuch für Fortgeschrittene. SZTE BTK Német Nyelvészeti Tanszék, Szeged, 2010.
- Scheibl, György: Gemerus. Eine kategorien-komparative Studie des deutschen Genus- und Numerusystems. In: Deutsche Sprache 3/2010, S. 234-256.
- Scheibl, György: Systematische lexikalische Deponenz im Nominalbereich des Deutschen. In: Sprachwissenschaft 35(2), S. 153-186.
- Siller, Waltraud: Die stereotype Konstruktion des „Zigeuners“ in der Literatur: Am Beispiel von Clemens Brentanos „Die mehreren Wehmüller und ungarischen Nationalgesichter“ und János Arany's „A nagyidai cigányok“, Saarbrücken: VDM Verlag, 2010.
- Szatmári, Petra: Aktuális nyelvhasználat és pragmatika. [Aktueller Sprachgebrauch und Pragmatik] In: Balaskó, Mária/Balázs, Géza/Kovács, László (szerk.): Hálózatkutatás. Hálózatok a társadalomban és a nyelvben. Budapest: Tinta Könyvkiadó 2010 (= Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 103.), S. 207-223.
- Szatmári, Petra: Begegnungsraum von *kommen* und *kerül*. In: Czeglédy, Anita/Hess-Lüttich, Ernest W. B./Langanke, Ulrich H. (Hg.): Deutsch im interkulturellen Begegnungsraum Ostmitteleuropa. Frankfurt am Main/Berlin: Lang, 2010 (= Cross cultural communication 19) (= Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik 14), S. 463-478.
- Szatmári, Petra: Von „Experten“ verteuftelt und doch... In: Interdisziplinarität in der Germanistik: Annäherungen in der Lite-

- ratur-, Sprach- und Kulturwissenschaft. Beiträge der II. Germanistischen Konferenz Universität Miskolc. Miskolc: E Typographeo Universitatis (= Publicationes Universitatis Miskolcensis, Sectio Philosophica, Tomus XV.– Fasciculus 3) 2010, S. 181-191.
- Székely, Gábor: Steigernde Wörter und komparative Phraseologismen im Wörterbuch der Jugendsprache PONS 2005. In: Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen. Studien aus dem Bereich der Germanistik. (Herausgegeben von Andrea Benedek, Gizella Boszák, Renata Alice Crișan). Klausenburg – Großwardein: Partium Verlag/Editura Partium 2010. Band 2. S. 84-86.
- Szendi, Zoltán: Aufbruchs- und Einsamkeitspathos in der Lyrik Rainer Maria Rilkes. In: Željko Uvanović (Hg.): Nur über die Grenzen hinaus! Deutsche Literaturwissenschaft in Kontakt mit „Fremdem“. Vlado Obad zum 60. Geburtstag. Osijek: Philosophische Fakultät der J.-J.-Strossmayer-Universität, 2010, S. 126-137.
- Szendi, Zoltán: Buddha und Mohammed als neue Gestalten der Epiphanie in der Lyrik Rilkes. In: West-östliche Begegnung. Festschrift für Hans-Günther Schwarz von seinen Freunden und Kollegen. Hg. von Jane V. Curran, Julia Pörtner. München: Iudicium Verlag, 2010, S. 143-153.
- Szendi, Zoltán: Perspektivierung und Daseinsdeutung in der Lyrik der mittleren Periode Rainer Maria Rilkes. Wien: Praesens Verlag, 2010, 288 S.
- Szendi, Zoltán: Über die Botschaft, die nie ankommt. Zur Deutung von zwei Parabeln Franz Kafkas. In: Vesna Kondrič Horvat (Hg.) Franz Kafka und Robert Walser im Dialog. Berlin: Weidler Buchverlag, 2010, S. 335-348.
- Szendi, Zoltán: Verrat in der Diktatur. Ein Filmdokument zur Geschichte der Siebenbürger Sachsen. In: Deutsch im interkulturellen Begegnungsraum Ostmitteleuropa. Hg. von Anita Czeglédy, Ernest W. B. Hess-Lüttich und Ulrich Langanke (Cross Cultural Communication, Bd. 19; Publikationen der Gesellschaft für interkulturelle Germanistik, Bd. 14), Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2010, S. 213-22.
- Szendi, Zoltán: Zu Thomas Manns Schiller-Bild. In: Balogh, András F./Kurdi, Imre / Orosz, Magdolna / Varga, Péter (Hrsg.): Im Schatten eines anderen? Schiller heute. (= Budapest Studien zur Literaturwissenschaft. Bd. 16) Frankfurt am Main: Peter Lang, 2010, S. 141-149.
- Szilágyi-Kósa, Anikó: A magyar és a német családnévrendszer kontrasztív vizsgálata – különös tekintettel a népvnevekből kialakult családnevekre. In: Zimányi Árpád (szerk.): A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében. Székesfehérvár/Eger, S. 245–252.
- Szilágyi-Kósa, Anikó: Értelmiségi attitűd a jelenkori magyarországi keresztényvilágban. In: Hári Gyula (szerk.): „Végtelen a tér, mely munkára hív“. Köszöntököt Révay Valéria 60. születésnapjára. Veszprém, S. 271–279.
- Szilágyi-Kósa, Anikó: Márkó nyelvjárása és tulajdonnevei. In: Márkusné Vörös Hajnalka: Márkó néphagyományai. Veszprém, S. 231–295.
- Tárnói, László: „... er war [auch] unser“. Ungarns Friedrich Schiller. – In: Balogh, András F et. al. (Hg.): Im Schatten eines anderen? Schiller heute. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 2010, S. 203-218.
- Tárnói, László: „Erst wägen dann wagen“. Robert Graggers aktuellpolitische Erinnerung an die Kossuth'schen Konföderationthesen nach dem Ersten Weltkrieg im zeitgenössischen Kontext. – In: Kurdi, Imre (Hg.): Konnte Rilke Rad fahren? Die Faszination des Biographischen in

- der deutschen Literatur. Gedenkschrift für Ferenc Szász. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 2009, S. 201-213.
- Tárnói, László: Friedrich Schiller „a miénk [is] volt“. – In: *Filológiai Közlöny. Schiller olvasatok*. Budapest, 2010. 65. évf. 2. sz., pp. 162-180.
- Tárnói, László: Poesie trostloser Verzweiflung: Theobald Ho(e)ck von der Bosheit der Welt. – In: *Zwischen-Bilanz. 20 Jahre Germanistik in Szombathely*. Szombathely: Savaria University Press, 2009 (= *Acta Germanistica Savariensia* Bd. 11.), S. 269-284.
- Törő, Krisztina (ed. mit Gera Judit; Orsolya Réthelyi; Roel Smit; Orsolya Varga): *Diversiteit. Regionale Colloquium Neerlandistiek*. Budapest: Pro Nederlandistika.
- Törő, Krisztina (ed.): In een grootsch verband'. Vergelijkende studies. *Acta Neerlandica*. Debreceni Egyetem-ELTE. 2009/7, 2010.
- Törő, Krisztina: 'Mijn vaderland voor een jaar.' Etniciteit en etnische conflicten in Afrika-teksten van een Vlaamse en een Hongaarse auteur. In: *Judit Gera-Roel Smit-Krisztina Törő (szerk.): 'In een grootsch verband'. Vergelijkende studies*. *Acta Neerlandica*. Debreceni Egyetem-ELTE. 2009/7, 2010, pp. 47-65.
- Törő, Krisztina: Válságok. Gogolák Lajos vitája Johan Huizingával. In: *Pusztai Gábor-Bozzay Réka (szerk.): Debrecentől Amszterdamiig. Magyarország és Németalföld kapcsolata*. Debrecen: Debreceni Egyetem, 2010, pp. 315-331.
- Tóth, József: Ereignis als komplexes Ganzes in unserer Vorstellungs- und Erfahrungswelt (deutsch-ungarischer Vergleich). In: *Cate, Abraham P. ten Rapp, Reinhard/Strässler, Jürg/Vliegen, Maurice/Weber, Heinrich (Hrsg.): Grammatik – Praxis – Geschichte. Festschrift für Wilfried Kürschner*. Tübingen: Gunter Narr 2010, S. 181–190.
- Tóth, József: Ereignisstrukturen als Repräsentation der Wortbedeutung: Vergleich sprach- und kulturspezifischer Bedeutungssysteme im Deutschen und Ungarischen. In: *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* Nr. 17 (2010), <http://www.inst.at/trans/17Nr/2-1/2-1-toth17.htm>
- Tóth, József: Interkulturelle Semantik: ereignisstrukturbasierte Analyse im Sprachvergleich (Deutsch-Ungarisch). In: *Pohl, Inge (Hg.): Semantische Unbestimmtheit im Lexikon*. Frankfurt/a.M./Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang 2010, S. 347–358.
- Tózsza Rigó, Attila: Finanzielle Elemente der frühneuzeitlichen bürgerlichen Heiratsstrategien. In: *Interdisziplinarität in der Germanistik. Annäherungen in der Literatur- Sprach und Kulturwissenschaft*. Beiträge der II. Miskolczer Germanistischen Konferenz. *Publicationes Universitatis Miskolciensis. Sectio Philosophica* tomus XV. fasciculus 3. S. 265-269.
- Trippó, Sándor: Komplett verwandt: Gedächtnis der ehemaligen sozialistischen Geheimdienste in Werken von Esterházy und Donnersmarck. In: *Werkstatt. Internet-Zeitschrift für germanistische und vergleichende Kultur- und Literaturwissenschaft*. 5 (2010) S. 63-75. <http://werkstatt.unideb.hu/2010/TrippoS.pdf>
- Ujvári, Hedvig: Abriss der deutschsprachigen Presselandschaft in Ungarn im 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts. In: *Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei. Germanistische Studien (Eger)* 7 (2009). S. 63-76.
- Ujvári, Hedvig: Literaturvermittlung im ungarländischen deutschsprachigen Pressewesen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Möglichkeiten der Erforschung. Eine Projektskizze. In: *Berichte und Forschungen. Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte*

- der Deutschen im östlichen Europa. Band 16/ 2008. München 2009, S. 125-134.
- Ujvári, Hedvig: Magyaren, Deutsche und Juden: Der jüdische Beitrag zum deutschsprachigen Pressewesen in Ungarn. In: *Publicationes Universitatis Miskolciensis. Sectio Philosophica* 14 (2009) 3, S. 333-338.
- Ujvári, Hedvig: Testi (sz)épség. Az „izomzsidó“ fogalma Max Nordaunál a fin de siècle kontextusában. In: *Századok*, Jg. 143 (2009), H. 1, S. 143-160.
- Ujvári, Hedvig: Tulajdonosváltások és hangsúlyeltolódások a tulajdonosi szerkezetben a Neuer Freier Lloyd (1869– 1872) fennállása során. In: *Magyar Könyvszemle*, Jg. 125 (2009), H. 4. S. 488-492.
- Uzonyi, Pál: Zur Frage der Äquivalenz im zweisprachigen Wörterbuch. In: *Korencsy, Ottó (Hrsg.): Der Übersetzte Alltag*. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, 2010 (= *Budapester Beiträge zur Germanistik* 56), S. 25-31.
- Uzonyi, Pál: Zustandspassiv und Zustandsaktiv im Deutschen und im Ungarischen. In: *Czeglédy, Anita; Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Langanke, Ulrich H. (Hrsg.): Deutsch im interkulturellen Begegnungsraum Ostmitteleuropa*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2010 (= *Cross Cultural Communication* 19), S. 451-462
- V. Rada, Roberta (Hg. mit Frank Kostrzewa): *Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010.
- V. Rada, Roberta (mit Magdolna Orosz): *Germanistik in Ungarn. Herausforderungen und Perspektiven*. In: *Frank Kostrzewa; Roberta V. Rada (Hg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010, S. 1-36.
- V. Szabó, László: „Beginnet eure eigne Zeit/und macht euch auf den Weg“. Ideologie und Ideologiekritik bei Peter Weiss. In: *Triangulum. Germanistisches*
- V. Rada, Roberta: Abweichen durch typologische Intertextualität. In: *Publicationes Universitatis Miskolciensis. Sectio Philosophica*. Tomus XV. – Fasciculus 3. Beiträge der II. Germanistischen Konferenz „Interdisziplinarität in der Germanistik. Annäherungen in der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft“. Miskolc 2009. Miskolc: E Typographeo Universitatis, 2010, S. 193-202.
- V. Rada, Roberta: Das internationale Projekt *Weit verbreitete Idiome* als „Begegnungsraum“ für die Untersuchung von deutschen und ungarischen Phrasemen. In: *Hess-Lüttich, Ernest W.B. (Hg.): Deutsch im interkulturellen Begegnungsraum Ostmitteleuropa*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2010 (= *Cross Cultural Communication*, Vol. 19), S. 391-408.
- V. Rada, Roberta: Humor – stilistisch betrachtet. In: *Humor and Culture* 1. *Linguistic Shots of Humor*. Ed. by T. Litovkina, Anna; Barta, Péter; Daczi, Margit. Kraków: Tertium, S. 159-174.
- V. Rada, Roberta: Lachen beim Lesen eines Krimis – eine textlinguistische Analyse. In: *Puchianu, Carmen Elisabeth (Hrsg.): Lachgeschichte(n). Humor und seine Spielarten in der deutschen Sprache und Literatur. Kronstädter Beiträge zur Germanistischen Forschung* Band XII. Kronstadt: Aldus Verlag, 2010, S. 221-232.
- V. Rada, Roberta: Sprach(en)politik und Möglichkeiten der gezielten Sprachförderung im Bereich DaF in Ungarn. In: *Frank Kostrzewa; Roberta V. Rada (Hgg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010, S. 1-36.
- V. Szabó, László: „Beginnet eure eigne Zeit/und macht euch auf den Weg“. Ideologie und Ideologiekritik bei Peter Weiss. In: *Triangulum. Germanistisches*

- Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen 15 (2009). Kaunas/Riga/Tallin 2010, S. 45–59.
- V. Szabó, László: „Den stank des erdballs himmelnd auszufügen“. Schiller-Überhöhungen bei Rudolf Pannwitz. In: Balogh, András F./Kurdi, Imre/Orosz, Magdolna/ Varga, Péter (Hg.): Im Schatten eines anderen? Schiller heute. Frankfurt a.M.: Peter Lang 2010, S. 151–160.
- V. Szabó, László: „Pannwitz gut“. Die Beziehung zwischen Thomas Mann und Rudolf Pannwitz. In: Thomas Mann Jahrbuch 22 (2009). Frankfurt a.M.: Vittorio Klostermann 2010, S. 245–263.
- V. Szabó, László: Gnózis és kultúra viszonya Schmitt Jenő Henrik gondolatvilágában. In: Garaczi Imre/ Szilágyi István (szerk.): A kultúra, a tudomány és a nemzet helyzete a Kárpát-medencében. Veszprém: Humán Tudományokért Alapítvány 2010, S. 455–469.
- V. Szabó, László: Hermann Hesses Kunst zwischen Ost und West. In: TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften Nr. 17 (2010), http://www.inst.at/trans/17Nr/3-11/3-11_szabo17.htm.
- V. Szabó, László: Zum Briefwechsel zwischen Rudolf Pannwitz und Karl Kerényi. In: Hillenbrand, Rainer (Hg.): Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi zum 60. Geburtstag im Februar 2010. Wien: Präsens 2010 (Pécser Studien zur Germanistik; 4), S. 383–398.
- Varga, Éva: (K)jein Grund zum Lachen! Phraseologische Modifikation in der Werbesprache. In: T. Litovkina, Anna, Daczi Margit, Bartha, Peter (eds.): Linguistic Shots at Humour. Cracow: Tertium, 2010.
- Varga, Orsolya: Gekoelde wijn of sorbet? Parallele vertalersbeschrijvingen: Martinus Nijhoff (1894-1953) en István Vas (1910-1991). In: Engelbrecht, W & Hamers, B. (reds.) Neerlandistische
- ontmoetingen. Trefpunt Olomouc. Olomouc 2010, pp. 313-329.
- Varga, Péter: „Könnte ich je erfahren, wer und was ich bin...“ Gedanken zum Werk von Imre Kertész. In: Ebert, Dietmar (Hg.): Das Glück des atonalen Erzählens. Studien zu Imre Kertész. Dresden, 2010, S. 153-164.
- Varga, Péter: „tátogvást szem és száj, üresen“. A háború utáni német-zsidó költészet, mint a hallgatás lírája. In: Képek-Keret. Az identitás konstrukciói. Hrsg.v. Gantner B. Eszter, Schweitzer Gábor, Varga Péter. Budapest: Nyitott Könyvműhely, 2010, pp. 66-77.
- Vincze, Katalin: A német „Kurzwort“ és magyar megfelelőinek elkülönítése a lexikai redukció más formáitól. In: Zimányi Árpád (szerk.): A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében. Székesfehérvár – Eger: MANYE – Eszterházy Károly Főiskola. 2010, pp. 253-260.
- Vincze, Katalin: Kurzwortbildung kontrastiv – deutsche Kurzworttypen und ihre ungarischen Entsprechungen. In: Andrea Benedek, Gizella Boszák, Renata Alice Crişan (Hrsg.): Begegnungsräume von Sprachen und Literaturen. Studien aus dem Bereich der Germanistik. Band 2. Klausenburg – Großwardein: Partium Verlag, 2010, S. 101-112.
- Wild, Katalin: Das Dorf Pula und sein deutscher Dialekt. In: Hillenbrand, Rainer (Hg.): Erbauendes Spiel – Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi. Wien: Präsens, 2010 (Pécser Studien zur Germanistik 4), S. 619-627.
- Wild, Katalin: Dokumentation donauschwäbischer Mundarten. In: Bergmann, Hubert u. a. (Hg.): Fokus Dialekt. Analysieren – Dokumentieren – Kommunizieren. Festschrift für Ingeborg Geyer zum 60. Geburtstag. Hildesheim-Zürich-New York 2010, S. 505-515.

- Wild, Katalin: Sprachentwicklungsprozesse in den donauschwäbischen Dialekten von der Ansiedlung bis zur Gegenwart. In: Seewann, Gerhard – Kraus, Karl-Peter – Spannberger, Norbert: Die Ansiedlung der Deutschen in Ungarn. Beiträge zum Neuaufbau des Königreiches nach der Türkenzeit. München 2010, S. 219-232.
- Zsigmond, Anikó: Zwischen Eigenliebe und Fremdenliebe. Die struktur- und identitätsbildende Funktion des Fremden in Anna Mitgutschs Romanen „In fremden Städten“ und „Haus der Kindheit“. In: Deecke, Klara/Drost, Alexander (Hrsg.): Liebe zum Fremden. Xenophilie aus geistes- und sozialwissenschaftlicher Perspektive. Köln: Böhlau 2010, S. 179–189.

Autorinnen und Autoren

Iuditha Balint

Universität Mannheim
Seminar für Deutsche Philologie
LS Neuere Germanistik II
Schloss EW 294
D-68131 Mannheim

Michela Biolcati

Università degli Studi di Pavia
Dipartimento di Linguistica
Corso Strada Nuova 65
27100 Pavia (Italien)

Dr. Marios Chrissou

Faculty of German Language and
Literature
School of Philosophy
157 84 Panepistimioupoli
Zographou – Athens
Greece

Zoltán Csörgő

Österreich Institut
Bajcsy-Zsilinszky út 31
H-1065 Budapest

Dr. Ida Dringó-Horváth

Gáspár-Károli-Universität der
Reformierten Kirche
Lehrstuhl für Deutsche Sprache und
Literatur
Reviczky u. 4/c
H-1088 Budapest

Dr. Ilija Dürhammer

Eötvös-Loránd-Universität
Germanistisches Institut
Rákóczi út 5
H-1088 Budapest

Dr. Ágnes Einhorn

Miskolci Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Tanárképző Intézet
Egyetem u. 1
H-3515 Miskolc

Dr. Ilona Feld-Knapp

Eötvös-Loránd-Universität
Germanistisches Institut
Rákóczi út 5
H-1088 Budapest

Erika Grossmann

Universität Szeged
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
„Gyula Juhász“
Institut für Minderheitenkultur,
Lehrstuhl für Deutsch als
Minderheitenkultur und Sprache
Hattyas sor 10.
H-6722 Szeged

Dr. Ágnes Huber

Eötvös-Loránd-Universität
Germanistisches Institut
Rákóczi út 5
H-1088 Budapest

Dr. Gábor Kerekes

Eötvös-Loránd-Universität
Germanistisches Institut
Rákóczi út 5
H-1088 Budapest

Prof. Dr. Frank Kostrzewa

Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Institut für deutsche Sprache und
Literatur
Bismarckstraße 10
D-76133 Karlsruhe

Dr. Daniel Krause

Am Zwinger 2c
D-96047 Bamberg

Dr. Imre Kurdi

Eötvös-Loránd-Universität
Germanistisches Institut
Rákóczi út 5
H-1088 Budapest

Kai Löser

Universität Bielefeld
Fakultät für Linguistik und
Literaturwissenschaft
Universitätsstraße 25
D-33615 Bielefeld

Arnika Lutz

Universität Paderborn
Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn

Dr. Márta Müller

Eötvös-Loránd-Universität
Germanistisches Institut
Rákóczi út 5
H-1088 Budapest

Dr. Adriano Murelli

Institut für Deutsche Sprache
R5 6-13
D-68161 Mannheim

Prof. Dr. Magdolna Orosz

Eötvös-Loránd-Universität
Germanistisches Institut
Rákóczi út 5
H-1088 Budapest

Dr. Gabriella Rácz

Pannonische Universität Veszprém
Germanistisches Institut
Lehrstuhl für germanistische
Literaturwissenschaft
Füredi u. 2
H-8200 Veszprém

Dr. Richard Reutner

Universität Debrecen
Institut für Germanistik
Egyetem tér 1
H-4010 Debrecen

Tünde Sárvári

Universität Szeged
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
„Gyula Juhász“
Institut für Minderheitenkultur,
Lehrstuhl für Deutsch als
Minderheitenkultur und Sprache
Hattyas sor 10.
H-6722 Szeged

Dr. Lehel Sata

Universität Pécs
Germanistisches Institut
Ifjúság útja 6
H-7624 Pécs

Dr. Branka Schaller-Fornoff

Grazer Platz 17
D-12157 Berlin

Prof. Dr. Britt-Marie Schuster

Universität Paderborn
Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn

Ildikó Tóth

Eötvös-Loránd-Universität
Germanistisches Institut
Rákóczi út 5
H-1088 Budapest

Emese Zakariás

Gáspár-Károli-Universität der
Reformierten Kirche
Lehrstuhl für Deutsche Sprache und
Literatur
Reviczky u. 4/c
H-1088 Budapest

Brücken**Germanistisches Jahrbuch Tschechien – Slowakei
Neue Folge 18/1-2 (2010)**

Ingeborg Fiala-Fürst

Was ist „deutschmährische Literatur“? Versuch einer Definition zur Einführung in den
brücken-Schwerpunkt, S. 11-26

Jiří Černý

Die Nikolsburger Liechtensteiner und „Ein Christennliche
Leertafel“ Balthasar Hubmaiers, S. 27-46

Silvie Jašková

Die zärtlichen Soldaten, oder das Spiel der Temperamente, S. 47-60

Karin S. Wozonig

Beschauliche Erzählerin, Sozialrevolutionärin oder geniale Dichterin – Konstruktionen
der Schriftstellerin Marie von Ebner-Eschenbach, S. 61-72

Jürgen Egyptian

Pavel Holubs Weg aus der Sprachlosigkeit. Zur Entwicklung von Sprachkompetenz in Marie
von Ebner-Eschenbachs Roman „Das Gemeindegeld“, S. 73-84

Jens-Peter Cyprian

„Das jüdische Schicksal ist nicht mehr ein jüdisches allein.“
Judenverfolgung und Holocaust im Werk Alexander Sacher Masochs, S. 85-96

Jörg Krappmann

Aus dem Großleben einer Kleinstadt. Karl Hans Strobls Roman „Der Fenriswolf“, S. 97-110

Helena Navrátilová

Die Diskussion über die Bedeutung von Rudolf Pannwitz
im Briefwechsel von Franz Spunda und August Messer, S. 111-118

Lukáš Motyčka

Mähren liegt im Süden. Das Mähren-Bild Josef Mühlbergers, S. 119-138

Jaromír Czmero

Rezeption der Gnosis in der literarischen Moderne.
Am Beispiel von Franz Janowitz, S. 139-154

Ivana Bednaříková Procházková

Heimat oder Exilland? Max Zweig und seine Schwierigkeiten mit der nationalen
Selbstidentifikation als ein Muster- oder Sonderfall, S. 155-174

Katharina Wessely
„Maulschellen klatschten, Männer schriean“ –
Theaterskandale im Brünn der Ersten Republik, S. 175-190

Steffen Groscurth
„Wer schweigt, macht sich mitschuldig“ –
das Brünn Exil des Oskar Maria Graf, S. 191-202

Louise Hecht
Von jüdischen Tabakbaronen und Trafikanten: Aspekte einer
Kulturgeschichte des Tabaks in Böhmen und Mähren, S. 203-224

Sabine Eschgfäller
„Wir fanden einen Pfad“. Anmerkungen zur Geschichte
der Anthroposophie in Olmütz, S. 225-238

Milan Horňáček
Imaginiertes Großmähren. Zur Erfindung von Traditionen in
der mährischen Historiographie des langen 19. Jahrhunderts, S. 239-258

Marie Krappmann
Ein linguistisch interessierter Hirnforscher aus Brünn:
Erwin Gustav Niessl von Mayendorf, S. 259-280

Lorena Silos Ribas
„Altes neu zu betrachten“: Kunst und Erinnerung in
Erica Pedrettis „Engste Heimat“ (1995), S. 281-292

Boris Blahak
„Deutsch, das wir von unsern undeutschen Müttern noch im Ohre haben“.
Sedimente des Westjiddischen in Franz Kafkas Literatursprache, S. 293-322

Edwin Lürer
Elegische Fremdgänge. Wahlverwandte Dreiecksbeziehungen
in der späten Lyrik von Rilke, Benn und Brecht, S. 323-336

Antonia Rahofer
Fragmente der Erinnerung. Theresienstadt als intermedialer
Gedächtnisort in W. G. Sebalds „Austerlitz“, S. 337-354

Karsten Rinas
„Auf Wechsel ins Tschechische und na veksli do Němec“.
Über einige kritische Darstellungen des ‚Kinderaustauschs‘
in der tschechischen und sudetendeutschen Literatur, S. 355-374

Volker Mohn
„Albernes und geschmackloses Machwerk“ – Die literarischen
Bemühungen des Polizeihauptwachtmeisters Andreas Marx, S. 375-388

Milan Tvrđík
Nachruf auf Jiří Veselý, *30.05.1932 – †27.02.2009, S. 389

Lenka Vodrážková
Nachruf auf Jaromír Povejšil, *30. 01. 1931 – †03. 04. 2010, S. 391

Ludvík E. Václavek
Ludvík Karpe und sein Werk, S. 395-398

Veronika Kömer
W. G. Sebalds „Austerlitz“. Ein Überblick über die
Resonanz des Buches in der Literaturkritik, S. 399-403

Marie Frolíková
Das Projekt „Ein literarischer Atlas Europas“, S. 404-407

Steffen Höhne
Franz Spina – Ein Prager Slawist zwischen Universität und
politischer Öffentlichkeit (17.-19. Februar 2010 in Prag), S. 408-409

Vera Schneider
Ein „hinternationaler“ Schriftsteller aus Böhmen:
Dritte internationale Johannes-Urzidil-Konferenz, S. 410-415

Irene Schrattecker
Salzburger Bolzano-Tagung „Bernard Bolzanos bessere Welt“
(27.-29. Mai 2010), S. 416

Boris Blahak
„[...] so wird kleine große Welt.“ Bericht über ein Symposium
zur deutschsprachigen Literatur in und über Prag
an der Universität Hamburg, S. 417-421

Štěpán Zbytovský
Prag als Literaturstadt 2009. Sammelbericht zu
drei Prager Tagungen und Kolloquien, S. 422-425

Christian Irsfeld
„Deutsch in Forschung und Lehre – 50 Jahre Germanistik in Prešov.“ X. Tagung
des Slowakischen Deutschlehrer- und Germanistenverbandes SUNG, S. 426-427

Klaas-Hinrich Ehlers
Kafka und Prag. Ein Tagungsbericht, S. 428-432



Akaprint Kft. Budapest
Felelős vezető: Freier László