

JAHRBUCH
DER UNGARISCHEN GERMANISTIK
2014

**Jahrbuch
der ungarischen
Germanistik
2014**

herausgegeben von
Johanna Backes und Zoltán Szendi

Budapest • Gesellschaft ungarischer Germanisten
Bonn • Deutscher Akademischer Austauschdienst

Leitender Redakteur

Lehel Sata

Literaturwissenschaft

Johanna Backes
Zsuzsanna Bognár
Andrea Horváth
Szilvia Ritz
Verena Vortisch

Sprachwissenschaft

Andreas Nolda
Attila Péteri
Petra Szatmári

Deutsch als Fremdsprache

Anna Reder
Susanne Ufer

Wissenschaftlicher Beirat

Peter Canisius (Pécs)
Sabine Dengscherz (Wien)
Peter Ernst (Wien)
Csaba Földes (Erfurt)
Andrea Geier (Trier)
Elke Hentschel (Bern)
Elisabeth Knipf-Komlósi (Budapest)
Rolf Koepfel (Heidelberg)
András Masát (Budapest)
Paul Rössler (Regensburg)
Klaus Schenk (Dortmund)
Artur Tworek (Wrocław)

Anschrift der Redaktion

Redaktion des Jahrbuchs der ungarischen Germanistik
z. Hd. v. Lehel Sata

Pécsi Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Germanisztikai Intézet
Ifjúság u. 6.
H-7624 Pécs
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 2015

ISSN 1217-0216

Hergestellt mit der Unterstützung durch den DAAD, aus Mitteln,
die das Auswärtige Amt bereitstellt.

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Interview mit Terézia Mora	9
Plenarvorträge der Jahrestagung der Gesellschaft ungarischer Germanisten (GuG) am Institut für Germanistik der Universität Debrecen mit dem Titel „Neue Methoden der Datenverarbeitung in der Germanistik“ (30.–31. Mai 2014)	
<i>Martina Wagner-Egelhaaf (Münster):</i> Wo liegt Europa? Literarische Topographien der Gegenwart.....	23
<i>Reinhard Fiehler (Mannheim):</i> Grammatikschreibung für gesprochene Sprache.....	33
Verständigung, Wissensvermittlung, Literatur gebündelt in der Sprache. Intra- und interdisziplinäre Aspekte der Germanistik	
<i>Literaturwissenschaft</i>	
<i>Bianka Burka (Veszprém):</i> Sprach(kultur)en im literarischen Text am Beispiel von Terézia Moras Roman „Das Ungeheuer“.....	50
<i>Marcell Grunda (Debrecen):</i> Kommt Medea zu Wort? Überlegungen zu Christa Wolfs „Medea. Stimmen“.....	65
<i>Orsolya Lénárt (Budapest):</i> Der Tokajer Wein und das <i>Aurum vegetabile</i> . Das Bild des fruchtbaren Königreichs Ungarn in den Werken Eberhard Werner Happels	83
<i>Sándor Trippó (Debrecen):</i> Zeitgeschichte in Comics. Inszenierung historischer Authentizität in der Graphic Novel „Grenzfall“ (2011).....	99
<i>Sprachwissenschaft</i>	
<i>Mateusz Masełko (Genf):</i> Passivgebrauch und Konfession: Eine Wechselbeziehung im deutschen Sprachinseldialekt Riograndenser Hunsrückisch	116
<i>Márta Müller (Budapest):</i> Ein Wörterbuch überdauert Vorergebnisse eines Sprachinselwörterbuch-Projektes	147
<i>Christina Schrödl (Wien):</i> Variation in der Pluralbildung.....	171
<i>Deutsch als Fremdsprache</i>	
<i>Ilona Feld-Knapp (Budapest):</i> Kinder- und Jugendliteratur erschließen lernen. Zur Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehramtsstudierenden für Deutsch als Fremdsprache (DaF).....	194

<i>Andrea Pass-Sárközi (Baja): Effektive Vorbereitung auf die DSD-Prüfung. Analyse des Lehrwerks „AusBlick“</i>	207
<i>Tünde Sárvári (Szeged): „Bilder sind gute Begleiter“. Überlegungen zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht mit Bilderbüchern</i>	225
Rezensionen	
Bartoszewicz, Iwona; Szczek, Joanna; Tworek, Artur (Hg.): Im Anfang war das Wort II. (<i>Ágnes Huber</i>)	248
Bernáth, Árpád; Mitnyán, Lajos; Simon-Szabó, Ágnes (Hg.): Faust I und kein Ende. Studien zu Goethes Werk (<i>Olga Surinás</i>)	251
Bombitz, Attila; Csúri, Károly (Hg.): Wege in die Seele – Ein Symposium zum Werk von Arthur Schnitzler (<i>Gabriella Kuhn</i>)	255
Dengscherz, Sabine; Businger, Martin; Taraskina, Jaroslava (Hg.): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten (<i>Peter W. Sax</i>)	259
Düwell, Susanne; Pethes, Nicolas: Fall – Fallgeschichte – Fallstudie. Theorie und Geschichte einer Wissensform (<i>Henriett Lindner</i>)	261
Feld-Knapp, Ilona: Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen (<i>Katalin Boócz-Barna</i>)	267
Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit (<i>Tímea Berényi-Nagy</i>)	270
Jedig, Hugo H.: Lepel, Laumtje, Lostichkeit. Gesammelte Beiträge zu deutschen Mundarten in der Sowjetunion (<i>Elisabeth Knipf-Komlósi</i>)	275
Kopřiva, Roman: Der Internationalismus der Dichter. Einblicke in Reiner Kunzes und Jan Skácel's literarische Wechselbeziehungen. Mit einigen Bezügen zur Weltliteratur (<i>Gábor Kerekes</i>)	278
Kotte, Andreas; Gerber, Frank; Schappach, Beate (Hg.): Bühne & Büro. Gegenwartstheater in der Schweiz (<i>Magdolna Balkányi</i>)	281
Szendi, Zoltán (Hg.): Medialisierung des Zerfalls der Doppelmonarchie in deutschsprachigen Regionalperiodika zwischen 1880–1914 (<i>Csilla Dömök</i>) ..	286
Vaňková, Lenka et al. (Hg.): Emotionalität in deutschen und tschechischen Medientexten (<i>Éva Tóth</i>)	288
Berichte der Institute 2014	293
Doktorandenkollegs 2014	319
Jahresbibliografie 2014	327
Autorinnen und Autoren	353

Vorwort der Herausgeber

Dem allgemein wahrgenommenen Prozess der Globalisierung und Vernetzung der Welt entsprechend wird in den Wissenschaften die Frage nach den Grenzen rein disziplinärer wissenschaftlicher Erkenntnis schon lange als virulent empfunden und Interdisziplinarität als notwendig erachtet. Dies ist insbesondere auch in der germanistischen Forschung spürbar. Dabei scheint die Germanistik für inter- und intradisziplinäre Ansätze prädestiniert zu sein, indem sie traditionell sprach- und literaturwissenschaftliche Forschung vereint. Hinzugetreten als wissenschaftlich institutionelle Fachdisziplin ist in den 1970er Jahren die DaF-Forschung. Diese intradisziplinäre Gliederung ist anerkannt und ihr trägt auch das „Jahrbuch der ungarischen Germanistik“ mit seinen drei Sektionen Rechnung. Verankert in der germanistischen Forschung ist aber ebenso die Beschäftigung mit Nachbarschaftsdisziplinen: der Filmwissenschaft, der Theaterwissenschaft, der Kunstgeschichte usw. Auch die Integration von Methoden, die nicht genuin germanistische sind, ist etabliert. Aktuell sind interdisziplinäre Ansätze in der Germanistik nicht nur im Zusammenhang mit anderen geisteswissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch mehr und mehr in Verbindung mit den Naturwissenschaften zu erkennen. Diesen allgemeinen Trend wahrnehmend widmet sich das diesjährige Jahrbuch genau der Frage nach den intra- und interdisziplinären Aspekten in der Germanistik, ihren Chancen, Grenzen, Herausforderungen, Desideraten. Zusammengeführt unter dem Titel „Verständigung, Wissensvermittlung, Literatur gebündelt in der Sprache“ beschäftigen sich die verschiedenen Beiträge zum Themenschwerpunkt beispielsweise mit der Frage, wie die Erfahrung von Interkulturalität und Mehrsprachigkeit literarisch gestaltet wird, oder analysieren, wie literarische Quellen genutzt werden können, um historisches oder kulturelles Wissen zu vermitteln bzw. zu tradieren. Das Spektrum der untersuchten literarischen Beispiele geht in dieser Ausgabe dabei von der Barockliteratur bis zum Graphic Novel. Die diesjährigen linguistischen Beiträge legen ihren Fokus auf die Pluralbildung und den Passivgebrauch sowie die Sprachinselforschung. Dem Zusammenhang von Verständigung, Wissensvermittlung, Literatur und Sprachdidaktik widmen sich die Beiträge aus DaF-Perspektive speziell im Hinblick auf die Prüfungsvorbereitungen sowie auf die Einbindung von Kinderliteratur und Bildern in den Deutschunterricht. Mit dem diesjährigen Schwerpunkt ist es damit auch gelungen, alle drei Sektionen – zwar nicht in gleicher Weise, aber in gleicher Stärke – angesprochen zu haben. Auch das verstehen wir als Argument dafür, dass die Auseinandersetzung mit den inter- und intradisziplinären Aspekten in der Germanistik noch nicht abgeschlossen ist und uns weiter begleiten wird.

Wir freuen uns außerdem ganz besonders, in dieser Ausgabe auf eine inhaltliche Neuerung hinweisen zu können. Erstmals umfasst das „Jahrbuch der ungarischen Germanistik“ nicht nur wissenschaftliche Beiträge und Rezensionen. Passend zum Themenschwerpunkt hat die Redaktion die festen Grenzen des wissenschaftlichen Publizierens durchlässig gemacht und ‚redaktionelles Neuland‘ betreten, um auch so Verständigung, Wissensvermittlung und Literatur gebündelt in Sprache zu fördern. Zu lesen ist ein Interview mit der Trägerin des Deutschen Buchpreises aus dem Jahr 2013 Terézia Mora. Im Gespräch mit unserer Kollegin Bianka Burka erzählt die Autorin von ihrem jüngsten Roman „Das Ungeheuer“, ihrem künstlerischen Umgang mit verschiedenen Sprachen, Textformen und dem Spiel mit literarischen und anderen Quellen. Als Redaktion und als Herausgeber nehmen wir diese Öffnung als großen inhaltlichen Gewinn wahr, der speziell zur diesjährigen Schwerpunktsetzung passt, aber auch in den kommenden Ausgaben fortgesetzt werden könnte. Denn schließlich erweitert und vertieft unser Jahrbuch gleichermaßen die Auseinandersetzung mit Literatur und Sprache sowie deren Vermittlung, wenn AutorInnen, Kulturschaffende und DidaktikerInnen unmittelbar zu Wort kommen.

An dieser Stelle möchten wir auch unseren Dank aussprechen. Er gilt den Mitgliedern der Redaktion für ihre tatkräftige Arbeit, den Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen und kritischen Beiträge, unserem wissenschaftlichen Beirat und allen Gutachterinnen und Gutachtern für ihren sorgsamem Umgang mit den eingereichten Texten und allen Rezensentinnen und Rezensenten für ihre kritische Lektüre der fachlichen Neuerscheinungen. Für seine umfangreiche, tatkräftige und motivierte Arbeit bei der Organisation und Fertigstellung des vorliegenden Jahrbuchs möchten wir uns besonders nachdrücklich und herzlich bei unserem leitenden Redakteur Lehel Sata bedanken, ohne dessen Bärenanteil diese Ausgabe nicht hätte entstehen können.

Zoltán Szendi

Johanna Backes

Interview mit Terézia Mora¹

Wiesbaden, den 27. März 2014

Bianka Burka: Liebe Frau Mora, Ihr neuer Roman „Das Ungeheuer“ ist die Fortsetzung der Geschichte von Darius Kopp, dessen Frau Flora sich das Leben genommen hat. Ihrer Figur konnten Sie aber – wie Sie schon erzählt haben – eine Stimme geben dadurch, dass Floras Tagebuchdateien unter der Darstellung von Kopps Fahrt erscheinen. Diese sind durch eine schwarze Linie von Kopps Geschichte getrennt. Die Dateien wurden von einer Studentin ins Deutsche übertragen, damit Kopp sie verstehen kann. Die ungarische Version des Tagebuchs befindet sich auf Ihrer Webseite. Haben Sie zuerst diese Texte auf Ungarisch verfasst und danach ins Deutsche übertragen?

Terézia Mora: Oh, ja, das habe ich. Später habe ich dann bemerkt, dass da einige Fehler in der ungarischen Fassung erhalten geblieben sind, die ich später, aus der deutschen Fassung, entfernt habe, aber ich hatte keine Kraft mehr, das zu korrigieren. Ich habe allerdings nicht alle Texte auf ungarisch verfasst, einige Texte habe ich auf Deutsch gefunden, zum Beispiel diese psychiatrischen Fragebögen, und dann habe ich mir gesagt: Na ja, wenn Flora in Deutschland lebt und diese psychiatrischen Fragebögen auf Deutsch findet, ist es relativ unwahrscheinlich, dass sie diese jetzt ins Ungarische übersetzt, um sie zu notieren. Einige Teile sind dann auf Deutsch geblieben, aber die maßgeblichen Textteile, also ihre Aufzeichnungen, habe ich tatsächlich auf Ungarisch geschrieben.

Burka: Sie sind nicht nur als Autorin, sondern auch als Übersetzerin bekannt. Welche Erfahrungen hatten Sie bei der Übersetzung Ihres eigenen Textes?

Mora: Die Erfahrung war, dass es nicht eine Übersetzung war, wie ich sonst übersetze. Sonst übersetze ich viel, viel freier, weil ich denke, dass das dem Zieltext gut tut, wenn er lebendig ist, d.h., ich klebe nicht wortwörtlich am Original. Hier habe ich aber versucht, mich sehr eng ans Original zu halten, um es nicht zu verbessern auf Deutsch. Auf Deutsch kann ich viel besser schreiben als auf Ungarisch, und ich wollte der Gefahr entgehen, dass ich eine bessere deutsche Variante davon erstelle. Ich hatte sogar die Idee, Übersetzungsfehler einzubauen, die ich dann dieser Figur, dieser Judit zuschreiben wollte. Das ließ sich dann nicht verwirklichen, denn ich hätte dafür wirklich eine Figur da haben müssen, und sie ist ja nicht wirklich da als Figur, und in so einem Fall kann man auch schlecht behaupten, dass sie etwas falsch macht, wenn sie als Figur gar nicht vorhanden ist. Das heißt, das habe ich dann nicht gemacht, jedenfalls nicht bewusst.

1 Das Interview wurde während eines durch die Fritz Thyssen Stiftung geförderten Forschungsaufenthalts angefertigt.

Burka: Die Studentin, die von Kopp mit der Übersetzung beauftragt wurde, hat die Dateinamen nicht ins Deutsche übertragen. Dementsprechend stehen am Anfang der übersetzten Textteile die ungarischen Dateinamen.

Mora: Ja.

Burka: Sie kommen in den darauffolgenden Textteilen entweder wortwörtlich vor oder stehen mit ihnen in thematischem Zusammenhang. Sie können aber nur von Lesern verstanden werden, die auch ungarische Sprachkenntnisse haben. Warum wurden diese Textteile nicht ins Deutsche übersetzt?

Mora: Als Irritation. In der Geschichte kann man es so erklären, dass die junge Frau nicht daran gedacht hat, auch die Dateinamen zu übersetzen, bzw. sie evtl. absichtlich hat stehen lassen, damit Darius Kopp die entsprechenden Dateien wiederfinden kann. Dafür müssen die Dateinamen stehen bleiben, und der Dateiname ist halt meistens ungarisch und dann noch dazu ohne veszök, ohne Akzente. Das heißt, es ist dann selbst für den Leser, der ein bisschen Ungarisch kann, schwierig herauszufinden, was genau gemeint ist, ja, selbst für den ungarischen Muttersprachler. Er muss ein bisschen nachdenken, was jetzt dieser Titel bedeutet. Und das sollte im Buch stehen, um daran zu erinnern, dass es für Darius Kopp da eine Sperre gibt, ja, dass es eigentlich vorgesehen war, dass er das nicht verstehen soll. Und das soll dann jedes Mal mit dem Dateinamen nochmal aufgerufen werden.

Burka: Ich habe auch bemerkt, dass bei einem Dateinamen „örültek“ stand.

Mora: Ja, ja, ja. Genau, dass man jetzt nicht weiß, ob es jetzt „die Wahnsinnigen“ sind oder ob sich jemand „gefremt“ hat. Ja, es ist schön, ich mag das.

Burka: Kopp hat gedacht, dass Flora sich nicht mehr mit ihrer Herkunft beschäftigte und dass dementsprechend auch das Ungarische in ihrem Leben keine große Rolle gespielt hat, da sie vor ihm nicht auf Ungarisch sprach. Jedoch hat sie diese Sprache für die Aufzeichnung ihrer auch vor ihrem Mann verheimlichten Gedanken verwendet. Sie schreibt auf Ungarisch zum Beispiel über ihre Kindheit und über die Schwierigkeiten des Lebens nach ihrer Ankunft in Berlin. Wie sehen Sie Floras Verhältnis zur ungarischen Sprache?

Mora: Ich hole ein bisschen aus. Es ist nämlich so: Wenn Darius Kopp wirklich glaubt, dass, wenn jemand sagt, er würde sich nicht mehr mit seiner Muttersprache beschäftigen, dies auch stimme, dann ist er naiv. Ich halte das nicht für möglich. Du kannst die Sprache, die dir deine Mama beigebracht hat, nicht vergessen. Das ist einfach so. Du kannst die Auswirkung dieser Sprache, also vorausgesetzt, du hast sie noch im Erwachsenenalter gesprochen, auf dein Denken und dein Fühlen nicht ausschalten, es wird immer da sein. Und ja, Floras Verhältnis... Nach außen hin darauf zu bestehen, abgeschlossen zu haben mit der Vergangenheit, ist im Grunde der Versuch, mit den negativen Sachen abzuschließen, die negativen Sachen zu negieren. So zu tun, als wäre nichts Negatives vorhanden in ihrem Leben, was möglicherweise mit dem

Negieren ihrer Krankheit zusammenhängt: zu sagen, es existiert nicht. Aber es existiert doch. Das ist dieses „Im-Grunde-Zugeben“, dass alles noch da ist, und dafür verwendet sie diese Sprache, mit der sie mit den Anderen eben nicht spricht. Also das ist tatsächlich die Sprache der geheimen Kommunikation mit sich selbst. Das ist, würde ich fast sagen, ihr wahres Ich. Das ist das, was sie ist, wenn sie niemand beobachtet. Warum sie jetzt denkt, in der Außenwelt jemand anderes sein zu müssen als im Inneren, das ist offensichtlich ihre große Tragik, diese Spaltung in sich zu haben. Sie denkt, dass diese Trennung der Sprachen, dass das Leben, das sie gelebt hat, die Lösung ist, aber in Wahrheit ist es nicht die Lösung, sondern der entscheidende Fehler, den sie begeht.

Burka: Ja, ich erinnere mich daran, dass an einer Stelle steht, dass die Sprache das Trägermaterial ist.

Mora: Ja, ja, ja, ja. Sie sagt das zu ihm [Darius Kopp – B.B.], genau in Kapitel sieben, also in Budapest: „Ich kann nicht einmal Straßenbahn sagen, ohne dass es mich umbringt.“

Burka: War dann diese Beziehung auch so schmerzhaft, oder erlebt sie durch die Sprache das vielleicht intensiver?

Mora: Kann durchaus sein, ja.

Burka: In Floras Tagebuch kann man auch deutsche Übersetzungen ungarischer Texte, zum Beispiel Gedichte, lesen. Diese hat Flora ins Deutsche übertragen. Sie wollte, konnte aber nicht als Übersetzerin arbeiten. In ihren Dateien befinden sich auch Anspielungen auf ungarische Dichter, wie zum Beispiel József Attila.

Mora: Was sonst, ja! (Lacht)

Burka: Wie werden die zwei Sprach- bzw. Literaturkulturen durch diese Anspielungen in Beziehung gesetzt?

Mora: Keine Ahnung, wie sie das werden. Ich kann nur sagen, dass sie es werden. Es ist so, wenn ich mich dafür entscheide, dass eine Figur Aufzeichnungen auf Ungarisch macht – und noch dazu ist es eine Figur, die viel mit Literatur und viel mit Übersetzung zu tun hat –, dann halte ich es für relativ ausgeschlossen, dass sie nicht irgendwann József Attila zitieren würde, weil wir das nämlich alle tun. Jeder ab einem gewissen Bildungsniveau in Ungarn spricht in gewissen Zitaten, und da ist halt József Attila, glaube ich, der am häufigsten zitierte ungarische Dichter. Das heißt, es war völlig normal, dass das vorkommen würde. Allerdings, wenn wir uns anschauen, was sie da alles zitiert, spielt natürlich die ungarische Literatur eine eminente Rolle, aber nicht nur. Auf dem unteren Teil der Seite werden nicht nur ungarische Autoren zitiert, sondern durchaus auch andere, aber die Rezeption versteift sich ziemlich auf die ungarischen Quellen. Warum? Weil die offensichtlich nicht zum westlichen Kanon dazugehören, anders als Jean Améry oder Andrew Solomon oder – wen zitiere ich noch – Roland Barthes. Ja, weil das „unsere Jungs“ sind, und jetzt stehen die in einer Reihe mit anderen, unbekanntem Typen, und

letztere scheinen sogar noch wichtiger zu sein für den Text. Wie gesagt: József Attila oder Weöres Sándor würde einem ungarischen Sprecher einfach so passieren, das ist eine relativ lockere Ebene, während Nemes Nagy Ágnes nicht jeder zitieren würde. Das heißt, Kassák – oder wen habe ich noch drin – und Erdős Virág sind natürlich Texte, auf die nicht jeder käme. Im Übrigen hatte ich erst einen Örkény-Text an der Stelle, wo jetzt Erdős ist, aber von Anfang an wusste ich, dass das falsch ist: Ich kann keinen Örkény-Text hineinnehmen. Warum? Weil ich Örkény übersetzt habe. Das wäre eine zu enge Verbindung mit meiner Person gewesen. Ich habe also Örkény rausgenommen und dann Erdős Virág gefunden, und dann dachte ich mir, der Text passt erstens inhaltlich sehr gut zu ihr und zweitens, das ist ja dann die jüngste Autorin und wirklich Gegenwartsliteratur, und ja, ich schreibe jetzt mal einen Erdős-Virág-Text in meinen Text rein, damit die Welt sieht, dass es ihn gibt. So.

Burka: Auf Deutsch.

Mora: Ja, auf Deutsch. Ja, ja, natürlich, damit der Zugang da ist.

Burka: Und das spielt auch eine große Rolle in Floras Tätigkeit. Also, dass sie Übersetzer sein wollte, trotzdem nicht Übersetzer sein konnte oder nicht so erfolgreich tätig sein konnte...

Mora: Na ja, ich meine... Was ist die Frage?

Burka: Ist das ein Bruch in ihrem Leben?

Mora: Ich glaube, es ist immer ein Bruch, wenn ein eigentlich talentierter und intelligenter junger Mensch nicht diesen Absprung schafft und nicht irgendeinen Beruf, in dem er tatsächlich seine Fähigkeiten gewinnbringend anlegen kann, ergreifen kann. Das ist ein sehr, sehr großes Problem, und ich kenne einige Frauen, die so sind, jetzt auf die vierzig zugehen oder die vierzig erreicht haben und feststellen, dass sie sich verzettelt haben und das Gefühl haben, dass es jetzt langsam für alles zu spät ist, was ja nicht unbedingt sein muss. Also sie könnten sich durchaus noch zusammenreißen, mit vierzig kann man immer noch Übersetzerin werden, wenn man das vorhat, oder mit vierzig kann man immer noch Filmregisseurin werden. Es ist überhaupt keine Seltenheit, dass der erste Film rauskommt, wenn man über vierzig ist, also das sind eben solche Berufe. Aber das ist halt dann ein problematisches Alter. Flora ist ja 38, als sie stirbt, und das ist durchaus so eine verspätete Quarterlifecrisis oder eine vorgezogene Midlifecrisis, dieses „Ich-schaffe-es-doch-nicht“. Sie stellt sich auch selbst die Frage: Niemand hindert mich daran, Probeübersetzungen an Verlage zu schicken, sie tut es aber einfach nicht. Es gibt solche Leute, die es einfach nicht hinkriegen, etwas zu Ende zu bringen. Und es kann natürlich psychologisch alle möglichen Gründe haben: sowohl die Angst vor Erfolg als auch die Angst vor Misserfolg. Beides kann ein Grund dafür sein, es nicht zu tun. Ich glaube, es ist für die seelische Gesundheit eines Menschen besser, etwas zu Ende zu machen, es hinzuschicken und es abgelehnt zu

bekommen, als es nicht zu Ende zu machen. Und bei ihr wollte ich es halt so halten, dass alles, was sie tut, ein Fragment bleibt, und deswegen sind die Texte auch so fragmentarisiert. Ja, weil auch das eine Aussage ist. Das hat jetzt mit dem Ungarischen oder mit dem Übersetzen nichts zu tun. Das ist eine Art, ein typischer Lebensverlauf auch in unserer fragmentarisierten Zeit, du musst unter all den Möglichkeiten, die du hast, versuchen, selber irgendwie eine Kontinuität herzustellen. Dazu brauchst du eine gewisse seelische und moralische Stärke, einen gewissen Sportsgeist, und dieser fehlt ihr halt.

Burka: Hat das auch zu ihrer Depression beigetragen?

Mora: Schwer zu sagen, also ich würde mich da nicht festlegen. Das hat sicherlich nicht geholfen, ja. Die Behauptung, die dieses Buch aufstellt, ist, dass sie halt diese Veranlagung hat, sie ist eine zu leicht traumatisierbare Persönlichkeit, der Typus Melancholicus. Diese Persönlichkeiten gibt es, und es hätte sie auch schlimmer treffen können, ihre Lebensumstände zumindest sind nicht so schlecht, sie könnten schlimmer sein natürlich, aber ich wollte ihre Lebensumstände nicht schlimmer machen. Warum? Weil wir uns dann fälschlicherweise sagen: Kein Wunder, dass sie deprimiert ist, ihr Leben ist ja auch vollkommen mies. Das habe ich von Andrew Solomon gelernt, dass wir zum Beispiel die Depression der Armen und der Alten ignorieren, weil wir uns sagen, das ist doch logisch, dass die deprimiert sind, es ist deprimierend, alt zu sein, oder es ist deprimierend, arm zu sein. Es stimmt zwar, aber dennoch: Über einen gewissen Punkt hinaus kann das auch eine pathologische Angelegenheit sein und auch dagegen darf und muss eine Gesellschaft vorgehen. Das passiert eben nicht.

Burka: Sie sind zweisprachig (Deutsch-Ungarisch) aufgewachsen und verwenden in ihren deutschsprachigen Werken auch Elemente der ungarischen Sprache. Welche Rolle spielt das Verhältnis dieser zwei Sprachen in „Das Ungeheuer“?

Mora: Oh Gott! Huhh, gute Frage. Das Ungeheuer ist das Buch, wo das Ungarische am präsentesten ist. Im ersten Buch ist es eigentlich überhaupt nicht präsent. „Seltsame Materie“ ist ein einsprachig deutsches Buch, in dem sozusagen das Ungarische versteckt da ist. Und bei „Alle Tage“ ist es eines von vielen Sprachen, beim „Einzigen Mann“ spielt es nun überhaupt keine Rolle, und beim „Ungeheuer“ kommt das halt wieder, weil ich es als die Sprache der Trennung benutze bzw. ich benutze diese zwei Sprachen, um die Trennung zwischen den beiden Figuren zu machen. Das Schöne ist, dass man sie verwenden kann, wie man will, verbindend oder trennend, und ich habe sie in diesem Fall für die Trennung verwendet. Deswegen zeige ich die Trennung zwischen den beiden auch formal, wie ich die Trennung mache zwischen den Lebenden und den Toten, und ich behaupte, dass es zwei Welten sind, wo es keine Überschneidungen geben kann oder nur sehr geringe.

Burka: Einige Dateien sind in Floras Tagebuch auf Deutsch, wie zum Beispiel Diagnosen über die Depression und Symptome der Krankheit ...

Mora: Beipackzettel ja, ja, sowas.

Burka: Aber einige Gedanken wurden auf Deutsch von Flora aufgeschrieben, wie zum Beispiel in der Datei [der_schmerz_ist_wie] schreibt Flora:

„der schmerz ist wie der ozean
salzig und schwer
seine gezeiten in meinem blut“

Warum hat sie diese Zeilen auf Deutsch geschrieben?

Mora: Na ja, ich wollte diesen Übergang schreiben oder zeigen: Sie lebt ja seit einiger Zeit im deutschen Sprachgebiet, und ich habe das nicht nur bei mir, die ich zweisprachig bin, sondern auch bei Leuten erlebt, die eigentlich einsprachig gekommen sind, dass sie nach einer Weile wirklich auch in ihren privaten Aufzeichnungen anfangen, die neue Sprache zu benutzen. Und das leuchtet sehr ein bei solchen Einsprengseln, bei Ein-Satz-Einsprengseln, wenn sie zum Beispiel Dialoge zitiert, dann wird es natürlich – oder nicht natürlich, aber es kann durchaus – auf Deutsch da stehen, oder wenn es Zitate sind oder irgendwelche geflügelten Worte oder eben auch Versatzstücke, die sich in ihr halt auf Deutsch verfestigt haben, weil sie das auf Deutsch gelernt hat und nicht auf Ungarisch. Ich glaube, wenn es ein längeres Gedicht gewesen wäre, dann hätte ich es nicht auf Deutsch gemacht, aber weil es nur diese drei Zeilen waren, dachte ich mir, das leuchtet ein, dass sie so etwas Kurzes durchaus auch auf Deutsch schreiben kann.

Burka: Sie schreibt auch über ihre Träume. In der Beschreibung eines Traumes erscheint auch eine Aufschrift STATO MORA.

Mora: Oh, ja.

Burka: Ist diese Aufschrift ein Anagramm?

Mora: Nein, nein. Das habe ich tatsächlich mal geträumt, und das habe ich benutzt. Ich war in Italien, als ich das geträumt habe, und STATO MORA stand an einer Tür in meinem Traum und kommt aus dem Italienischen. Es ist aber unvollständig, weil ich glaube: Io stato: Ich ... und dann muss noch ein Verb kommen: Also „Ich habe irgendwas gemacht“ oder „Ich war irgendwas“, und das ergibt also eigentlich überhaupt keinen Sinn, aber ich habe halt das Wort *mora* geträumt, und das gibt es auch auf Italienisch. Also das hat auf Italienisch eine Bedeutung, und deswegen habe ich das in den Traum reingenommen, dachte gleich, es ist doch ganz nett.

Burka: Das ist in dem Traum, als sie geträumt hat, dass sie eine Tochter hat ...

Mora: Ja, dass die Tochter in die Dunkelheit geht. Ja, ja. Ja, weil *mora* auf Italienisch neben „Brombeere“ auch „dunkel“ bedeutet ... Also, nein, Moment mal, ich bringe alles durcheinander. Auf Italienisch bedeutet das auch einiges, aber auf Kroatisch ist *mora* der Alptraum. Es ist wahrscheinlicher, dass ich es deswegen hineingenommen habe. Ehrlich gesagt, habe ich vergessen, was ich mir da gedacht habe, manchmal kommt es auch durcheinander, aber ich glaube, *mora* spielt einfach auf den Alptraum an, also ich habe mir da irgendwas in dem Bereich Dunkelheit und Alptraum und sowas vorgestellt.

Burka: Also es kommt wahrscheinlich aus dem Kroatischen.

Mora: Stato aus dem Italienischen, mora aus dem Kroatischen, vermutlich. Wie es halt so ist mit Träumen. Der Sinn bleibt häufig obskur.

Burka: In der ungarischen Version des Tagebuchs steht an einer Stelle: „Fél éjszaka magyar dalokat hallgatok. A szám, mintha kiittam volna a tengert, e könnyes vizet.“

Mora: „... a tengert, e könnyes vizet.“ Das ist von Kisfaludy Károly.

Burka: Kisfaludy!

Mora: Igen, ja. Ez a „Szülőföldem szép határa, látlak-e még valahára“ című vers. [Das ist das Gedicht mit dem Titel „Szülőföldem szép határa, látlak-e még valahára“]

Bemerkung: Da habe ich mich geirrt. Auf Kisfaludy kam ich, weil sein Gedicht mit diesem hier zusammen in einem Programm vorkam, das wir als Gymnasiasten mit unserer Theater-AG vorgetragen haben. Es ging darum um „Heimat“. Leider finde ich dieses Zitat nicht mehr wieder. Ich weiß nicht, von wem es ist. Sicher von einem ungarischen Autor.

Burka: Erinnert sich Flora dann an dieses Gedicht?

Mora: Ja, an dieses Gedicht. Genau.

Burka: Ist der letzte Eintrag in Floras Tagebuch *Látja isten* [latja_isten] eine Anspielung auf den ungarischen Dichter János Pilinszky?

Mora: Oh ja, ja ja. Und das war jetzt auch wieder so ein Hinweis sozusagen für den ungarischen Leser. Ich hatte auch kurz überlegt, ob ich den Roman „Apokryph“ nenne, aber das wurde mir ausgedet, weil es hieß, dass das noch geheimnisvoller sei, als ihn „Das Ungeheuer“ zu nennen. Wenn man einen Roman „Apokryph“ nenne, könne man sich darunter nichts vorstellen. So ist der Titel dann nicht „Apokryph“ geworden, und dann dachte ich mir, dass es auch kein ganz sauberes Bild ist, weil es zwar dazu passt, dass ihre Aufzeichnungen sozusagen die inoffiziellen Teile der Bibel sind, die geheimen Texte und deswegen „Apokryph“, aber jedenfalls zitiere ich ja auch vorher – glaube ich – ein paar Mal Pilinszky oder zumindest einmal dieses „Ingem, mint egy tömeggyilkosé, fehér és jól vasalt“.

Burka: Das wurde auch ins Deutsche übersetzt. Sowohl die deutsche als auch die ungarische Version sind auf der Seite.

Mora: Ja, ja, ja. Das ist meistens bei diesen Stellen, wo sie angeblich übersetzt. Ja, das ist eine Anspielung auf Pilinszky, weil ich mir auch kurz überlegt habe, ob ich Floras Teil mit einem Zitat aus diesem „Apokryph“ enden lasse, nämlich „Látja isten, hogy állok a napon“. Und dann fiel mir ein, dass das aus mehreren Gründen keine gute Idee wäre. Nummer eins: Pilinszky meint es durchaus in gläubigem Sinne, und mein Roman besteht die ganze Zeit darauf, eine atheistische Herangehensweise zu haben... Warum sollte sie plötzlich in der ... Obwohl. Es gäbe auch Argumente dafür, warum sie in dem letzten Eintrag plötzlich Gott ins Spiel bringt, aber ich dachte mir, das wäre dann

vielleicht doch ein bisschen zu viel. Und zweitens sollte man seinen eigenen Roman nicht mit dem Zitat eines Anderen beenden. Man muss sich schon etwas Eigenes ausdenken, und dann habe ich versucht, etwas zu schreiben, habe dann fast alles wieder gestrichen, alles, was mir zu viel erschien, solange, bis die drei Zeilen, die jetzt dort stehen, übrig blieben. Aber das hatte ich auch von vornherein so vor, dass ich mir dachte, ich schreibe irgendwas und behalte nur die drei Zeilen, die irgendwie geheimnisvoll sind.

Burka: Kopp besucht während seiner Reise auch das Dorf, in dem Flora aufgewachsen ist. Dieses Dorf hat „[e]in[en] Kirchturm, eine Kneipe, ein Thermalbad. Keine Zuckerfabrik mehr.“ Diese Elemente sind auch für das Dorf, in dem Ophelia gelebt hat, charakteristisch.

Mora: Ja.

Burka: Hat Flora in diesem Dorf gelebt wie Ophelia aus der Erzählung „Der Fall Ophelia“, und gibt es eine Beziehung zwischen diesen zwei Figuren?

Mora: Nein, also Flora hat natürlich nicht in diesem Dorf gelebt, da sie nirgendwo gelebt hat, ich habe sie ja erfunden. Ich habe das absichtlich gemacht, dass ich den Ort doppelt verwendet habe. Das ist einfach ein Spiel. Das war vollkommen unnötig, aber ich habe es eben gemacht. Ophelia ist nicht identisch mit Flora, aber ich dachte, ich benutze den Ort doppelt. Ich habe auch Sopron doppelt benutzt, ich habe es ja schon einmal in „Alle Tage“ benutzt, ich mache das einfach gerne. Und so Gott will, werde ich auch Budapest doppelt verwenden, also irgendwie versuche ich dann alles nochmal zu überschreiben.

Burka: In der Geschichte erscheinen an manchen Stellen Anspielungen auf die Bibel auch während der Fahrt von Darius Kopp, wie z.B. „Meine Hütten und mein Gezelt zerstört“, „Alles Fleisch ist wie Gras und alle Herrlichkeit des Menschen wie des Grases Blume“. Welche Rolle haben sie in Kopp's Geschichte?

Mora: Ja, es ist eine gute Frage. Die Bibelzitate meinen Sie, aber es sind nur diese zwei, ja?

Burka: Ich erinnere mich jetzt an diese zwei, und vielleicht gibt es noch eine Zeile. Diese sind mir aber gleich aufgefallen.

Mora: Aus welchem Teil ist eigentlich das mit der Zeile „alle Herrlichkeit ist wie des Grases Blume“? Ist sie aus den Jeremiaden oder woher?

Burka: „Meine Hütten und mein Gezelt ...“ ja, aus den Jeremiaden.

Mora: Also ich weiß, oh ja, ich weiß, dass ich aus den Jeremiaden zitiere, vorne im zweiten Kapitel, wo es um diese Begräbnisrituale geht. Ausserdem gibt es eine Parallele zur Hiobsgeschichte. Gott nimmt ihm X weg und Y weg und Z weg und was bleibt ihm am Ende übrig. In der Bibel ist es halt Hiob's Gottvertrauen, bei Darius Kopp weiß ich es noch nicht, aber es geht – wie schon früher immer – wie bei „Alle Tage“ zum Beispiel um diese Frage: „Was kann dich erlösen?“. Ja, also was ist sein [Kopp's – B.B.] Kern, was bleibt übrig, nachdem

ihm alles genommen worden ist. Jetzt, wo Sie mich darauf ansprechen, merke ich gerade, dass es eigentlich unnötig gewesen ist, Bibelzitate zu bringen, weil sie eigentlich nicht zu Darius Kopp passen, aber irgendwie ist das auch wieder so etwas wie József Attila zu zitieren. Also, dass für gewisse Leute, wie zum Beispiel für mich, das derart Allgemeingut ist, dass ich offensichtlich nicht anders kommunizieren kann. Es wäre vielleicht sinnvoller gewesen, Orpheus-Zitate zu bringen, wenn es welche gäbe, es gibt ja keine. Ich habe mir auch ein Buch gekauft oder sogar zwei mit Texten, die sich auf die Orpheus-Sage beziehen, in der Hoffnung, dass ich irgendwelche Zitate daraus verwenden kann, aber irgendwie war es nicht wirklich brauchbar, oder es war zu gut. Also Rilkes Orpheus-Gedicht ist einfach zu gut, daraus kann man nicht zitieren. Doch an einer Stelle zitiere ich aus einer Oper, nämlich „Orpheus und Euridike“, nämlich: „Keiner sei bei mir als nur mein Kummer“. Das ist aus dem Libretto der Oper. Ja, aber es kommt ein bisschen durcheinander mit dieser Bibel und Orpheus und alles, also da konnte sich die Autorin nicht so richtig entscheiden. Ja, es ist leider so. Also mir fällt es gerade ein, dass es nicht gerade sehr konsistent ist.

Burka: Aber Darius Kopp war sehr traurig, nachdem Flora gestorben ist, und er versucht irgendwie auch durch das Lesen ihrer Texte – zumindest habe ich das so gesehen – sie bei sich zu behalten, weil sie ihn verlassen hat. Er versucht in einem gewissen Sinne auch diese Grenzen zu überschreiten.

Mora: Da haben Sie natürlich Recht, ja, ja ...

Burka: Er versucht die Grenze zu überschreiten. Wo gelingt es ihm?

Mora: Das ist sowas von interessant. Der Gedanke nämlich, dass, wenn ich jetzt die Texte der Person lese, dass das mein Zugang zur Unterwelt ist. Gelingt es ihm? Manchmal gelingt es ihm. Er referiert zum Beispiel im fünften Kapitel darauf, wo er darüber nachdenkt, wie es ihm geht, während er diese Texte liest. Er greift ja einige Zitate auf, also das ist das, was nach oben rutscht, das ist das, was irgendwie bei ihm hängengeblieben ist und wo er auch sagt, interessant ist, dass mich nicht die schönen Sachen getröstet haben, sondern die grausamen. Genau, ich glaube, Darius Kopp versucht durchaus dann durch das Lesen dieser Texte einen Weg zu finden, wie er vernünftig und produktiv trauern kann, weil sich ein Jahr lang mit Pizza vollzustopfen und fernzusehen ein Weg sein kann, aber offensichtlich hat er nirgendwohin geführt. Er arbeitet also auf seine langsame, schwer von Begriff seiende, redundante Weise daran, wie er brauchbar trauern könnte, und dazu benutzt er ihre Texte, und deswegen müssen diese Texte auch drin sein in dem Buch.

Burka: In der Geschichte von Kopp steht am Anfang des zweiten Kapitels der kursiv hervorgehobene Satz „Manchmal verdichten sich wie Eiter die Dinge.“

Mora: ... wie Eiter die Dinge. Ja.

Burka: Dieser Satz erscheint auch in der Geschichte von Abel Nema.

Mora: Ja.

Burka: Ist das ein Zitat?

Mora: Oh, ja, natürlich, also ich saß auch davor und habe mich gefragt: Soll ich das jetzt zitieren aus „Alle Tage“? Ja oder nein? Und dann dachte ich, ach was soll's, ich zitiere jetzt aus meinem eigenen Buch. Wenn ich das Dorf von Ophelia nochmal verwende oder Abels Heimatstadt, dann kann ich das jetzt auch zitieren. Ich treibe dieses Spiel natürlich nicht so weit, wie manche andere Autoren, die uns sehr gut bekannt sind, Esterházy zum Beispiel, wo alles voller Selbstzitate ist. Hier im Grunde nur dieses eine. Man hätte darauf verzichten können, aber irgendwie wollte ich nicht, irgendwie hat es mir gefallen. Und ich zitiere ja auch den „Einzigsten Mann“ mit dem Anfangssatz. Also, es gibt eigentlich dann eine Verbindung zu allen drei Büchern, die es davor gab, jeweils an einer Stelle.

Burka: Darius Kopp hat zumindest versucht Flora zu verstehen bzw. ihre Gedanken zu verstehen, als er ihr Tagebuch bzw. ihre Notizen gelesen hat. Was hat er am Ende daraus verstanden? Hat er die Frau verstanden? Hat er sie besser verstanden?

Mora: Also in meinen Augen schon, ich glaube schon. Aber ich meine, da kommen von den Nebenfiguren die wesentlichen Hinweise, wie er es zu verstehen hat oder wie er sich zu verhalten hat. Er begegnet all diesen Figuren, die mit ihrer Trauer verschieden umgehen, und wir sehen, wie gut die anderen darüber hinwegkommen. Also, dass zum Beispiel Doiv sagt, ich habe die Frau, die Mutter meines toten Kindes, meine Exfrau wiedergetroffen, und es war so, als hätten wir uns nie gekannt, ja es war irgendwie nur so wie eine entfernte Verwandtschaft. Und der fröhliche Witwer in Georgien hat schon zwei Frauen begraben, und es geht ihm hervorragend damit. Der wesentliche Hinweis kommt von Christina, die ja ganz lange neben einem depressiven Mann ausgeharrt und seinen Tod quasi als Befreiung erlebt hat, und die sagt: Er ist jetzt tot, um ihn muss ich mir keine Sorgen mehr machen, hier sind die Lebenden, um die Sorge ich mich. Also, dass sie diese klare Trennung machen kann, diese ganz pragmatische. Darius Kopp redet darüber nicht viel. Ich glaube, dass er diese Beobachtungen macht, und in der Summe der Beobachtungen auch Sachen versteht, wie zum Beispiel dieses „Du-kannst-es-nicht-final-verstehen“; du kannst die Krankheit eines anderen nicht endgültig verstehen; du kannst Selbstmord nicht endgültig verstehen; du kannst eigentlich in der letzten Konsequenz einen anderen Menschen nicht vollständig verstehen, du kannst nicht voraussehen, was er tun wird, und du kannst ihn im Grunde nicht daran hindern, also du kannst ihn nicht völlig entmündigen und immer mit dir herumschleppen, um zu verhindern, dass er stirbt. Irgendwann würde es doch eine Stunde geben, wo er nicht mehr auf sie aufpassen kann. Das steht ja auch in ihrem Text drin, in dieser Erzählung, die sie geschrieben hat mit einer Figur aus „Alle Tage“ wiederum, mit diesem Psychiater, der ja auch gerettet wird und – glaube ich jedenfalls oder hoffe ich, dass es in der Geschichte drin steht –, dass er dann am Ende zu seiner Schwester sagt:

Irgendwann wird eine halbe Stunde kommen, in der du nicht auf mich aufpassen kannst, und ich denke, das kapiert er dann irgendwie. Aber für Darius Kopp ist natürlich das Wesentliche, nicht nur zu verstehen, was da vor sich gegangen ist, sondern wie er über die eigene Schuld hinwegkommt, weil er sich ja an der Frau versündigt hat, und eigentlich geht es darum, dass er gerne möchte, dass er darüber hinwegkommt. Und irgendwie am Ende, nachdem ihm eingefallen ist, was ihr Begräbnisort sein könnte, das ist im Grunde dann so die Buße, das gefunden zu haben, sich so viele Gedanken gemacht zu haben, um den würdigen Begräbnisplatz zu finden.

Burka: Und hat sich Darius Kopp auch während dieser Fahrt entwickelt?

Mora: Ich denke. Also alle fragen mich das bzw. die meisten behaupten, dass er sich nicht gerade viel entwickelt hätte. Ich bin der Meinung, wenn man ihn damit vergleicht, wie er im „Einzigsten Mann“ war, sind es zwei völlig verschiedene Welten, also er ist um Welten weiter, finde ich.

Burka: Ja, die seelische Dimension auch.

Mora: Ja, natürlich, also seine moralische Reife und seine seelische Tiefe sind im Vergleich zur anderen Geschichte exorbitant größer geworden.

Burka: Ich habe es auch so gesehen. Als ich über ihn in „Der einzige Mann auf dem Kontinent“ gelesen habe, dann war er für mich nicht so tief ...

Mora: Ja.

Burka: ... seelisch gesehen.

Mora: Ja, ja, ja.

Burka: Mindestens da hat er nicht so viel von sich selbst gezeigt. Aber jetzt haben wir auch diese andere Seite von ihm gesehen.

Mora: Ja.

Burka: Dankeschön für das Gespräch.

Mora: Bitte.

**Plenarvorträge der Jahrestagung
der Gesellschaft ungarischer Germanisten (GuG)
am Institut für Germanistik
der Universität Debrecen
mit dem Titel
„Neue Methoden der Datenverarbeitung
in der Germanistik“
(30.-31. Mai 2014)**

Martina Wagner-Egelhaaf (Münster)

Wo liegt Europa? Literarische Topographien der Gegenwart¹

Zu Beginn des Jahres 2014 widmete die Wochenzeitschrift „Die Zeit“ ihr gesamtes Feuilleton unter dem Schlagwort „Neustart für Europa“ der gegenwärtigen Lage des europäischen Kontinents. Der Schwerpunkt eröffnete mit einem Artikel von Jens Jessen, der die Überschrift „Berlin Europaplatz. Buden, Bettler, Busse, Baustellen: Zeigt sich vor dem Berliner Hauptbahnhof der Zustand des Kontinents? Eine Inspektion“² trug und mit vier Fotos von mehr oder weniger unspektakulären, ja eher unattraktiven Ansichten rund um den Platz bebildert war. Die künstlerischen Fotos von Djamila Grossman zeigen den Blick vom Europaplatz auf den Hauptbahnhof, ein Fassadendetail des Hauptbahnhofs, Taxis im Abendlicht sowie den Geschichtspark am Ort des Moabiter Zellengefängnisses. In der Perspektive des Autors wird der Berliner Europaplatz zur Allegorie für die aktuelle Situation Europas.

Das an der Universität Münster angesiedelte Forschungsprojekt „Wo liegt Europa? Literarische Topographien der Gegenwart“³ widmete sich der Frage, welche Rolle Orte und Räume für die aktuelle Europadiskussion spielen und nimmt dabei insbesondere die Gegenwartsliteratur in den Blick. In seiner theoretisch-methodischen Ausrichtung war es dem *topographical* bzw. dem *spatial turn* verpflichtet, die in den letzten Jahren die Kulturwissenschaften vielfach beschäftigt haben. Nun scheint zur Raumdebatte mittlerweile hinreichend viel gesagt worden zu sein, im Hinblick auf die Europa-Diskussion haben sich die Ansätze indessen noch keinesfalls erschöpft. Der Grundgedanke der kulturwissenschaftlichen Raumdebatte liegt bekanntlich darin, dass Orte und Räume keine natürlichen Gegebenheiten sind, sondern Prozess und Resultat kultureller Praktiken und

- 1 Dies ist die leicht abgewandelte Vortragsfassung eines Beitrags, der in dem von Tomislav Zelić, Zaneta Sambunjak und Anita Pavić Pintavić hg. Band „Europa? Zur Kulturgeschichte einer Idee“. Würzburg 2015, 207-220 erscheint. Für die vorliegende Publikation im Jahrbuch der ungarischen Germanistik wurde die Vortragsform beibehalten. Der Vortrag wurde am 30. Mai 2014 im Rahmen der GUG-Jahresversammlung an der Universität Debrecen gehalten.
- 2 Vgl. Jessen, Jens: Berlin Europaplatz. Buden, Bettler, Busse, Baustellen: Zeigt sich vor dem Berliner Hauptbahnhof der Zustand des Kontinents? Eine Inspektion. In: Die Zeit Nr. 2 (2. Januar 2014), S. 33.
- 3 Das inzwischen ausgelaufene Forschungsprojekt war Teil eines aus einem DFG-Paketantrag hervorgegangenen größeren Forschungsverbunds zum Thema „Europa. Literarische Figurationen“, der ein „Europa-Kolleg“ ins Leben gerufen hat (<http://www.uni-muenster.de/Europa-Kolleg>). Die Projektseite findet sich unter http://www.uni-muenster.de/Germanistik/Lehrende/wagner-egelhaaf_m/Projekte/literarische_topographien.html.

medialer Verfahren.⁴ Und hier scheinen die Literatur und mit ihr die Literaturwissenschaft in besonderer Weise angesprochen. Im Projekt „Wo liegt Europa?“ stand die Frage im Mittelpunkt, wie die Literatur Europa imaginiert bzw. figuriert und welche Denk-Räume sie für Europa bereitstellt. Dass die Formulierung vom Denk-Raum eine Metapher ist, stellt keinen Einwand dar, denn die metaphorische Dimension ist in der Raumdebatte konstitutiv. Sie ermöglicht es, den geographischen Raum, der, wie vermerkt, immer kulturell kodiert ist, mit Ideen und Konzepten zusammen zu denken. Begründen lässt sich der Konnex von geographischem und metaphorischem Raum nicht zuletzt mit Immanuel Kant, der in seiner Schrift „Was heißt: sich im Denken orientieren?“ von 1786 die körperliche Orientierung im Raum als Ausgangsszenario für den Vorgang der geistigen Orientierung nimmt.⁵ ‚Raum‘ lässt sich mit Kant als eine Figur ästhetischer und philosophischer Anschauung konzeptualisieren. Als solche verbindet der Raum sich mit den Vermögen und Verfahrensweisen von *imaginatio* und *memoria*, die in der alteuropäischen Tradition ebenfalls räumlich gedacht werden und deren Zusammenspiel in Kunst und Literatur von außerordentlicher kultureller Wirkmächtigkeit ist. Es sei in diesem Zusammenhang nur daran erinnert, dass die Rhetorik das Gedächtnis und damit den Prozess des Sicherinnerns als ein Abschreiten von Räumen vorstellt⁶ und beispielsweise Giovanni Battista Vico „die Phantasie“ als „nichts anderes als ein Wiederhervorspringen von Erinnerungen“⁷ beschrieben hat.

- 4 Vgl. stellvertretend für die zahlreiche Publikationen der letzten Jahre Bachmann-Medick, Doris: „Spatial Turn“. In: Dies.: Cultural Turns. Neuorientierung in den Kulturwissenschaften. 2. Aufl. Hamburg 2007 [2006], S. 284–328; Borsò, Vittoria / Göring, Reinhold (Hg.): Kulturelle Topographien. Stuttgart/Weimar 2004; Döring, Jörg / Thielmann, Tristan (Hg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld 2009 [2008]; Dünne, Jörg / Günzel, Stephan (Hg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M. 2006; Schlögl, Karl, Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. München/Wien 2003; Stockhammer, Robert (Hg.): TopoGraphien der Moderne. Medien zur Repräsentation und Konstruktion von Räumen. München 2005; Weigel, Sigrid: Zum ‚topographical turn‘. Kartographie, Topographie und Raumkonzepte in den Kulturwissenschaften. In: KulturPoetik 2/2 (2002), S. 151–165.
- 5 Kant, Immanuel: c) Was heißt: sich im Denken orientieren? In: Raumtheorie, hg. v. Dünne/Günzel, S. 80–82.
- 6 Vgl. etwa Marcus Fabius Quintilianus: Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher. Hg. und übers. von Helmut Rahn. 2 Teile. Darmstadt 3., gegenüber der 2. unveränderte Aufl., 1995, Zweiter Teil: Buch VII–XII, S. 587–609; vgl. Yates, Frances A.: The Art of Memory. London 1966; Lachmann, Renate: Gedächtnis und Literatur. Intertextualität in der russischen Moderne. Frankfurt a. M. 1990, S. 13–50.
- 7 Vgl. Vico, Giovanni Battista: Prinzipien einer neuen Wissenschaft über die gemeinsame Natur der Völker. Teilbd. II, übers. von Vittorio Hösle und Christoph Jermann und mit Textverweisen von Christoph Jermann, mit einer Einleitung (im Teilbd. I) von Vittorio Hösle. Hamburg 1990, S. 397; zur Räumlichkeit der Imagination vgl. auch Behrens: Rudolf: Räumliche Dimensionen imaginativer Subjektconstitution um 1800 (Rousseau, Senancour, Chateaubriand). In: Räume der Romantik. Hg. von Inka Müller-Bach und Gerhard Neumann. Würzburg 2007, S. 27–63.

Natürlich ist Europa mehr als ein Territorium und ein geographischer Raum mit unbestimmten Grenzen. Wie virulent die Raumfrage in der Europa-Diskussion jedoch immer noch ist, zeigt sich nicht zuletzt in der politischen Debatte über die Grenzen Europas im Osten. Während Europa im Norden, Westen und Süden durch die Meere eine klare geographische Abgrenzung hat, ist dies im Osten anders. So wird im Hinblick auf den EU-Beitritt der Türkei die Frage gestellt, ob das Land am Bosphorus denn tatsächlich zu Europa gehört oder doch eher nicht, ebenso wie im Laufe der Geschichte immer wieder darüber diskutiert wurde, ob Russland ein europäisches Land sei oder zu Asien gehöre.⁸ Und gerade in den gegenwärtigen Auseinandersetzungen in der Ukraine darüber, ob die Ukraine ein Teil Europas ist oder sich doch eher nach Russland orientieren sollte, wird die Frage nach Europas Grenzen einmal mehr brisant. Nicht zufällig werden in der Ukraine, wie in anderen revolutionären Bewegungen unserer Zeit, die Plätze zum Versammlungsort der Unzufriedenen, aber auch zum symbolischen Zeichen des Widerstands. Nicht nur in Kiew, sondern auch in anderen ukrainischen Städten wurde der ‚Majdan‘ (‚Майдан‘, aus dem Arab., dt. ‚Platz‘, ‚Ort‘) bezeichnenderweise kurzerhand in ‚Euromajdan‘ (‚Євромайдан‘) umbenannt: Der Platz, auf dem sich die Menschen versammeln, wird so gleichsam performativ zum Teil Europas erklärt.

Aus dem Gesagten wird deutlich, dass sich im Europa-Diskurs unterschiedliche Referenzen überlagern: geographische, politische, geschichtliche, wirtschaftliche, kulturelle. Diese Unschärfe des Europa-Begriffs mag man beklagen, aber genau in dieser Interferenz der Bezugsgrößen liegt das Spezifikum des gegenwärtigen Europa-Diskurses. Die unregelmäßige Form des europäischen Subkontinents hat seit je die Phantasie der Interpreten beflügelt, die aus der Kontur des Kontinents je spezifische Europa-Konzepte abgeleitet haben. Man muss dazu nur an die bekannten mittelalterlichen und frühneuzeitlichen Europa-Karten erinnern, die Europa als Reich Christi oder als weiblich figurierten Herrschaftskörper mit Böhmen als dem Herzen entworfen haben. Noch Jacques Derrida argumentiert mit dem Kartenbild Europas, wenn er 1991 in „L'autre cap“ im Rückgriff auf Valéry und Nietzsche Europa als vorgelagertes Kap und westlichen Ausläufer Asiens bezeichnet:

Das Wort „cap“ (*caput, capitis*) meint, wie Sie wissen, den Kopf, das Haupt, das äußerste Ende eines Außenglieds, einer Verlängerung oder eines Extrems, es meint das Ziel, die Spitze und den Zipfel, jenes Äußerste, das zuletzt kommt, das Letzte, die letzte Verlängerung oder das letzte Ende, es meint das *eschaton* im allgemeinen; im Bereich der Schifffahrt weist es (dem Fahrenden) den Pol, das Ende, das Ziel, das Telos einer gerichteten, berechneten, gewollten, beschlossenen, ausgemachten, angeordneten Bewegung zu.⁹

8 Zur Verschiebung der Ostgrenze Europas vgl. Lichtenberger, Elisabeth: Europa. Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik. Darmstadt 2005, S. 13–15; vgl. auch den von den politischen Debatten der 1990er-Jahre geprägten Band „Europas Grenzen“ der Zeitschrift *Tumult*. Schriften zur Verkehrswissenschaft (1996).

9 Derrida, Jacques: Das andere Kap. Erinnerungen, Antworten und Verantwortungen. In: Das andere Kap. Die vertagte Demokratie. Zwei Essays zu Europa. Aus dem Französischen von Alexander García Düttmann. Paris 1991, S. 9–80, hier S. 15.

Derrida dekonstruiert oder rekapituliert die Kap-Funktion Europas, die es sich selbst zugeschrieben hat, im Sinne einer Öffnung Europas auf sein Anderes hin und das ist durchaus als politisches Statement im Sinne einer für Europa postulierten Verantwortungsethik gemeint. Auf der Grundlage seiner theoretisch-methodischen Prämisse, dass Identität nur auf der Grundlage von Differenz möglich ist und daher die Differenz das konstitutive Merkmal jeglicher Identität ist, denkt Derrida Europa als Kap, das auf sein Anderes und auf ein Kommendes verweist:

Man soll oder man muß zu Hütern einer bestimmten Vorstellung von Europa werden, einer Differenz Europas, *doch* eines Europas, das gerade darin besteht, daß es sich nicht in seiner eigenen Identität verschließt und daß es sich beispielhaft auf jenes zubewegt, was nicht es selber ist, auf das andere Kap oder das Kap des anderen, ja auf das andere *des* Kaps – vielleicht ist das andere *des* Kaps etwas ganz anderes, das Jenseits der modernen Tradition, eine andere Struktur des Randes, ein anderes Ufer.¹⁰

Das klingt wie immer bei Derrida etwas maniert; was er damit meint, ist aber durchaus bedenkenswert, denn er spielt gerade nicht, wie es einem in der Europa-Debatte frequent aufgerufenen Topos entspricht, die Nation gegen Europa aus. Vielmehr ist die Nation für ihn ein typisch europäischer Gedanke und Derrida entwirft die Nation als ein Kap für Europa und Europa als Kap, das transeuropäisch über sich hinausweist.¹¹ In welcher Weise künstlerische Raumfigurationen auch in den aktuellen EU-politischen Diskurs eingespielt werden, zeigt ein weiteres Beispiel: Im Januar 2009 wurde im Justus Lipsius-Gebäude des Europäischen Rats in Brüssel ein Kunstwerk enthüllt, das den Titel „Entropa“ trägt und von der tschechischen Ratspräsidentenschaft bei dem Künstler David Černý in Auftrag gegeben wurde. Es handelte sich um eine Skulptur, welche die einzelnen europäischen Länder darstellt und dabei den jeweiligen territorialen Umriss zur Grundlage eines länderspezifischen Stereotyps macht. Černý schreibt dazu in einer begleitenden Broschüre:

Europe is unified by its history, culture and, in recent years, also by a jointly created political structure. More or less diverse countries are intertwined by a network of multi-dimensional relationships that, in effect, results in an intricate whole. From within, we tend to focus on the differences between the individual European countries. These differences include thousands of important and unimportant things ranging from geographical situation to gastronomy and everyday habits. The EU puzzle is both a metaphor and a celebration of this diversity. It comprises the building blocks of the political, economic and cultural relationships [...]. Self-reflection, critical thinking and the capacity to perceive oneself as well as the outside world with a sense of irony are the hallmarks of European thinking. This art project that originated on the occasion of Czech Presidency of the Council of the European Union attempts to present Europe as a whole from the perspectives of 27 artists from the individual EU Member States. Their projects share the playful analysis of national stereotypes as well as original characteristics of the individual cultural identities.¹²

¹⁰ Ebd., S. 25 f.

¹¹ Vgl. ebd., S. 37 f.; vgl. in diesem Sinn auch Kondylis, Panajotis: Europa an der Schwelle des 21. Jahrhunderts. Eine weltgeschichtliche und geopolitische Betrachtung. In: Europas Grenzen, S. 7–21, hier S. 10.

¹² Černý, David. In: EU2009.cz. Entropa. Czech Presidency of the Council of EU, 2009, S. 1.

So wie in den einzelnen Länderdarstellungen nationale Stereotypen aufgerufen werden, bemüht Černý in der Beschreibung seines Kunstwerks das europäische Stereotyp von der ‚Einheit in der Differenz‘ sowie den Topos einer auf die Aufklärung zurückgehenden europäischen Denkhaltung, für die Selbstreflexion, kritisches Denken und Selbstironie charakteristisch seien. Milena Vicenová, die ständige Vertreterin der Tschechischen Republik bei der EU, sagte denn auch in aufklärerischem Optimismus, dass die explizite Darstellung von Stereotypen, wie sie in *Entropa* vorliege, dazu beitrage, eben diese Stereotypen abzubauen.¹³ Deutschland wird beispielsweise als eine Art Autobahnkreuz dargestellt, in dem man ein Hakenkreuz hat sehen wollen¹⁴. Frankreich erscheint im Dauerstreik¹⁵ und Italien ist ein Fußballfeld¹⁶, das nicht nur an Italiens Stärke im Fußball erinnert, sondern auch an eine ganze Reihe von Skandalen, die in der jüngeren Vergangenheit mit dem italienischen Fußball verbunden waren. Ungarn ist eine an das Brüsseler Atomium erinnernde Skulptur von Agnes Ceresse aus ungarischer Wurst und Melonen. In der begleitenden Broschüre dazu heißt es: „National stereotypes? For Brussels it is the Atomium, for Hungary the spicy Csabai sausage and ripe melons. Stereotypes in contemporary art? A busy Hungarian artist who smokes and uses filthy language.“¹⁷ Wo eben vom italienischen Fußballskandal die Rede war: Einen Skandal löste auch Černýs Kunstwerk selbst aus, nicht nur, weil manche Länder recht unfreundlich

- 13 Presseerklärung der europäischen Ratspräsidentschaft vom 12. Januar 2009 anlässlich der Vorstellung von „Entropa“. Das Spiel mit dem Begriff der Entropie hat im Übrigen verschiedene Bedeutungsdimensionen, die sich in Bezug auf das europäische Projekt lesen lassen: Das „Art-Magazin“ denkt bei dem Begriff ‚Entropie‘ an das „Maß von Unordnung in einem geschlossenen System“ (http://www.art-magazin.de/kunst/14239/entropa_david_cermy) (17.08.2015). Auf der Seite des „Art-Magazins“ findet sich ein Youtube-Video, auf dem man das Kunstwerk betrachten kann. Entropie ist aber auch ein Maß für die Nichtumkehrbarkeit eines thermodynamischen Vorgangs (vgl. <http://lexikon.meyers.de/wissen/Entropie+%28Sachartikel%29>) (13.2.2009; Link nicht mehr verfügbar) sowie für den „Grad der Ungewissheit für den Ausgang eines Versuchs“ (Duden Fremdwörterbuch. 7. neubearbeitete und erweiterte Auflage, hg. von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibregeln. Duden Bd. 5. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 2001, S. 272).
- 14 In der Begleitbroschüre heißt es zu der Deutschland-Darstellung: „The mobile relief is a moving metaphor for Germany as the country of the automotive industry and motorways. The sagging of transmissions is necessarily cyclical. It reveals the banality of similar visions yet it draws attention to the absurdity of European transport policy, which shies away from seeking effective alternatives to petrol-driven engines and ever expanding motorways“ (EU2009.cz. Entropa, S. 20). Auf diese Lesart muss man erst einmal kommen!
- 15 “As a result of the global and local political, economic and cultural situation, the GRAA-group [Groupe de Recherche d’Art Audiovisuel; mwe] has gone on strike indefinitely“, erläutert der Begleittext (EU2009.cz. Entropa, S. 18).
- 16 “It is a Freudian-kitschy private vision of contemporary Italy, floundering between meaningless traditions and pointless entertainment, it appears to be an auto-erotic system of sensational spectacle with no climax in sight“ (EU2009.cz. Entropa, S. 28).
- 17 EU2009.cz. Entropa, S. 24.

dargestellt wurden, so wurde z.B. Bulgarien als türkisches Klo wiedergegeben, sondern weil sich rasch herausstellte, dass die Länderdarstellungen nicht von 27 Künstlerinnen und Künstlern, wie auch die begleitende Broschüre vorgegeben hatte, geschaffen worden waren, sondern dass Černý die gesamte Installation zusammen mit einem Künstlerkollegen und einem Kunsthistoriker hergestellt hatte. Im „Art-Magazin“ war denn auch davon die Rede, dass Černý ein „perfektes böhmisches Dorf“¹⁸ aufgebaut habe, was er selbst damit verteidigte, dass er sagte: „Täuschungen und Irreführungen sind Teil der tschechischen kulturellen Identität und unseres Erbes.“¹⁹ Topoi über Topoi also – das „Art-Magazin“ versäumt es auch nicht darauf hinzuweisen, dass der Name Černý auf Deutsch ‚Schwarz‘ bedeutet, so dass sich Assoziationen zur mit Böhmen bzw. Prag verbundenen künstlerischen Tradition des schwarzen Theaters und der *Laterna magica* einstellen.

Die angeführten Beispiele zeigen, dass das Kartenbild und damit die Raumimagination Europas in der künstlerischen, aber auch in der philosophischen und politischen Imagination eine prominente Rolle spielt. Karten sind zunächst Medien des Gebrauchs, die wir zurate ziehen, wenn wir uns orientieren wollen. Das kartographische Grundproblem besteht darin, die Dreidimensionalität der Welt auf das zweidimensionale Medium der Karte zu bannen. Das sog. ‚kartographische Paradox‘ impliziert, dass die Karte, um abbilden zu können, notwendigerweise verzerren muss. In der Geschichte der Kartographie wurden daher unterschiedliche Projektionsformen entwickelt, um mit diesem Tatbestand der notwendigen Verzerrung leben zu können,²⁰ ohne dass das Problem freilich zu lösen wäre. Man kann also festhalten, dass die Orientierungsfunktion der Karte an ihre konstitutive Ungenauigkeit gebunden ist. Das klingt zunächst irritierend, denn normalerweise gehen wir davon aus, dass eine Karte umso besser taugt, je genauer sie ist. Was allerdings passiert, wenn man, was die logische Konsequenz wäre, Karten im Maßstab 1:1 hätte, haben Jorge Luis Borges und Umberto Eco literarisch eindrücklich ausgemalt.²¹ Die Karte wäre mit dem abgebildeten Territorium identisch und daher als Karte nicht mehr handhabbar. Wenn es darum geht, sich gerade auch die Desorientierungsmöglichkeiten, die Karten in sich tragen, zu vergegenwärtigen, ist die Literatur gefragt, und nicht zufällig hat auch die Gegenwartsliteratur das Kartenmedium

18 http://www.art-magazin.de/kunst/14239/entropa_david_cerny.

19 Ebd.

20 Vgl. Stockhammer, Robert: *Kartierung der Erde. Macht und Lust in Karten und Literatur*. München 2007; Dünne, Jörg: *Die kartographische Imagination. Erinnern, Erzählen und Fingieren in der Frühen Neuzeit*. München 2011; Ders.: *Die Karte als Operations- und Imaginationsmatrix. Zur Geschichte eines Raummediums*. In: Döring/Thielmann (Hg.), *Spatial Turn*, S. 49–69 sowie Günzel, Stephan: *Spatial Turn – Topographical Turn – Topological Turn. Über die Unterschiede zwischen Raumparadigmen*. In: Döring/Thielmann (Hg.), *Spatial Turn*, S. 219–237, S. 230–234.

21 Vgl. Eco, Umberto: *Die Karte des Reiches im Maßstab 1:1*. In: Ders.: *Platon im Striptease-Lokal. Parodien und Travestien*. Aus dem Italienischen von Burkhard Kroeber. München 1983, S. 85–97.

entdeckt. Man denke nur an Texte wie Judith Schalanskys „Atlas der abgelegenen Inseln“ (2009), Michel Houellebecqs Roman „La carte et le territoire“ (2010) oder Christoph Ransmayrs „Atlas eines ängstlichen Mannes“ (2012). Die Philosophin Sybille Krämer hat darauf hingewiesen, dass Karten das Unsichtbare visualisieren und eine wichtige Funktion für das neuzeitliche Subjekt haben, das im Blick auf die Karte die apollinische Perspektive eines externen, neutralen Beobachters einnimmt. Krämer schreibt dazu: „Visualisiert wird ein epistemologischer Sachverhalt, der darin besteht, dass das Subjekt nicht Bestandteil der Welt ist als vielmehr die transzendente Bedingung ihrer Sichtbarkeit bzw. Erkennbarkeit stiftet.“²² Allerdings weist Krämer auch darauf hin, dass sich der Kartennutzer, indem er sich mit dem Finger in der Karte verortet, selbst zum Bestandteil der Karte macht.²³ Dies lässt sich nun, im Anschluss an Krämer, aber auch über sie hinausgehend, als die ‚dionysische Perspektive‘ bezeichnen, die eben darin besteht, dass im Wechselblick von Übersicht und Indexikalisierung die apollinische Perspektive kollabiert und deutlich wird, dass das Erkenntnissubjekt gleichwohl Bestandteil der Welt ist, die es selbst geschaffen hat. Eben diese Doppelperspektive scheint den literarischen Reiz des Spiels mit dem Kartenmedium auszumachen.

Hans Magnus Enzensbergers Klassiker der Euroliteratur, „Ach Europa!“ von 1987, setzt in eminenter Weise auf das Argument der Karte. Bekannt geworden ist der Umschlag von Jirí Kolář, der eine auseinander geschnittene und neu zusammengefügte Europa-Karte zeigt. Das Buch des bekennenden EU-Kritikers und Europa-Fans Enzensberger feiert bekanntlich die Diversität Europas und folgt damit dem Topos von der europäischen Identität in der Differenz. Im „Epilog: Böhmen am Meer“ kommt ein Amerikaner namens Timothy Taylor, der bis Anfang der 1990er-Jahre in Ramstein, dem größten US-Stützpunkt außerhalb der USA, stationiert war, im Jahr 2006 wieder nach Europa und nimmt eine Art Bestandsaufnahme der europäischen Verhältnisse vor. Er reist u.a. nach Finnland, um dort einen ehemaligen EU-Präsidenten zu sprechen, der, weil er nicht an die politische Einheit Europas glaubt, zurückgetreten ist. Bemerkenswerterweise begründet dieser Erkki Rintala seine EU-Skepsis mit einem Blick auf die Landkarte:

„[...] sehen Sie sich bitte diese Karte von Finnland an, im Maßstab 1:500 000, und betrachten Sie die Küstenlinie. Sie ist ziemlich wirr. Wenn Sie näher rangehen, mit der Lupe, vereinfacht sich das Kartenbild, es sieht dann regelmäßiger aus. In der Wirklichkeit verhält es sich genau umgekehrt: Je genauer Sie die Küste betrachten, desto mehr Irregularitäten werden Sie feststellen. Und dieses Spiel können Sie bis in den Mikrobereich fortsetzen. Mit anderen Worten: Wie lang die finnische Küste ist, läßt sich, streng genommen, überhaupt nicht angeben. [...] Wenn Sie nun eine Karte von Europa nehmen, die Einkommensverteilungen oder Dialekte zeigt, Wahlverhalten, Religionen, Bildungsgrade, Wanderbewegungen, Eßgewohnheiten, was Sie wollen, werden Sie auf die gleiche Struktur stoßen, also auf Figuren, deren Dimension

22 Krämer, Sybille: *Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität*. München 2008, S. 326.

23 Vgl. ebd., S. 310.

nicht mehr ganzzahlig ist. Hausdorff hat schon 1919 gezeigt, daß es in solchen Fällen sinnvoll ist, die Dimension durch einen Bruch auszudrücken. Kurzum, Europa ist ein fraktales Objekt.“
 „Wenn ich Sie richtig verstehe, wollen Sie damit den Föderalismus mathematisch begründen.“
 „Ach was! Ich wollte Sie nur aufs Glatteis führen. Aber was die europäische Gesellschaft betrifft, so ist sie tatsächlich bis in ihre Mikrostruktur hinein irregulär, und der Versuch, hier im traditionellen Sinn Ordnung zu schaffen, ist ein hoffnungsloses Unterfangen. [...]“²⁴

Die Küstenlinie Finnlands, die *pars pro toto* für die Europas steht, wird hier als Figur für die Unmöglichkeit der europäischen Einheit in Anspruch genommen. Karten vereinheitlichen, sie suggerieren ein Gesamtbild Europas, doch das wirkliche Europa ist ein „fraktales Objekt“, das sich der kartographischen Repräsentation entzieht. Doch eine Karte von Europa, auf der z.B. Einkommensverteilungen oder Dialekte, Wahlverhalten, Religionen, Bildungsgrade, Wanderbewegungen, Essgewohnheiten u.a. m. dargestellt werden, vermittelt einen Eindruck von der Fraktalität Europas. Wenn man dem fraktalen Objekt keine Informationen als Planungsparameter entnehmen möchte, so lässt sich Enzensbergers kleines Szenario lesen, hat es seinen Charme und eine eigene Ästhetik, wie sich ja auch Fraktale durchaus unter ästhetischen Gesichtspunkten betrachten lassen. In dem Maße, in dem Timothy Taylor als von einem deutschen Autor ersonnener amerikanischer Europakenner, eine Doppelperspektive auf Europa richtet, von innen und von außen auf Europa schaut, wechselt auch seine Wahrnehmung von apollinischer Übersicht und dionysischer Identifikation mit dem Irregulären. Erscheint die Einheit Europas in der Draufsicht als ‚böhmisches Dorf‘, so steht die indexikalische Identifikation mit Europas Heterogenität für den literarischen Topos ‚Böhmen am Meer‘, den „Ach Europa“ in Bezug auf Ingeborg Bachmanns Gedicht feiert. Bevor sich Timothy Taylor von Prag aus wieder in die USA begibt, kommt er nämlich mit dem Prager Taxifahrer, der ihn zum Flughafen bringt, ins Gespräch. Dieser ist mit 45 Jahren immer noch Student der Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft. „Gibt es das immer noch?“ fragt Taylor.

„Anscheinend ja“, erwiderte er ungerührt. „Ich studiere im Taxi, während der Wartezeiten. Ich bin Österreicher, lebe aber seit zehn Jahren in Prag. Ich neige nämlich zu Asthma. Die Seeluft bekommt mir.“

„Die Seeluft?“

„Na, Sie wissen doch: Böhmen am Meer.“²⁵

Der literaturbegeisterte Student steckt Taylor ein zerknittertes Papier zu, das dieser erst wieder im Flugzeug, zwischen den Kontinenten gewissermaßen, hervorzieht. Und anstatt von oben auf Europa herabzublicken, d.h. den verzerrenden Kartenblick einzunehmen, liest er auf dem Papier des Prager Studenten Ingeborg Bachmanns Gedicht „Böhmen am Meer“:

24 Enzensberger, Hans Magnus: Ach Europa! Wahrnehmungen aus sieben Ländern. Mit einem Epilog aus dem Jahre 2006. Frankfurt a. M. 1987, S. 483.

25 Ebd., S. 497 f.

Liegt Böhmen noch am Meer, glaub ich den Meeren wieder.
Und glaub ich noch ans Meer, so hoffe ich auf Land.

Bin ich's, so ist's ein jeder, der ist soviel wie ich.
Ich will nichts mehr für mich. Ich will zugrunde gehn.

Zugrund – das heißt zum Meer, dort find ich Böhmen wieder.
Zugrund gerichtet, wach ich ruhig auf.
Von Grund auf weiß ich jetzt, und ich bin unverloren.

Kommt her, ihr Böhmen alle, Seefahrer, Hafenhuren und Schiffe
Unverankert. Wollt ihr nicht böhmisch sein, Illyrer, Veroneser,
und Venezianer alle. Spielt die Komödien, die lachen machen

Und die zum Weinen sind. Und irrt euch hundertmal,
wie ich mich irrte und Proben nie bestand,
doch hab ich sie bestanden, ein um das andre Mal.

Wie Böhmen sie bestand und eines schönen Tags
Ans Meer begnadigt wurde und jetzt am Wasser liegt.

Ich grenz noch an ein Wort und an ein andres Land,
ich grenz, wie wenig auch, an alles immer mehr,

ein Böhme, ein Vagant, der nichts hat, den nichts hält,
begabt nur noch, vom Meer, das strittig ist, Land meiner Wahl zu sehen.²⁶

Sicher ist Bachmanns Gedicht kein Europa-Gedicht und auch kein Gedicht über Kartographie, wiewohl der Meer/Land-Gegensatz, von dem es getragen wird, das Gedicht am Ende von Enzensbergers „Ach Europa!“-Seufzer gewissermaßen zu beidem macht. In der Perspektive von Enzensbergers Text ist die Literatur die wahre Europa-Karte, die allein der in Kolářs Umschlaggestaltung zum Ausdruck kommenden Fraktalität des Kontinents gerecht wird. Und wie aus Bachmanns Gedicht ganz unverhohlenen Shakespeares „Wintermärchen“ klingt –

[...]

Kommt her, ihr Böhmen alle, Seefahrer, Hafenhuren und Schiffe
unverankert. Wollt ich nicht böhmisch sein, Illyrer, Veroneser,
und Venezianer alle. Spielt die Komödien, die lachen machen

Und die zum Weinen sind. [...] ²⁷

26 Ebd., S. 498 f.; Bachmann, Ingeborg: Böhmen liegt am Meer. In: Werke. 4 Bde. Hg. v. Christine Koschel, Inge von Weidenbaum und Clemens Münster. München 1978, S. 167. Die ersten Verse des Bachmanns-Gedichts, die Enzensberger nicht abdruckt, lauten:

„Sind hierorts Häuser grün, tret ich noch in ein Haus.
Sind hier die Brücken heil, geh ich auf gutem Grund.
Ist Liebesmüh in alle Zeit verloren, verlier ich sie hier gern.

Bin ich's nicht, ist es einer, der ist so gut wie ich.
Grenzt hier ein Wort an mich, so laß ich's grenzen.“

27 Enzensberger, Ach Europa!, S. 499.

– so ist der Topos ‚Böhmen am Meer‘ doch eine geographisch-kartographisch imaginierte Raumfigur, die, indem sie das vertraute Kartenbild subvertiert, einen anderen, einen literarischen Europa-Raum eröffnet. Dieser ist keinesfalls ohne politische Implikationen, denn tatsächlich hat sich Böhmen einmal, nämlich im 13. Jahrhundert, fast bis zur Adria erstreckt – und tut es über die von Enzensberger geschmähte EU auch heute wieder, wie auch die Schriftstellerin Milena Oda vermerkt.²⁸ ‚Böhmen am Meer‘ indiziert einen ‚anderen‘ Karten-Blick, dessen literarisches *und* politisches Potenzial im Wissen darum liegt, dass der Wechselblick zwischen außen und innen, apollinischer und dionysischer Perspektive keine starren politischen Positionen in der Europa-Debatte erlaubt.²⁹ Ließen sich in den 1980er-Jahren, als Enzensbergers Buch erschien, Europa und die EU noch auseinander dividieren – für das 21. Jahrhundert mit seinen vielfältigen kulturellen, politischen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen u.a. Verflechtungen, ist das kaum mehr eine Option, zumal mittlerweile Europa-Diskurs und EU-Diskurs unauflöslich miteinander verflochten sind. Und wie die Raumkonzepte seit den 1980er-Jahren die Dreidimensionalität hinter sich gelassen und sich dynamisiert haben, so lassen sich, wie der Umschlag von ‚Ach Europa!‘ gewitzt vor Augen führt, auch Karten nicht als starres Medium einer fehlgehenden Wirklichkeitsrepräsentation abqualifizieren. Vielmehr: Indem sie wissen, dass sich ‚Wirklichkeit‘, was immer man darunter verstehen mag, prinzipiell der Fixierung entzieht, so wissen sie doch auch – und künstlerische und literarische Karten machen dies zu ihrem ästhetischen Prinzip –, dass nur die unvollkommene, perspektivische Repräsentation das sog. ‚Wirkliche‘ erfahrbar macht und gestaltet.

28 Vgl. dazu Oda, Milena: Böhmen liegt an Meeren. In: Der Freitag, 2.7.2009 (<http://www.freitag.de/autoren/der-freitag/bohmen-liegt-an-meeren>) (17.08.2015); vgl. auch Wagner-Egelhaaf, Martina: ‚Böhmen am Meer. Krisenfigur und literarischer Topos‘, in: Europa gibt es doch. Krisendiskurse im Blick der Literatur. Hg. v. Florian Kläger und Martina Wagner-Egelhaaf. München 2016, S. 247–270.

29 Vgl. den Beitrag von Antje Büssgen in: Europa? Zur Kulturgeschichte einer Idee (Anm. 1), S. 297–326, sowie Dies.: Der Europa-Diskurs von Intellektuellen in Zeiten der Krise. Zu Robert Menasses und Hans Magnus Enzensbergers Europa-Essays der Jahre 2010–2012. In: Der literarische Europa-Diskurs. Festschrift für Paul Michael Lützeler zum 70. Geburtstag. Hg. v. Peter Hanenberg und Isabel Capeloa Gil. Würzburg 2013, S. 193–215. Vgl. dazu auch Dünne, Die Karte als Operations- und Imaginationsmatrix, S. 55: ‚Die entscheidende Leistung der Kartographie als Kulturtechnik besteht nicht in der Unterordnung unter einen unbewegten Blick, sondern in der Ermöglichung eines aperspektivischen räumlichen Nebeneinanders, das von keinem natürlichen Blick eingefangen werden kann und das nur auf der Karte so möglich ist.‘

Reinhard Fiehler (Mannheim)

Grammatikschreibung für gesprochene Sprache¹

1. Einleitung

In meinem Artikel möchte ich die folgenden Fragen behandeln:

1. Ist eine Grammatikschreibung für gesprochene Sprache erforderlich?
2. Was leisten Grammatiken?
3. Was sind Gegenstand und Aufgaben einer Grammatikschreibung für gesprochene Sprache?
4. Was sind die Besonderheiten gesprochener Sprache und welchen Einfluss haben sie auf die Grammatikschreibung?
5. Wie ist der aktuelle Stand der Grammatikschreibung für gesprochene Sprache?
6. Welchen Stellenwert sollen grammatische Besonderheiten des gesprochenen Deutsch im schulischen und im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht haben?

2. Ist eine Grammatikschreibung für gesprochene Sprache erforderlich?

Üblicherweise ist die Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache für Grammatiken nicht zentral, weil diese beanspruchen, „die“ Sprache (bzw. „das“ Sprachsystem) als solche(s) zu beschreiben. Dies bedeutet jedoch in der Regel, dass sie sich unter der Hand auf die Beschreibung konzeptionell schriftlicher Sprache beschränken. Hierfür gibt es zwei zentrale Gründe: zum einen das schriftsprachlich geprägte und dominierte Sprachbewusstsein, das zu diesem „*written language bias*“ (Linell 1982) führt, und zum anderen die Schwierigkeiten der Erfassung und Untersuchung gesprochener Sprache (vgl. hierzu genauer Fiehler 2009: 1167–1168). Traditionelle Grammatik ist also im Wesentlichen eine Grammatik der Schriftsprache. Dies macht, sofern die gesprochene Sprache – was nach den Arbeiten der letzten zwanzig Jahre aber wohl kaum zu bestreiten ist – (partiell) anderen Regularitäten unterliegt als die geschriebene², eine Grammatik der gesprochenen Sprache zum Desiderat. Weiter stellt sich dann die Frage, ob sie eigenständig oder mit einer Schriftgrammatik kombiniert sein soll und wie sie aufzubauen ist. Will man sich einer Antwort auf diese Fragen nähern, so muss man zunächst verdeutlichen, was Grammatiken üblicherweise leisten.

1 Erstmals veröffentlicht in: Sprachtheorie und germanistische Linguistik, 25 (2015), 3–20.

2 Vgl. aber Motsch noch (1992: 246): „Insbesondere syntaktische Strukturen sind offensichtlich unabhängig von den spezifischen Eigenschaften der lautlichen oder graphischen Realisierung. Es scheint keine Beispiele dafür zu geben, dass eine syntaktische Konstruktion in der geschriebenen Sprache korrekt, in der gesprochenen dagegen inkorrekt ist oder umgekehrt, d.h., in dieser Hinsicht gilt eine einheitliche hochsprachliche Norm.“

3. Was leisten Grammatiken?

Betrachtet man vorliegende Grammatiken, so konvergieren die meisten darin, dass sie die *Einheiten* einer Sprache beschreiben. Sie bearbeiten dabei drei Aufgaben:

1. Sie beschreiben die *grundlegenden Einheiten* einer Sprache und deren Eigenschaften.
2. Sie beschreiben die Regularitäten des *Aufbaus* dieser Einheiten.
3. Sie beschreiben die Möglichkeiten der *Verknüpfung* von Einheiten.

Indem Grammatiken sich in dieser Weise auf Einheiten beziehen, ist ihr Grundsatz ein struktureller. Diese strukturelle Ausrichtung ist aber gerade für gesprochene Sprache, für deren Beschreibung man sich auch Grammatikformate vorstellen könnte, die ihre grundlegende Prozesshaftigkeit modellieren (vgl. Abschnitt 6), nicht zwingend. Dennoch möchte ich hier zunächst die Idee weiterverfolgen, dass Einheiten sowie die Regularitäten ihres Aufbaus und ihre Verknüpfungsmöglichkeiten der zentrale Gegenstand von Grammatik sind.

Was sind nun die grundlegenden Einheiten der geschriebenen und der gesprochenen Sprache? Grundlegende Einheiten der geschriebenen Sprache sind – nach zunehmender Größe geordnet:

- Der *Buchstabe*. Er ist in Alphabetschriften die elementare Konstruktions-einheit.
- Das *Wort*. Es ist das zentrale Element, um sprachlich auf die Welt Bezug zu nehmen.
- Der *Satz*. Er ist die elementare Aussageeinheit.
- Der *Text*. Er ist die in sich abgeschlossene, schriftliche kommunikative Einheit.

Während über die grundlegenden Einheiten der geschriebenen Sprache weitgehend Konsens bestehen dürfte, fällt die Antwort auf diese Frage bei der gesprochenen Sprache weit weniger einheitlich aus. Entsprechend sind auch sehr unterschiedliche Grundeinheiten benannt worden (für eine Zusammenstellung vgl. Fiehler et al. 2004: 175–204).

Versucht man eine Parallelisierung der Einheiten von geschriebener und gesprochener Sprache, so entsprechen den Buchstaben dann die Laute, dem geschriebenen das gesprochene Wort und mit dem Text als kommunikativer Einheit korrespondiert das Gespräch. Diese Parallelisierung erscheint so weit problemlos – bis auf den Punkt, dass das Gespräch nicht in gleicher Weise aus Sätzen besteht, wie der Text es tut. An diesem Punkt entzieht sich die gesprochene Sprache aufgrund ihres Eigencharakters einer einfachen Analogisierung. An die Stelle des Satzes treten der Gesprächsbeitrag, den Sprecher abwechselnd beim Führen eines Gesprächs leistet, und funktionale Einheiten, aus denen sich die einzelnen Gesprächsbeiträge zusammensetzen (zu funktionalen Einheiten vgl. Fiehler 2009: 1221–1227).

Fragt man also nach den grundlegenden Einheiten der gesprochenen Sprache, so sind m.E. die folgenden zu nennen:

- der Laut;
- das *Wort*;
- die *funktionale Einheit*;
- der *Gesprächsbeitrag*;
- das *Gespräch*.

4. Gegenstand und Aufgaben einer Grammatikschreibung für gesprochene Sprache

Kommt man auf die oben gegebene Aufgabenbestimmung von Grammatik zurück, so hat eine *Grammatik gesprochener Sprache* diese *fünf grundlegenden Einheiten* zu beschreiben, die *Regularitäten ihres Aufbaus* darzustellen und die *Möglichkeiten ihrer Verknüpfung* auszuarbeiten. In dieser Weise habe ich meine Aufgabe beim Schreiben des Kapitels „Gesprochene Sprache“ in der Duden-Grammatik verstanden und umzusetzen versucht.

Eine Grammatik gesprochener Sprache hat damit weitgehend andere Grundeinheiten zu beschreiben als die der geschriebenen Sprache: Dies sind der *Laut*, die *funktionale Einheit*, der *Gesprächsbeitrag* und das *Gespräch*. Bei der gemeinsamen Einheit „*Wort*“ ist zu prüfen, inwieweit in der gesprochenen Sprache aufgrund ihrer lautlichen Struktur andere Regularitäten bestehen (z.B. lautliche Veränderungen im Vergleich mit der an der Schreibung orientierten Explizitlautung) und inwieweit es eine spezifische Verteilung von Wörtern bzw. Wortklassen gibt (z.B. ‚Gesprächswörter‘, ‚Abtönungspartikeln‘). Nimmt man die Bestimmung ernst, dass eine Grammatik alle grundlegenden Einheiten zu beschreiben hat, so werden – für den Bereich der gesprochenen Sprache – mit dem *Gesprächsbeitrag* und dem *Gespräch* auch Einheiten zum Gegenstand der Grammatikschreibung, die in einer Grammatik fremdartig erscheinen und ‚gewöhnungsbedürftig‘ sind. Insofern ihr Aufbau aber regelhaft ist – und daran besteht m.E. kein Zweifel – sind sie mit ihren Regeln genauso legitimer Gegenstand der Grammatik wie die Regularitäten des schriftsprachlichen Satzes.

Wenn es – wie dargestellt – Aufgabe von Grammatik ist, die grundlegenden Einheiten einer Sprache und ihre Regularitäten in systematischer Weise zu beschreiben, so erfüllen viele der vorliegenden Grammatiken in der Praxis diese Aufgabe nur teilweise – sowohl für das Schriftliche wie auch für das Mündliche.

Traditionelle Grammatiken sind – wie gesagt – im Wesentlichen Grammatiken der Schriftsprache, wobei auch hier in der Regel nicht alle Einheiten behandelt werden. Im Mittelpunkt der meisten Grammatiken stehen das *Wort* und der *Satz*. Einige Grammatiken behandeln – in der Regel deutlich kürzer – die *Buchstaben* und den *Text*. So hat z.B. die Duden-Grammatik seit der 7. Auflage den Text in den Kanon der zu beschreibenden Einheiten aufgenommen.

Von den Einheiten der gesprochenen Sprache werden lediglich die *Laute* (meistens im Zusammenhang mit den Buchstaben) ausführlich behandelt.

Bei den Einheiten „Wort“ und „Satz“ werden Phänomene der gesprochenen Sprache nicht eigenständig, sondern nur punktuell als Ergänzung oder Abweichung von den Verhältnissen in der geschriebenen Sprache thematisiert, so z.B. lautliche Besonderheiten der gesprochenen Sprache (Wegfall von Lauten, Verschmelzungen), Wortklassen, die überwiegend in der gesprochenen Sprache vorkommen (Diskursmarker), oder spezielle syntaktische Konstruktionen (z.B. *weil/obwohl/wobei/während* mit Verbzweitstellung). Behandelt werden also auffällige Einzelphänomene. Sie werden häufig als ‚ungrammatisch‘, ‚umgangssprachlich‘ oder ‚salopp‘ gekennzeichnet (vgl. Hennig 2001).

Die weiteren Einheiten der gesprochenen Sprache – *funktionale Einheit*, *Gesprächsbeitrag* und *Gespräch* – werden in der Regel nicht als Gegenstand der Grammatik angesehen und entsprechend nicht beschrieben.

5. Die Besonderheiten gesprochener Sprache und ihr Einfluss auf die Grammatikschreibung

Die Andersartigkeit, die Besonderheit der gesprochenen Sprache erschöpft sich aber nicht nur in anderen grundlegenden Einheiten. Deshalb möchte ich hier exemplarisch vier Eigenschaften mündlicher Verständigung und gesprochener Sprache hervorheben, die einen wesentlichen Einfluss auf die grammatische Beschreibungsarbeit haben: Interaktivität, Multimodalität, Prozessualität und Varianz des Gegenstandes.

(i) *Interaktivität*: Interaktivität bedeutet, dass die Beteiligten zur Realisierung gemeinsamer oder individueller Zwecke und Ziele gemeinschaftlich handeln und sich dabei zu jedem Zeitpunkt gegenseitig beeinflussen und steuern. Die wechselseitige Beeinflussung und Steuerung betrifft alle Ebenen des Handelns. Sie erfolgt bei der wahrnehmungs-, wissens- und inferenzgestützten Verständigung ebenso wie bei der körperlichen Kommunikation und der verbalen Verständigung.

Die grammatische und syntaktische Relevanz von Interaktivität zeigt sich u.a. in Strukturlatenzen, wenn die mental noch präsente syntaktische Struktur der Vorgängeräußerung vom folgenden Sprecher (meistens zum Zweck der Verkürzung) genutzt wird, sowie bei der gemeinschaftlichen Äußerungsproduktion.

(ii) *Multimodalität*: Will man geschriebene Sprache beschreiben, so kann man sich auf die verbale Dimension beschränken. Nicht so bei der gesprochenen Sprache. Mündliche Verständigung geschieht, wenn sie unter den Bedingungen wechselseitiger Wahrnehmung erfolgt, gleichzeitig und parallel auf verschiedenen Ebenen: Sie ist multimodal. Im Prozess mündlicher Verständigung wirken die auf visuellen Wahrnehmungen, auf Wissen und auf Schlüssen basierende *wahrnehmungs-, wissens- und inferenzgestützte Kommunikation* mit der *körperlichen Kommunikation* und der *verbalen Kommunikation* in spezifischer Weise zusammen.

Will man mündliche Verständigung in ihrer Spezifik und besonderen Regelmäßigkeit beschreiben, darf man sich also nicht auf das Gesprochene beschränken, sondern muss die verschiedenen Verständigungsebenen und die Regularitäten ihres Zusammenwirkens, also eben die Multimodalität mündlicher Verständigung, erfassen. Solche Regularitäten betreffen u.a. das Zusammenspiel von praktischen Handlungen, Gesten und mimischem Ausdruck mit verbalen Äußerungen, situationspezifisch variierende Anteile der verschiedenen Modalitäten an der Mitteilung (Stichwort: sog. elliptische Äußerungen) und Phänomene der Deixis. In diesem Bereich der multimodalen Verständigung bestehen m.E. die größten Forschungsdefizite, so dass diese Regularitäten im Moment nur rudimentär beschrieben werden können.

(iii) *Prozessualität*: Grundlage für die grammatische Beschreibung geschriebener Sprache sind für gewöhnlich fertig vorliegende Produkte (Sätze, Texte). Wenn Texte produziert sind, gewinnen sie ein dauerhaftes Eigenleben, für das der Prozess ihrer Hervorbringung nicht wesentlich ist.

Gegenstand der Beschreibung von multimodaler Verständigung und gesprochener Sprache hingegen sind nicht nur solche vorliegenden Produkte (Transkripte), sondern zugleich auch als unausblendbare Voraussetzung und konstitutiver Bestandteil der Prozess der Interaktion, der Prozess der Hervorbringung, in dem sie entstehen: Mündliche Verständigung ist ein kooperativer Prozess, der in der Zeit abläuft und für den diese Prozessualität und Zeitlichkeit ebenso konstitutiv ist wie die Flüchtigkeit seiner Produkte. Gesprochene Sprache und Gespräche sind Resultat einer gemeinsamen Hervorbringung, die sich nach und nach in der Zeit entwickelt. Die Analyse und Beschreibung gesprochener Sprache erfordert deshalb vorrangig eine *Prozessorientierung* anstelle einer *Produktorientierung*, wie sie für die Analyse geschriebener Sprache charakteristisch ist. Für die Analyse gesprochener Sprache gilt das methodologische Postulat, die Produktion von Äußerungen bzw. die Entwicklung eines Gesprächs in ihrer zeitlichen Abfolge nachzuvollziehen. Nur so wird deutlich, welche Funktion einzelne Elemente im Prozess mündlicher Verständigung haben, und erst auf dieser Grundlage können gegenstandsangemessene Kategorien sinnvoll gebildet werden.

Um der Prozessualität multimodaler Verständigung gerecht zu werden, muss – wie Auer (2007: 96) es fordert – eine angemessene Syntaxbeschreibung „inkrementell“ sein, d.h. den syntaktischen Strukturaufbau in der ‚Echtzeit‘ erfassen; denn mündliche Sprache wird linear in der Zeit produziert und rezipiert (und unterscheidet sich damit von der Zweidimensionalität des geschriebenen Textes)“.

(iv) *Varianz des Gegenstandes*: Gesprochene Sprache ist kein einheitliches, homogenes Gebilde. Entsprechend den mannigfaltigen Zwecken, zu denen sie gebraucht wird, ist sie ein vielfältig diversifiziertes, variantenreiches Phänomen. Sie ist unterschiedlich zu verschiedenen historischen Zeitpunkten, an verschiedenen Orten, in verschiedenen sozialen Gruppen, bei unterschiedlichen Anlässen, von

Gespräch zu Gespräch. Sie variiert von Individuum zu Individuum und beim Individuum auf den verschiedenen Stufen seiner Entwicklung sowie – feiner betrachtet – auch von Situation zu Situation. Zentrale Charakteristika der gesprochenen Sprache sind ihre Anpassungsfähigkeit (und als Konsequenz hieraus ihr kontinuierlicher Wandel) sowie ihre aus der Anpassung an die verschiedensten Umstände und Zwecke folgende Vielfalt und Varianz. Varianz ist damit ein Grundphänomen gesprochener Sprache, welches die gesamte Wirklichkeit des Sprechens durchzieht. Für die Grammatikschreibung wirft dies allerdings die Frage auf, welche Variante(n) oder Varietät(en) denn nun beschrieben werden sollen oder müssen. Aus diesen vier Eigenschaften multimodaler Verständigung und gesprochener Sprache ergeben sich für die Grammatikschreibung zwei weitere Anforderungen und Konsequenzen. Sie betreffen die Kategorienentwicklung und die Methodik des Vergleichs zur Ermittlung von Besonderheiten.

(i) *Kategorienentwicklung*: Die grammatische Beschreibung von gesprochener Sprache sieht sich mit dem Problem konfrontiert, dass viele der traditionellen grammatischen *Beschreibungskategorien* für die gesprochene Sprache nicht angemessen sind. Die überwiegende Zahl der linguistischen Beschreibungskategorien wurde in der und für die Analyse geschriebener Texte entwickelt und dann in Grammatiken zu einem relativ festen Satz von Analyse- und Beschreibungskategorien kanonisiert. Beispiele für solche Kategorien sind „Satz“, „Anakoluth“, „Linksherausstellung“, „Apokoinukonstruktion“ etc. Diese grammatischen Beschreibungskategorien sind – wie alle Kategorien – funktional ihrem Gegenstand angepasst, und das heißt der Analyse und Beschreibung von geschriebener Sprache. Für ein gegenstandsangemessenes Erfassen der Verhältnisse in der gesprochenen Sprache sind sie nur bedingt geeignet.

Die auf die Schriftsprache ausgerichteten Analyse- und Beschreibungskategorien sind darüber hinaus das einzige voll entwickelte Kategoriensystem. Ein Kategoriensystem, das in ähnlicher Weise funktional auf die gesprochene Sprache zugeschnitten wäre, existiert im Moment nur in Grundzügen.

Die Beschreibung von gesprochener Sprache und Gesprächen erfordert ein eigenständiges Kategorieninventar, dies insbesondere für die Einheiten, zu denen es keine Entsprechung im Bereich der geschriebenen Sprache gibt (Laut, funktionale Einheit, Gesprächsbeitrag, Gespräch). Aber auch in den anderen Bereichen ist eine einfache Übernahme von Kategorien nicht möglich, weil die für die Analyse von geschriebener Sprache entwickelten Kategorien vorrangig produkt- und strukturorientiert sind. Generell bedürfen Kategorien der traditionellen Grammatik, wenn sie zur Beschreibung mündlicher Kommunikation verwendet werden sollen, einer handlungs- und funktionsorientierten Reinterpretation. Was traditionelle, formbestimmte und strukturbezogene Kategorien bezeichnen, wird dabei in Hinblick auf seine Funktion(en) im Prozess des Sprechens rekonstruiert, d.h. auch

in Hinblick auf seine Charakteristik und Qualität als Handlung. Reinterpretation bedeutet also, dass die kommunikative Funktion von sprachlichen Mitteln oder Strukturen rekonstruiert und expliziert und dass sie in einem ‚sprechenden‘ Kategoriennamen kondensiert wird (vgl. z.B. die Reinterpretation von Linksherausstellungen als Referenz-Aussage-Strukturen (Fiehler u.a. 2004: 168–172) und die Reinterpretation von Apokoinukonstruktionen einerseits als Anknüpfungskonstruktionen und andererseits als Rahmungskonstruktionen (Fiehler 2006: 33–35).

(ii) *Methodik des Vergleichs*: Gesprochene Sprache ist ein Oppositionsbegriff. Er setzt als Kontrast das Konzept der geschriebenen Sprache voraus. Die Beschreibung gesprochener Sprache erfordert so unumgänglich den Vergleich mit geschriebener. Viele Eigenschaften gesprochener Sprache lassen sich nur in ihrer Differenz zu den Verhältnissen im Bereich der geschriebenen Sprache erfassen. Bei dem Vergleich der geschriebenen mit der gesprochenen Sprache lässt es sich nicht vermeiden, dass auch Beschreibungskonzepte und Beschreibungskategorien der geschriebenen Sprache verwendet werden (z.B. das Konzept und die Kategorie des Satzes) und dass von diesem Standpunkt aus die Besonderheiten der gesprochenen Sprache dann als Abweichung bzw. Negation gefasst werden (z.B. dass in der gesprochenen Sprache vielfältige Formen von ‚nichtsatzförmigen‘ Äußerungen zu beobachten sind). Die dabei verwendeten schriftsprachlichen Konzepte oder Kategorien sind jedoch für die gesprochene Sprache weder zentral, noch sind sie speziell auf ihre Beschreibung zugeschnitten. Zum Teil ist ihre Verwendung der Tatsache geschuldet, dass entsprechende Kategorien für die gesprochene Sprache noch nicht zur Verfügung stehen.

6. Alternative Grammatikkonzeptionen für gesprochene Sprache

Die hier vorgestellte Gegenstands- und Aufgabenbestimmung für eine Grammatik gesprochener Sprache mit ihrem Rekurs auf zentrale Einheiten entspricht weitgehend der traditioneller Grammatiken. Dies erhöht die Kompatibilität und ermöglicht eine Integration in bestehende Grammatikkonzepte. Daneben sind eine Reihe alternativer Grammatikkonzeptionen für gesprochene Sprache entwickelt worden, die im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen.

Bei der Analyse gesprochensprachlicher Phänomene hat sich wiederholt gezeigt, dass Grammatikkonzepte, wie sie für die Beschreibung geschriebener Sprache verwendet werden, nur bedingt für die Beschreibung multimodaler Verständigung und gesprochener Sprache geeignet sind. Dies hat dazu geführt, die Anforderungen zu reflektieren, die eine für die gesprochene Sprache angemessene Grammatik erfüllen sollte. Günthner (2011: 235–243) fasst diese Anforderungen wie folgt zusammen:

Eine praxisorientierte Grammatiktheorie

- gründet auf einem Grammatikkonzept, das der kommunikativen Praxis entstammt und folglich sprachliche Verfahren im Prozess sozialer Aktivitäten betrachtet;

- muss der Tatsache Rechnung tragen, dass grammatische Strukturen keineswegs homogene, ahistorische, statische Gebilde darstellen;
- ist funktional ausgerichtet und handlungsbasiert;
- muss der Medialität sprachlichen Handelns gerecht werden und damit sowohl spezifisch mündliche als auch spezifisch schriftliche Eigenschaften von Sprache mitreflektieren;
- hat zu berücksichtigen, dass wir uns beim Sprechen und Interpretieren an musterhaft vorgeprägten Formaten bzw. konstruktionellen Schemata orientieren;
- akzeptiert die offene, dynamische Natur grammatischer Konstruktionen im interaktionalen Gebrauch;
- betrachtet sprachliche Strukturen in ihrer zeitlichen Entfaltung und damit in der Echtzeit ihrer Produktion und Interpretation;
- bezieht die Dialogizität mündlicher Sprache und damit die Orientierung am Gegenüber in die Theoriebildung ein;
- schließt kognitive Faktoren, die die sprachliche Produktion wie auch Rezeption mit bedingen, in ihre Theoriebildung ein.

Günthner (2011: 232) plädiert damit für eine Grammatikkonzeption, für die konstitutiv ist, „dass Grammatik, grammatische Regelmäßigkeiten und grammatische Muster im Sprachgebrauch konstruiert, verfestigt und modifiziert werden, d.h., dass sich sprachliche Strukturen aus und in der Performanz entwickeln“. Hopper (1998: 156) formuliert dies zugespitzt: „Grammar in this view, is not the source of understandings and communication but a by-product of it. Grammar is, in other words, epiphenomenal.“ Haspelmath (2002: 263) greift dies auf, wenn er schreibt: „Grammatik entsteht als Nebenprodukt des Sprechens in der sozialen Interaktion“ und indem er Grammatik als geronnenen Diskurs charakterisiert. Auch wenn die Auffüllung dieser Grammatikkonzepte in vieler Hinsicht noch nicht erfolgt ist, finden sich mit Auers Konzept einer *on line*-Syntax (2000: 2007), mit konstruktionsgrammatischen Ansätzen und der multimodalen Grammatik (z.B. Fricke 2012) erste Konkretisierungen einer alternativen Grammatiktheorie für multimodale Verständigung und gesprochene Sprache.

(i) Die *on line*-Syntax modelliert die Produktion und Rezeption von Äußerungen im zeitlichen Vollzug. Ihre Grundoperationen sind Projektionen (und Projektionseinlösungen) sowie Retraktionen. Projektionen sind Erwartungen über mögliche Fortsetzungen von eröffneten syntaktischen Gestalten. Dieser Erwartungsraum wird durch nachfolgend produzierte Elemente eingeschränkt, bis mit dem Gestaltschluss eine Projektion eingelöst ist. Retraktionen greifen auf bereits gefüllte syntaktische Positionen zurück und modifizieren sie. Die *on line*-Syntax modelliert so die Zeitlichkeit der Produktion und Rezeption von Äußerungen.

(ii) Croft (2001: 46) formuliert die Grundannahme der *Konstruktionsgrammatik* wie folgt: „Constructions, not categories and relations, are the basic, primitive

units of syntactic representation.“ Die Beschreibung der Besonderheiten gesprochener Sprache hat zur Identifizierung einer Vielzahl von spezifischen Konstruktionen geführt. Die Charakterisierung der Konstruktionen erfolgt dabei sowohl durch formale wie auch funktionale Merkmale:

Konstruktionen [enthalten] typischerweise [in ihren Beschreibungen; R.F.] Einträge zu morphosyntaktischen Eigenschaften (interne Abfolge von syntaktischen Einheiten innerhalb der Konstruktion, Stellungsbeschränkungen in den Satzfeldern, strukturelle Beziehungen untereinander, Kasusmarkierungen, enklitische Strukturen etc.), zu prosodischen und phonologischen Ausprägungen (Intonationsverlauf, prosodische Einbettung oder Selbstständigkeit in Bezug auf den umgebenden Diskurs etc.), zur Semantik und Funktion (semantische Rollen, Rahmen oder Szenen, die zur Interpretation herangezogen werden müssen, textuelle oder interpersonelle Funktionen) und schließlich zum Kontext (Register, Textsorten/Gattungen, sequenzielle Platzierung im Diskurs etc.). Nicht alle dieser Ebenen sind für die Beschreibung einzelner Konstruktionen gleichermaßen relevant. (Günthner/Imo 2006: 4–5)

Zur Beschreibung von musterhaft vorgeprägten Elementen der gesprochenen Sprache scheinen solche Konstruktionen – und genereller: das Format der Konstruktionsgrammatik – in besonderer Weise geeignet (vgl. Deppermann 2006 und 2011, der Konvergenzen und Divergenzen zwischen Gesprächsanalyse, interaktionaler Linguistik und Konstruktionsgrammatik diskutiert).

(iii) Anliegen der multimodalen *Grammatik* ist, nicht nur grammatische und syntaktische Beziehungen zwischen verbalen Elementen zu erfassen, sondern gerade auch entsprechende Beziehungen zwischen Elementen verschiedener Modalitätsebenen. Damit werden u.a. gemischte Äußerungen beschreibbar, die sich aus verbalen Elementen und Gesten, Körperhaltungen etc. zusammensetzen (z.B. *und während des anfalls hat er dann so dagelegen* + demonstrierende Körperhaltung).

Die vorliegenden Analysen zur Semantisierung und Typisierung von Gesten als potentiellen syntaktischen Konstituenten [...] sowie die Beispielanalysen zur multimodalen Attribuierung in Nominalgruppen zeigen, dass eine multimodale Grammatik nicht nur im Ansatz möglich, sondern auch notwendig ist, will man der Sprache als Medium der Verständigung gerecht werden. (Fricke 2012: 258)

Trotz erfolgversprechender Ansätze u.a. von Fricke (2012), Stukenbrock (2014) und Zima (2014) ist die Einbeziehung der Multimodalität in die grammatische Beschreibung noch weitgehend ein Desiderat.

7. Der aktuelle Stand der Grammatikschreibung für gesprochene Sprache

Gesprochene-Sprache-Forschung, Gesprächsanalyse und interaktionale Linguistik befinden sich gegenwärtig weitgehend in der Phase des Sammelns von grammatischen Besonderheiten gesprochener Sprache, der Beschreibung spezifischer Regularitäten und der Erarbeitung von Prinzipien für die Grammatikschreibung.

Eine erste sehr umfassende Zusammenstellung, Beschreibung und Systematisierung der Eigenschaften und Besonderheiten der gesprochenen Sprache ist Schwitallas Buch „Gesprochenes Deutsch“ (2012). Es ist allerdings nicht auf Grammatikschreibung angelegt. Erste Ansätze zur Grammatikschreibung gesprochener Sprache sind zum einen das von Ludger Hoffmann verfasste Kapitel „Zur Grammatik von Text und Diskurs“ in der „Grammatik der deutschen Sprache“ des Instituts für Deutsche Sprache (Hoffmann 1997) und zum anderen das von Reinhard Fiehler verfasste Kapitel „Gesprochene Sprache“ in der 8. Auflage der Duden-Grammatik (Fiehler 2009). Grundlegend für den Ansatz von Ludger Hoffmann ist die Unterscheidung von Text und Diskurs und damit von Schriftlichkeit und Mündlichkeit, die in den Abschnitten C2 bzw. C3 des Kapitels bearbeitet werden. Zentral ist dabei seine These der Text- bzw. Diskurs sensitivität von sprachlichen Mitteln. So werden im Abschnitt C4 sprachliche Phänomene behandelt, die für die Verwendung in Diskursen oder Texten sensitiv sind. Dazu gehören diskurspezifische Formen wie etwa die Interjektionen, für die spezifische Tonverläufe charakteristisch und funktionsdifferenzierend sind. Deiktische Ausdrücke zeigen unterschiedliche Bedeutungen, je nach Verwendung in Diskursen (mit den Ressourcen der Sprechsituation, gemeinsamer Wahrnehmung usw.) oder in Texten (etwa im Verweis auf Elemente des Textrahmens, vorangehende oder folgende Textpassagen). Schließlich werden in diesem Abschnitt auch spezifische Konstruktionen behandelt, die sich aus Reparaturversuchen und Planmodifikationen der Sprecher ergeben und in Texten so nicht möglich sind (Ellipsen, Anacoluthen).

Eingeleitet wird das Kapitel durch den Abschnitt C1, in dem Sprache unter dem Aspekt kommunikativen Handelns betrachtet wird. Damit wird eine Grundlage für die funktionale Sicht in der Grammatik gelegt. Der Abschnitt C5 behandelt eine zentrale Aufgabe, die im Diskurs zu leisten ist: die Organisation des Sprecherwechsels. Der text- und diskursübergreifende Aspekt der thematischen Organisation wird im Abschnitt C6 bearbeitet. Spezielle Aspekte sind dabei Thema und Rhema, Thematisierung, Thema fortführung und Themenentwicklung. Fiehler beschreibt in seinem Kapitel „Gesprochene Sprache“ der Duden-Grammatik – entsprechend der oben vorgestellten Programmatik – die Einheiten Wort, funktionale Einheit, Gesprächsbeitrag und Gespräch. Die Einheit „Laut“ wird in der Duden-Grammatik an anderer Stelle behandelt. Darüber hinaus enthält das Kapitel u.a. Abschnitte zum Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache, zu den Grundbedingungen mündlicher Verständigung und zu den Besonderheiten gesprochener Sprache.

8. Gesprochene Sprache im schulischen und im DaF-Unterricht

Ich möchte abschließend dafür plädieren, sich die Andersartigkeit der gesprochenen Sprache bewusst zu machen und sich den Schwierigkeiten zu stellen, die sie bei ihrer systematischen Berücksichtigung im Fremdsprachen- und

DaF-Unterricht bereitet.³ Denn gesprochene Sprache ist meines Erachtens ein unverzichtbarer Bestandteil der Kompetenz in der Fremdsprache.

Eine andere Frage, die gesondert diskutiert werden muss, ist: *Was soll wie detailliert und wann gelehrt werden?*

Vieles von dem, was kognitiv über die Besonderheiten der gesprochenen Sprache vermittelt wird, kann und muss nicht als praktische Fertigkeiten gelehrt werden:

- Es kann nicht gelehrt werden, weil die Phänomene nicht bewusst kontrollierbar sind (z.B. Synchronisation von verbalen Äußerungen und Gesten).
- Es muss nicht gelehrt werden, weil die Phänomene sprach-/kulturübergreifend gleich sind (z.B. Retraktion bei Reparaturen).

Vieles kann systematisch gelehrt werden:⁴

- Welche Rezeptionspartikeln gibt es im Deutschen und wie werden sie gebraucht (verschiedene Formen von *hm* und *ja*)?
- Wann sind ‚Verschleifungen‘ möglich bzw. üblich?
- Welche spezifisch mündlichen syntaktischen Konstruktionen sind möglich bzw. üblich?
- Mit welchen sprachlich-kommunikativen Mitteln mache ich auf freundliche Art deutlich, dass ich das Rederecht behalten will?

Eine wesentliche Unterstützung bei der Behandlung gesprochener Sprache im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht sind über das Internet verfügbare Sammlungen von authentischen Gesprächen mit entsprechenden Transkriptionen. Sie stehen im Rahmen der „Datenbank Gesprochenes Deutsch“ (DGD) des Instituts für Deutsche Sprache (<http://agd.ids-mannheim.de/datenbanken.shtml>) und seit Kurzem auch auf der Website des DAAD-Projekts „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik“ (<http://audiolabor.uni-muenster.de/daf>) zur Verfügung.

Literaturverzeichnis

- Auer, P. 2000: *On line*-Syntax – oder: was es bedeuten könnte, die Zeitlichkeit der mündlichen Sprache ernst zu nehmen. In: Sprache und Literatur 85, 43–56.
- Auer, P. 2007: Syntax als Prozess. In: Hausendorf, H. (Hg.): Gespräch als Prozess. Tübingen: Narr, 95–124.
- Bachmann-Stein, A./Stein, S. (Hg.) 2009: Mediale Varietäten – Analysen von gesprochener und geschriebener Sprache und ihre fremdsprachlichen Potenziale. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Breindl, E./Thurmair, M. 2003: Wie viele Grammatiken verträgt der Lerner? Zum Stellenwert einer „Grammatik der gesprochenen Sprache“ (nicht nur) für Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch als Fremdsprache 40, 87–93.

3 Zur Debatte um die Rolle von gesprochener Sprache im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht vgl. die neueren Sammelbände Bachmann-Stein/Stein (2009), Reeg/Ehrhardt/Kauzner (2012) und Moraldo/Missaglia (2013) sowie u.a. Richter (2002), Breindl/Thurmair (2003), Rieger (2004) und Imo (2011).

4 Vgl. hierzu auch die detaillierten Vorschläge in Schwitalla (2010).

- Croft, W. 2001: *Radical Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Deppermann, A. 2006: Construction Grammar – Eine Grammatik für die Interaktion? In: Deppermann/Fiehler/Spranz-Fogasy, 43–66.
- Deppermann, A./Fiehler, R./Spranz-Fogasy, T. (Hg.) 2006: *Grammatik und Interaktion. Untersuchungen zum Zusammenhang von grammatischen Strukturen und Gesprächsprozessen*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.
- Deppermann, A. 2011: Konstruktionsgrammatik und Interaktionale Linguistik. Affinitäten, Komplementaritäten und Diskrepanzen. In: Lasch, A./Ziem, A. (Hg.): *Konstruktionsgrammatik III. Aktuelle Fragen und Lösungsansätze*. Tübingen: Staufenburg, 205–238.
- Fiehler, R. 2006: Was gehört in eine Grammatik gesprochener Sprache? Erfahrungen beim Schreiben eines Kapitels der neuen DUDEN-Grammatik. In: Deppermann/Fiehler/Spranz-Fogasy, 21–41.
- Fiehler, R. 2009: *Gesprochene Sprache*. In: Dudenredaktion (Hg.): *Duden. Die Grammatik*. 8., überarbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag (= Duden 4), 1165–1244.
- Fiehler, R./Barden, B./Elstermann, M./Kraft, B. 2004: *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- Fricke, E. 2012: *Grammatik multimodal*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Günthner, S. 2011: Aspekte einer Theorie der gesprochenen Sprache – Plädoyer für eine praxisorientierte Grammatikbetrachtung. In: Freienstein, J. C./Hagemann, J./Staffeldt, S. (Hg.): *Äußern und Bedeuten. Festschrift für Eckard Rolf*. Tübingen: Stauffenburg, 231–250.
- Günthner, S./Imo, W. 2006: Konstruktionen in der Interaktion. In: Günthner, S./Imo, W. (Hg.): *Konstruktionen in der Interaktion*. Berlin/New York: De Gruyter, 1–22.
- Haspelmath, M. 2002: Grammatikalisierung. Von der Performanz zur Kompetenz ohne angeborene Grammatik. In: Krämer, S./König, E. (Hg.): *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 262–286.
- Hennig, M. 2001: *Welche Grammatik braucht der Mensch? Grammatikführer für Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Hoffmann, L. 1997: Zur Grammatik von Text und Diskurs. In: Zifonun, G./Hoffmann, L./Strecker, B.: *Grammatik der deutschen Sprache*. Bd. 1. Berlin/New York: De Gruyter, 98–591.
- Hopper, P. 1998: Emergent grammar. In: Tomasello, M. (Hg.): *The new psychology of language. Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 155–175.
- Imo, W. 2011: ‚Jetzt gehn wir einen trinken, gell?‘ Vergewisserungssignale (tag questions) und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht. In: Moraldo, S. (Hg.): *Deutsch aktuell 2. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwärtssprache*. Rom: Carocci, 127–150.
- Linell, P. 1982: *The written language bias in linguistics*. Linköping: Department of Communication Studies.

- Moraldo, S. M./Missaglia, F. (Hg.) 2013: *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Winter.
- Motsch, W. 1992: Ist die Sprechakttheorie eine Theorie der gesprochenen Sprache? In: Kohrt, M./Wrobel, A. (Hg.): *Schreibprozesse – Schreibprodukte*. Festschrift für Gisbert Keseling. Hildesheim/Zürich/New York: Olms, 243–253.
- Reeg, U./Erhardt, C./Kauzner, U.A. (Hg.) 2012: *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster etc.: Waxmann.
- Richter, R. 2002: Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für den DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 4, 306–316.
- Rieger, M. 2004. Entschuldigung. Sprechen Sie Deutsch? – Ein Beitrag zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. In: DAAD (Hg.). *Germanistentreffen Tagungsbeiträge Deutschland-Italien*. Bari 2003. Bonn: DAAD, 391–415.
- Schwitalla, J. 2010: Welches gesprochene Deutsch und welche Eigenschaften des gesprochenen Deutsch soll man beim Zweitspracherwerb lehren? In: Fochi, M./Hepp, M./Neuland, E./Dalmas, M. (Hg.): *Text und Stil im Kulturvergleich*. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen Germanistischer Kooperation. München: Iudicium, 66–77.
- Schwitalla, J. 2012: *Gesprochenes Deutsch*. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt.
- Stukenbrock, A. 2014: *Deixis in der face-to-face-Interaktion*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Zima, E. 2014: Gibt es multimodale Konstruktionen? Eine Studie zu [V(motion) in circles] und [all the way from X PREP Y]. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 15, 1–48.

**Verständigung, Wissensvermittlung,
Literatur gebündelt in der Sprache**

**Intra- und interdisziplinäre Aspekte
der Germanistik**

Literaturwissenschaft

Bianka Burka (Veszprém)

Sprach(kultur)en im literarischen Text am Beispiel von Terézia Moras Roman „Das Ungeheuer“¹

1. Zielsetzung und Methoden

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich damit, wie Elemente verschiedener Sprach(kultur)en in literarischen Texten erscheinen und welchen Beitrag sie zur Darstellung sprachlich-thematischer Aspekte leisten. Dieses Thema wird hier anhand der in Terézia Moras neuestem Roman „Das Ungeheuer“ vorhandenen speziellen zwei Textformen dargestellt: Manifestationen verschiedener Sprach(kultur)en und ihre im Werk erfüllten Rollen werden im Folgenden in der Darstellung von Darius Kopps Fahrt und im Tagebuch seiner verstorbenen Frau Flora anhand ausgewählter Beispiele veranschaulicht und im Hinblick auf ihre Bedeutungen in ihren jeweiligen Textkontexten beschrieben. Dabei liegt der Fokus im vorliegenden Beitrag auf Floras Tagebuch, mithilfe dessen aufgezeigt werden soll, wie sich Elemente und Aspekte der ungarischen Sprache und Literatur in der deutschsprachigen Übersetzung des ursprünglich größtenteils auf Ungarisch verfassten Tagebuchs manifestieren. Im Kontext des Tagebuchs soll ferner die Rolle der deutschen Sprache in den Tagebuchdateien anhand von Beispielen erläutert werden. Die Auseinandersetzung mit Elementen verschiedener Sprachen soll hier aus einem sprachlich-thematischen Gesichtspunkt im Hinblick auf den literarischen Kontext geschehen. Das heißt, dass beim Aufzeigen der Manifestation und bei der Beschreibung der Rolle von Elementen anderer Sprachen sowohl sprachliche als auch inhaltliche Gesichtspunkte des Textes in Betracht gezogen werden. In diesem Sinne stehen die Fragen im Mittelpunkt, 1) wie und 2) aus welchen inhaltlichen Aspekten andere Sprachen in den untersuchten Textkontexten vorkommen. Neben dem Inhalt des Textes stützt sich diese Untersuchung auch auf ein mit Terézia Mora geführtes Interview.²

2. Die Road-*Novel* eines Mannes und das Tagebuch seiner Frau – Zu den zwei Textformen im Roman „Das Ungeheuer“

Terézia Mora wurde im Jahre 1971 in Sopron (Ungarn) geboren und ist in der Nähe der österreichisch-ungarischen Grenze zweisprachig aufgewachsen. Seit 1990 lebt sie in Berlin. Dort hat sie an der Humboldt-Universität zu Berlin Hungarologie und Theaterwissenschaft studiert und arbeitet seit mehreren Jahren als

1 Der Beitrag basiert auf einer Untersuchung, die im Rahmen eines durch die Fritz Thyssen Stiftung geförderten Forschungsaufenthalts an der Universität Erfurt zum Thema „Sprach(varietät)en in deutschsprachigen literarischen Texten anhand ausgewählter Beispiele“ durchgeführt wurde.

2 Vgl. das Interview im vorliegenden Band.

Autorin und Übersetzerin, deren Werke beim deutschsprachigen Lesepublikum große Erfolge geerntet haben und wichtige Teile der deutschsprachigen Literatur sind. Ihr neuester Roman „Das Ungeheuer“, in dessen Kontext im Folgenden die oben genannten Aspekte verschiedener Sprachkulturen veranschaulicht werden, erschien 2013 und erhielt den Deutschen Buchpreis. In diesem Werk können die Leser der Geschichte von Darius Kopp weiter folgen, den sie aus dem zweiten Roman der Autorin „Der einzige Mann auf dem Kontinent“ bereits kennen. Der deutsche IT-Experte aus Berlin, der als „[s]ales and regional sales manager [...] in the D/A/CH region and Eastern Europe“ (DeM, S. 23)³ arbeitet, verliert am Ende der im ersten Roman dargestellten Woche seinen Job. Neben seinem Beruf, obwohl er sich durch seinen nicht effektiven Arbeitsstil auszeichnet, spielt in seinem Leben die Beziehung zu seiner Frau eine wichtige Rolle, die für ihn die Liebe seines Lebens ist. Später stellt sich allerdings heraus, dass er vieles über seine Frau nicht gewusst hat. Sie hatte eine schwere Depression und am Anfang des nächsten Romans „Das Ungeheuer“ erfährt der Leser, dass sie sich in ihrem 38. Lebensjahr das Leben genommen hat, indem sie sich in einem Wald an einem Baum erhängt hat. Und damit beginnt auch die Darstellung der Trauergeschichte ihres Mannes. Kopp bleibt nach Floras Tod in den ersten zehn Monaten in seiner Wohnung und versucht zu trauern, obwohl er dafür – wie es sich herausstellt – keinen guten Weg gewählt hat. Er bestellt Pizza, Bier und schaut ziellos fern.⁴ Nach diesen Monaten verlässt er aber nicht nur seine Wohnung, sondern auch die Stadt und das Land. Er will nach Ungarn fahren, woher seine Frau stammte, um mehr über sie zu erfahren. Seine Reise endet jedoch nicht in Ungarn, sondern führt weiter durch mehrere Länder. So gelangt er nach Kroatien, Albanien, in die Türkei, Georgien, Armenien und Griechenland, während er für die Asche seiner verstorbenen „Geliebte[n]“ (DU: 40) einen guten Ort finden möchte und ihr Tagebuch liest.⁵ Flora hat auf ihrem Laptop Tagebuchdateien verfasst, deren größten Teil Kopp aber nicht versteht, da viele auf Ungarisch geschrieben wurden. So beauftragt er eine Frau namens Judit, die Dateien ins Deutsche zu übertragen, die er auf seine Fahrt nach Osteuropa mitnimmt und die im Roman auch optisch durch eine schwarze horizontale Linie von der Darstellung seiner Reise getrennt werden. Diese Linie kann auch als eine symbolische Grenze zwischen den Lebenden und den Toten gelesen werden.⁶ Aber nicht nur in Floras Tagebuch kommt einer anderen Sprache eine wichtige Rolle zu. Verschiedene Sprachen und Sprachvarietäten können auch an vielen Stellen in der Geschichte ihres Mannes identifiziert werden, die – worauf auch in Kapitel 4 kurz eingegangen wird – der Veranschaulichung verschiedener kommunikativer und kontextueller Aspekte dienen.

3 Die Abkürzung DeM wird im Beitrag für den Roman „Der einzige Mann auf dem Kontinent“ verwendet.

4 Zu dieser Periode siehe auch das Interview mit Terézia Mora in diesem Band.

5 Die Abkürzung DU wird im Beitrag für den Roman „Das Ungeheuer“ verwendet.

6 Siehe auch das Interview in diesem Band.

3. Zu verschiedenen Sprachen und Varietäten in der Literatur⁷

Das Phänomen, dass in literarischen Texten verschiedene Sprachen in einer Vielfalt verschiedenster Formen auftreten können, wurde bisher in diversen Untersuchungen mit literaturwissenschaftlicher und interdisziplinärer Ausrichtung⁸ in die Interpretation bzw. in Überlegungen über die Verwendung von Sprache(n) in der Literatur miteinbezogen. Dabei wurden die in Texten eingesetzten Sprachen zugleich als Träger inhaltlicher Aspekte und verschiedener Wirkungen identifiziert. Die Vielfältigkeit ihrer möglichen Erscheinungsformen zeigt sich nicht nur in Schriftzeichen⁹, Elementen „unterhalb der Wortebene“ (Gymnich 2007: 65) [Hervorhebung im Original], Wörtern oder Sätzen und längeren Textteilen aus anderen Sprachen¹⁰, sondern auch in solchen Ausdrücken, in denen durch die Übersetzung (vgl. z.B. Cornejo 2010b, Skiba 2010: 330, Kilchmann 2012c: 115) von Elementen einer anderen Sprache in die Sprache des jeweiligen Textkontextes semantische und formale Aspekte dieser anderen Sprache auftreten können. Neben diesen Erscheinungsformen anderer Sprachen in der Literatur wird auch Interferenzen (vgl. z.B. Riatsch 1998), „Verfremdung[en]“ (Kilchmann 2012b: 113) von Elementen der Sprache des Textkontextes und besonders gekennzeichneten bzw. mit einer anderen Bedeutung versehenen Elementen der Sprache, in der ein Text vorwiegend verfasst wurde, größere Aufmerksamkeit gewidmet. Ferner können andere Sprachen auch in Form von „Kunst- und Phantasiesprachen“ auftreten (Schmitz-Emans 2004a: 14f.).¹¹ Diese in literarischen Werken immanenten Sprachen und Sprachvarietäten können mit Blick auf inhaltlich-sprachliche und künstlerische Gesichtspunkte der einzelnen Texte bzw. der sie umgebenden Kontexte verschiedene Rollen einnehmen.¹²

- 7 Im vorliegenden Kapitel soll anhand ausgewählter Beispiele der Forschungsliteratur ein kurzer Einblick gegeben werden, in welchen Formen verschiedene Sprachen bzw. Sprachvarietäten in der Literatur vorkommen können, die abhängig von den jeweiligen Werken bzw. den Textkontexten, in denen sie erscheinen, unterschiedliche Rollen bzw. Wirkungen erfüllen können.
- 8 Siehe zum Beispiel die Publikationen von Heinemann (1998), Riatsch (1998), Knauth (2004), Schmeling (2004), Gymnich (2007), Cornejo (2010a), (2010b), Kilchmann (2012a), (2012b), (2012c). Im Hinblick auf die Manifestationsmöglichkeiten von Elementen verschiedener Sprachen und Varietäten wird in der Forschungsliteratur auch eine Vielfalt von Begriffen verwendet, wie z.B. „Heterolingualität“ (Kilchmann 2012c: 115), „Translingualität“ (Kilchmann 2012a: 12f.), Formen der „Dialogizität“ (siehe Cornejo 2010b: 171), „Polyphonie“ (vgl. z.B. Baumberger 2012) etc., bei deren Verwendung die sprachlichen, thematischen, ästhetischen etc. Aspekte von Werken weitgehend mitberücksichtigt werden müssen. Zu weiteren Begriffen siehe Heinemann (1998), Chiellino (2002), Knauth (2004) und Schmeling (2004).
- 9 Wie z.B. Inschriften mit anderen Schriftzeichen, die somit auch als „Fremdkörper“ in Texten erscheinen können (Schmitz-Emans 2004b: 124). Zur Bedeutung von Schriftzeichen in verschiedenen literarischen Werken siehe Schmitz-Emans (2004b).
- 10 Zum Wechsel zwischen der Sprache dieser Teile und der des Textkontextes siehe Gymnich (2007).
- 11 Zu „kunstsprachlichen“ Wörtern siehe auch Kilchmann (2012b: 71).
- 12 Zu ihrer Rolle im Hinblick auf ihre Übersetzung, die auch mit Sprachkenntnissen der Leser zusammenhängt, siehe z.B. Gymnich (2007: 11, 61, 71), Cornejo (2010b) und Baumberger (2012).

Sie können neben Aspekten von „Sprachrealität[en]“ (Baumberger 2012: 100) in der Figurenrede u.a. Charakteristika von Figuren¹³ (vgl. z.B. die Untersuchung von Ayad 1980: 120, Richter 1995, Baumberger 2012) bzw. Charakteristika ihrer Äußerungen (Eroms 2003), Aspekte von Kommunikationssituationen (siehe z.B. Gymnich 2007: 68), Merkmale bzw. Elemente anderer Kulturen (z.B. Gymnich 2007: 67), d.h. verschiedener „handlungsimmanent[er] Absichten“ (Heinemann 1998: 109) und Alterität¹⁴ (vgl. Gymnich 2007: 11, Skiba 2010) zur Geltung bringen und damit zugleich einen Beitrag zur sprachlichen Darstellung inhaltlicher Aspekte leisten. Zu diesen inhaltlichen Aspekten trägt u.a. auch die Versinnbildlichung von Gefühlen durch Elemente bestimmter Sprachen bei, wie z.B. die Veranschaulichung von Emotionen durch muttersprachliche Elemente (vgl. Cornejo 2010b). Elemente und Aspekte verschiedener Sprachen und Kulturen in literarischen Werken werden ferner auch im Hinblick auf Themen, die Verwendung von Erzähltechniken¹⁵ und Formen der Intertextualität erforscht und in bestimmten Kontexten mit inter- bzw. transkulturellen Aspekten der Literatur in Verbindung gebracht.

Im Folgenden sollen Manifestationen anderer Sprachen in Terézia Moras Roman im Hinblick auf ihre Textkontexte in den in der Zielsetzung erwähnten zwei Textformen, d.h. 1) in der Darstellung einer Fahrt und insbesondere 2) in der Übersetzung von Floras Tagebuch, anhand ausgewählter Beispiele erläutert werden. Das Aufzeigen anderer Sprachen und die Beschäftigung mit ihrer Verwendung erfolgt dabei in zwei Kapiteln, da die Elemente anderer Sprachen oder Varietäten 1) in unterschiedlichen medialen Kontexten und 2) in unterschiedlichen Situationen verwendet werden:

Während in Kapitel 4 der Einsatz von Elementen einer anderen Sprachkultur in der – über der Linie – dargestellten Fahrt anhand eines Beispiels der Integration anderssprachiger Wörter und Sätze in den deutschsprachigen Textkontext veranschaulicht wird, erläutert Kapitel 5 Manifestationsformen der ungarischen Sprachkultur in der deutschsprachigen Übersetzung von Floras Tagebuch. Da die Rolle der in literarischen Texten auftretenden anderen Sprachen – wie das auch in den hier angeführten Untersuchungen der Forschungsliteratur gesehen werden kann – mit Aspekten der aktuellen Textkontexte zusammenhängt, wird hier dargestellt, wie sie durch ihre Anwesenheit in Kopps Fahrt und in Floras Tagebuch mit Blick auf inhaltliche Gesichtspunkte zur spezifischen Thematik der erzählten Geschichten beitragen.

13 Im Hinblick auf den Beitrag von diatopischen Varietäten und von Aussprachemerkmalen vgl. z.B. Eroms (2003), Baumberger (2012) und Spillner (2009). Sie können Aspekte „[d]ialektaler oder regionale[r] Sprechweise“ in Texten hervorrufen, die in ihnen laut Eroms als „stilistische[] Merkmal[e]“ gelten (Eroms 2003: 137).

14 Durch das Ausbleiben einer Übersetzung etwa können die Leser mit Alterität konfrontiert werden (Gymnich 2007: 61).

15 Siehe dazu z.B. Chiellino (2002), Esselborn (2010: 282f.).

4. Eine Fahrt – viele Sprachen. Zu Sprach(kultur)en in der Darstellung von Darius Kopps Reise

Im Hinblick auf verschiedene Sprachen und Varietäten in der Darstellung von Kopps Reise ist festzustellen, dass sie hauptsächlich in zwei inhaltlichen Bereichen erscheinen: Erstens veranschaulichen sie Teile von Kommunikationssituationen zwischen Kopp und seinen Gesprächspartnern, denen er während seiner Fahrt begegnet, bzw. Äußerungen anderer Figuren. Zweitens dienen sie der Darstellung des Kontextes anderer Länder, durch die Kopp fährt oder in denen er sich aufhält. Unter den in der Fahrtsequenz gebrauchten Sprachen nimmt u.a. das Englische eine hervorgehobene Rolle ein, das in der Kommunikation des deutschen Protagonisten mit anderen Figuren in vielen Fällen als eine Vermittlungssprache fungiert und demzufolge an mehreren Stellen in Form englischer Wörter und Sätze erscheint.¹⁶ Somit geben sie Gesprächsinhalte wieder, die die Figuren realisieren, bzw. veranschaulichen bestimmte Gedanken von Kopp. Teile dieser – laut der kontextuellen Informationen – auf Englisch geführten Gespräche werden dabei im Text mehrheitlich auf Deutsch wiedergegeben. Diese oben genannte Rolle englischsprachiger Elemente ist u.a. in der Inszenierung des Kommunikationsprozesses zwischen Kopp und einem Engländer namens Doiv zu beobachten, der ihn auf einer größeren Strecke seiner Fahrt begleitet, in dessen Darstellung englische Elemente im deutschsprachigen Textkontext oft in Form von Kode-Umschaltungen¹⁷ auftreten. Während aber die im Text in Form von Kode-Umschaltungen auftretenden englischen Wörter und Sätze bestimmte Elemente der von Figuren ausgesprochenen Informationen veranschaulichen, wird der überwiegende Teil der Gesprächsinhalte bzw. der Gedanken der Gesprächspartner auf Deutsch dargestellt, wie auch das folgende Beispiel belegt:

Oh ja, sagt Doiv. Viele wollen das. Sie wollen, dass etwas von ihnen bleibt. Und sie wollen sich mit anderen vergleichen. *People are longing for stories.* Und sie wollen Gesichter sehen. Jeder Mensch ist so. Es kann auf einem Bild sein, was will, wenn ein Gesicht drauf ist, schaut man dorthin. Es ist vielleicht nicht immer das Zentrum eines Bildes oder das Wichtigste darauf, aber dass man es schaffen würde, ein vorhandenes Gesicht auf einem Bild nicht anzuschauen: das gibt es nicht.

Well, sagte Darius Kopp. Aber du warst nicht mein Anhalter, also...

Was ist dir unangenehm: Gesicht oder Geschichte? (Lacht. Es ist trotzdem eine Frechheit.) Weder noch. (Du bist es.) Ich denke nur nicht, dass es interessant ist. (Grad dir werde ich es erzählen. Wer bist du überhaupt? Jemand, dem ich nicht vertraue.)

Warum? Was hast du getan?

Getan? Nicht so viel. *I am just a businessman.*

Uazjonaim?

Pardon?

What's your name?

Darius. [...] (DU: 419 f.) [Hervorhebungen im Original]

16 Zur Rolle des Englischen in Kopps Berufsleben im Roman „Der einzige Mann auf dem Kontinent“ vgl. Burka (2014).

17 Zum Begriff der Kode-Umschaltung vgl. Földes (2005: 78).

Im obigen Auszug, in dem es um Doivs Projekte geht – seinen Reiseblog und das Projekt „The convoy“ (DU: 418), in dessen Rahmen er sich von verschiedenen Fahrern in weitere Städte bzw. Länder mitnehmen und sich ihre Geschichten erzählen lässt – werden die englischsprachigen Elemente in den deutschsprachigen Textkontext in Form von satzexternen Kode-Umschaltungen aufgenommen. Der Wechsel zwischen zwei Sprachen erfolgt dabei in der Darstellung durch englische Sätze in einem deutschsprachigen Roman bzw. an einer Stelle auch innerhalb eines Satzes, in dem dem englischen Ausdruck „Well“ die Bekanntmachung von dessen Realisierung auf Deutsch folgt. In diesem Kontext tragen also die englischen Elemente auf der lexiko-semantischen Ebene zur Veranschaulichung von Segmenten des geschilderten Kommunikationsprozesses bei. Unter diesen Elementen, die in den meisten Fällen im Text durch Kursivschrift hervorgehoben werden und sich dadurch auch typographisch von ihrer Textumgebung unterscheiden, findet sich auch die Konstruktion „Uazonaim“, die die Aussprache einer Frage des englischen Gesprächspartners Doiv vermittelt und somit aus phonostilistischer Perspektive Aspekte seiner „individuelle[n] Sprechermerkmale“ (Spillner 2009: 1547) veranschaulicht. Dass es im Fall dieser Konstruktion um die Abbildung von Doivs Aussprache aus Kopps Perspektive geht, wegen der der deutsche Gesprächspartner ihren Inhalt nicht versteht, wird auch durch Kopps Reaktion „Pardon?“ bestätigt, nach der die Frage von Doiv wiederholt wird. Durch diese Art der Veranschaulichung von Doivs Äußerung auf der phonetischen Ebene wird auch ein Element von deren Wahrnehmung seitens seines Gesprächspartners Kopp auf der sprachlich-inhaltlichen Ebene zum Ausdruck gebracht. Auf diese Art der Wahrnehmung deutet an einer anderen Stelle des Romans die Information hin, dass Kopp Doivs Aussprache nur schwer versteht:

Ein Engländer mit rötlichem Haar, der sich als Doiv vorstellte. Ein Hitchhiker, aus Mazedonien kommend, auf dem Weg nach *Georgia*. Redet viel, redet ununterbrochen, erzählt. Darius Kopp, noch mit der Sensation der Bachüberquerung auf der Haut, sieht so aus, als würde er ihm freundlich lächelnd zuhören, in seinem Gesicht zeigt sich Offenheit, seine hellen Augen leuchten, aber in Wahrheit höre ich überhaupt nicht, was du sagst, mein Lieber, ganz abgesehen davon, dass ich deinen Akzent so gut wie nicht verstehe [...] (DU: 411) [Hervorhebung im Original]

Das Englische verwendet Kopp in diesem Sinne dafür, sich mithilfe dieser Sprache mit anderen Figuren, die nicht Deutsch sprechen, zu verständigen. In Bezug auf die Kommunikation mit weiteren Figuren, denen Kopp begegnet, bzw. auf die Äußerungen anderssprachiger Figuren kommen in der Geschichte auch Elemente weiterer Sprachen und Sprachvarietäten vor. Sie treten auf der graphematischen, lexiko-semantischen oder syntaktischen Ebene in erster Linie auf, wenn er sich während seiner Fahrt in Ländern aufhält, in denen andere Sprach(-varietät)en gebraucht werden. Elemente dieser Sprach(-varietät)en finden dabei

1) in die Veranschaulichung der dortigen Kontexte bzw. 2) in die Darstellung von Kommunikationssituationen in Form von Schriftzeichen, Wörtern und Sätzen Eingang. So erscheinen neben dem Englischen als Vermittlungssprache in anderen geschilderten Kommunikationssituationen u.a. ungarische Ausdrücke (seitens anderer Figuren) und russische Elemente.¹⁸

5. Zur Übertragung des Tagebuchs – Übersetzung und Auftreten der Ausgangssprache

Floras Tagebuch muss nicht nur im Hinblick auf die Textsorte, sondern auch in Bezug auf die Art der Verwendung und die Rolle von Sprache(n) von Kopps Reisedarstellung unterschieden werden: Im Text über der Linie dienen andere Sprachen, wie in Kapitel 4 gezeigt, vor allem der Darstellung sprachlicher Merkmale von Kommunikationssituationen zwischen Kopp und seinen Gesprächspartnern. Obwohl der Protagonist das Englische als Vermittlungssprache häufig verwendet, kann u.a. aus seinen Kommentaren herausgelesen werden, welcher Unterschied zwischen der Verwendung seiner Muttersprache und seinen englischen Sprachkenntnissen besteht. Ferner treten in den geschilderten Interaktionen seitens anderer Figuren Elemente solcher Sprachen auf, die Kopp nicht spricht (z.B. Ungarisch, Griechisch) oder aus denen er sich nur an wenige Ausdrücke erinnert. Unter der Linie erscheint das Ungarische als Floras Muttersprache in von ihr geschriebenen Textfragmenten, die später ins Deutsche übersetzt wurden. Kopp beherrscht, wie erwähnt, die ungarische Sprache nicht, was sich neben seinen Kommentaren und Gesprächssituationen u.a. dann herausstellt, wenn er ungarische Aufschriften in Budapest nicht versteht. Darauf verweist im nächsten Beleg auf der lexikalischen Ebene neben den auf Ungarisch im deutschsprachigen Textkontext auftretenden Ausdrücken „játékszer“ und „könyvesbolt“ auch der Inhalt der deutschsprachigen Fragen, in die sie integriert werden:

Kannst du nicht kommen? Schau, ich bin in Budapest. Schau, jetzt bist du tot, jetzt könnte es dir doch egal sein. Was bedeutet *Játékszer*? Und *Könyvesbolt*? Einen Durchgang finden. Deswegen sind wir hier. (DU: 161) [Hervorhebungen im Original]

Das Ungarische erscheint für ihn als eine Sprache, die seine Frau mit ihrer Herkunft bzw. Vergangenheit verband. Er war davon überzeugt gewesen, dass Flora sich nicht mehr mit ihrer Vergangenheit beschäftigt habe. Demzufolge ist er sehr überrascht, als er feststellt, dass sie ihr Tagebuch auf einem Laptop in dieser Sprache verfasst hat (vgl. DU: 60). Der Zugang zum Inhalt vieler Tagebuchdateien wäre für ihn infolge fehlender Ungarischkenntnisse nur durch eine Übersetzung der ungarischen Inhalte ins Deutsche möglich, wobei die Übertragung der Inhalte aus der einen Sprache in die andere allein das

18 Ferner wird in der Kommunikation mit bestimmten Figuren das Deutsche als Sprache der Interaktion verwendet.

Verstehen der in den fragmentarisierten Texten geschilderten seelischen Prozesse natürlich noch nicht garantiert. Teile der vor ihm verheimlichten Gedanken seiner Frau erfährt Kopp erst aus diesen Texten, deren Übersetzung den ersten Schritt auf dem Weg des Verstehens bedeuten kann. Die Übersetzung erfolgt dabei auf verschiedenen Ebenen: Zum einen werden die auf Ungarisch verfassten Teile der Tagebuchdateien laut der Geschichte von Judit übersetzt, die mit der Übersetzung beauftragt wurde. Zum anderen geschieht eine Art Vermittlung zwischen den Sprachen an solchen Stellen, an denen sich Übersetzungen im originalen Tagebuch befinden. Bei dieser zweiten Art erscheinen an manchen Stellen 1) ungarische Anspielungen und Zitate neben ihren deutschen Übersetzungen oder 2) nur die deutschen Übersetzungen von ihnen. Dieser Aspekt ist in Verbindung mit der Rolle der Übersetzung und somit der Rolle der Literatur in Floras Leben zu sehen: Sie wollte als Übersetzerin arbeiten, konnte aber ihren Traum nicht verwirklichen, worauf auch die im Tagebuch aufgezeichneten Gedanken verweisen.

Die aus Ungarn stammende Flora schreibt in vielen Tagebuchdateien über ihre Depression,¹⁹ bestimmte Träume, ihre Ankunft und ihr Leben in Deutschland, ihre Beziehungen und Schwierigkeiten. Mithilfe der Dateien kann der Leser einen Einblick in ihre Gedanken gewinnen, in deren Rahmen auch die Beschäftigung mit der Vergangenheit bzw. ihrer traurigen Kindheit in Ungarn eine hervorgehobene Rolle einnimmt. In einigen Dateien geht es um Erinnerungen an ihre Mutter bzw. um ihre Beziehung zu ihr und ihrer Großmutter, von der sie schlecht behandelt wurde. Die Informationen über diese Kindheit vermitteln auch, warum sie in einem anderen Land und in einer anderen Stadt ein neues Leben beginnen möchte. Dabei wird deutlich, wie sie in Deutschland neben der Hochschule gearbeitet hat und wie sie ihr geringes Gehalt einteilen musste. Aus den Dateien erfahren die Leser und auch ihr Mann einige Details darüber, unter welchen Verhältnissen sie früher lebte und wie sie versucht hat, ihre Depression zu bekämpfen. Ihre seelische Situation zeigt sich u.a. in ihren Kommentaren über die Lektüre von Ratschlägen zur Bekämpfung von Depressionen bzw. von Tests im Internet und in Büchern. Neben diesen Informationen ermöglichen auch ihre Selbstreflexionen, das Lesen von Beipackzetteln über Nebenwirkungen von Medikamenten (in vielen Fällen auf Deutsch) und die Wiedergabe von Dialogen mit Ärzten bzw. von ihren Gedanken einen Einblick in Momente ihrer seelischen Situation. Obwohl sie einen Übersetzerkreis besucht und einige Texte als Assistentin übersetzt hat, schickt sie ihre Probeübersetzungen keinem Verlag zu. Während sie das Erreichen ihres Ziels, als Übersetzerin zu arbeiten, für längere Zeit verschiebt, arbeitet sie als Aushilfe in einer Bäckerei, in einem Coffeeshop oder als Kellnerin in einer Strandbar.

19 Sie ist ein „typus melancholicus“ (DU: 438).

5.1. Zu den Übersetzungen im Tagebuch

Dass die Literatur in Floras Leben eine große Rolle eingenommen hat, zeigt sich u.a. darin, dass sich in bestimmten Tagebuchdateien deutsche Übertragungen von Auszügen aus ungarischen literarischen Texten bzw. Anspielungen auf Autoren verschiedener Literaturkulturen befinden. So erscheint zum Beispiel die deutschsprachige Übertragung eines Auszugs mit dem Titel „Feministisches Manifest“ von Virág Erdős im Roman, bei dem auf die Übertragung aus einer anderen, hier der ungarischen Sprachkultur u.a. mit der metasprachlichen Markierung in Klammern „(Auszug; aus dem Ungarischen von Flora Meier)“ verwiesen wird (DU: 99, SZ: 96)²⁰ [Hervorhebung im Original]. Die Übersetzung innerhalb des Tagebuchs kann ferner im Falle von Anspielungen und Zitaten aus ungarischsprachigen Gedichten beobachtet werden, neben denen ihre deutschsprachigen Übersetzungen im Werk parallel erscheinen. Auf diese Weise ist in einer Datei ein Teil aus dem Gedicht „Oktober“ von Ágnes Nemes Nagy (DU: 111) zu lesen, dessen deutschsprachige Übertragung auf der rechten Seite Platz bekommen hat. Auch durch dieses Nebeneinander der ausgangssprachlichen (ungarischen) und der zielsprachlichen (deutschen) Version kann die Rolle des Transfers wertvoller literarischer Segmente aus der einen in eine andere Sprachkultur deutlich werden, indem Elemente der beiden Sprachen (Ungarisch und Deutsch) nebeneinander explizit vorliegen. Ungarische Ausdrücke treten ferner im nächsten Beleg als Übersetzungen deutscher und englischer Ausdrücke auf, die Flora laut dem gegebenen Kontext im Rahmen einer Arbeit als Dolmetscherin realisiert, worauf zum Beispiel die Bemerkung „übersetze ich“ hindeutet:

Zionistin raus! – Ki a cionistával – übersetze ich – You're a scandal! *You're a scandal!* –
Maga botrányos! Maga a botrányos! – alles schreit durcheinander, ich dolmetsche immer
 häufiger kichernd [...] (DU: 101) [Hervorhebungen im Original]

5.2. Zu den übersetzten Tagebuchdateien im Hinblick auf ungarische Elemente

Auf den Transfer des überwiegenden Teils der Tagebuchdateien aus dem Ungarischen ins Deutsche deuten neben inhaltlichen Aspekten in der Erzählung über der Linie, wie die Beschreibung des Sachverhaltes, dass Kopp eine Studentin um die Übersetzung gebeten hat, auch innerhalb einzelner Dateien verschiedene sprachliche Merkmale und deutschsprachige Bemerkungen hin. Die besondere Art der Wahrnehmung der Tagebuchinhalte durch Kopp, der eine Übersetzung der Tagebuchdateien seiner verstorbenen Frau liest und dementsprechend erst durch die Übersetzung zu deren Inhalt gelangen kann, wird auf der Textebene auch durch ungarische Elemente hervorgehoben, die entweder nicht ins Deutsche übertragen wurden oder

20 Die Abkürzung SZ wird im Beitrag für die ungarische Übersetzung des Romans „Das Ungeheuer“ mit dem Titel „A szörnyeteg“ verwendet. Zur Wahrnehmung des Lesers in Bezug auf anderssprachige Elemente in anderen Kontexten siehe auch Heinemann (1998: 114), die sich hier auf eine Figur bezieht.

neben denen ihre deutsche Übertragung in Form einer „Anmerkung“ angegeben wird. Diese zweite Art wird im folgenden Beleg bei der Übertragung ungarischer Lexeme erkennbar, die Flora und ihre Mutter früher auf der Straße skandiert haben:

[Datei: nem_beszélték]

Das Kind, mit dem man nicht sprach. Meine Mama hat mit mir geredet. Pausenlos, wenn ich mit ihr sein durfte, sie sprach über alles mit mir. Alles fasste sie in Worte, Äußeres wie Inneres, Essigbaum, Rotkehlchen, x, y, z, Hand in Hand gingen wir auf der Straße und skandierten: *zúzmará-hódará-dér*. (*Raufrost-Schneegries-Reif, Anm. d. Ü.*)²¹ (DU: 259). [Hervorhebungen im Original]

Indem die von Flora auf Ungarisch notierten Wörter „*zúzmará-hódará-dér*“ auch in die für ihren Mann übersetzte Version auf Ungarisch übernommen werden und deren Übersetzung erst als eine Anmerkung nach den ungarischen Einsprengseln in Klammern steht, wird zugleich der sprachliche Aspekt des geschilderten Vergangenheitskontextes im zitierten Teil hervorgehoben. Für die Anwesenheit des ungarischen Originals vor dessen deutscher Übertragung liefert auch die Datei „*csalás nélkül könnyedén*“ ein Beispiel, indem die zielsprachliche Version neben dem ungarischen Ausdruck erscheint:

[Datei: család nélkül könnyedén]

csalás nélkül szétmézni könnyedén – mich umschaun ohne (Selbst-)Betrug mit leichtem Sinn [...] (DU: 584) [Hervorhebung im Original]

Auf den Umstand, dass der größte Teil der Textfragmente in einer anderen Sprache vorlag, deuten nicht nur ungarische Elemente hin, die in der deutschsprachigen Übersetzung erscheinen. Auch deutschsprachige Anmerkungen erinnern daran, dass Kopp eine Übersetzung der Texte liest, wie etwa die Bemerkung „(*Ob N. weiblich oder männlich ist, lässt sich anhand des Originals nicht feststellen. Anm.d.Üb.*)“ (DU: 218) [Hervorhebung im Original], mit der dem Leser bzw. Kopp erneut die Erstfassung des Originaltextes in einer anderen Sprache vor Augen geführt wird.

Elemente dieser Sprache erscheinen in der übersetzten Version vieler Dateien darüber hinaus in Form von Titeln, die in vielen Fällen nicht ins Deutsche übertragen wurden, wie etwa bei dem zitierten Beleg mit dem Titel „*nem_beszélték*“. Obwohl sich die deutsche Übersetzung des Titels „*nem_beszélték*“ bereits in der ersten Zeile des dem Titel folgenden Textteils in Form des Ausdrucks „mit dem man nicht sprach“ befindet, können nur solche Leser die Bedeutung dieses Ausdrucks mit der Bedeutung des ungarischen Ausdrucks im Titel in Verbindung bringen, die neben Deutschen auch über ungarische Sprachkenntnisse verfügen. Die ungarischen Dateititel können dabei aufgrund ihres verweisenden Charakters auf die originale Sprache des Tagebuchs gleichzeitig als sprachliche Manifestationen erscheinen²¹, die den Protagonisten auch daran erinnern können, dass ihm erst durch eine Übersetzung eine Art Zugang zu den Texten seiner Frau

21 Wie es sich auch im Interview mit der Autorin herausstellt.

ermöglicht wurde.²² Er wäre ohne eine Übersetzung davon ausgeschlossen gewesen.²³ Die Erschließung der dem Dateiinhalt entsprechenden Bedeutung einiger Dateinamen ergibt sich auch für Leser mit ungarischen Sprachkenntnissen nicht unbedingt sofort nach dem ersten Lesen des Dateinamens²⁴. Zum Verstehen der gemeinten Bedeutung muss in manchen Fällen auch die Datei gelesen werden, aus deren Inhalt sich die für den Kontext entsprechende Bedeutung des Dateinamens ermitteln lässt. Dieser Prozess der Erschließung der Bedeutung kann bei solchen Dateinamen auftreten, deren Niederschrift ohne die im Ungarischen nötigen Akzente eine bestimmte Bedeutung impliziert, die sich aber mit der Verwendung langer Akzentzeichen verändern würde. Als Beispiel für dieses Phänomen kann im nächsten Beleg der ungarische Dateiname „örültek“ gelten, der auf Deutsch „sie haben sich gefreut“ oder „sie freuten sich“ bedeutet:

[Datei: örültek]

Noch einmal: die mentale Hygiene der Bevölkerung.

Die offensichtlichen Fälle und die verborgenen. Deren Verhalten pathologisch erscheint, und die, deren Verhalten als normal gilt.

Die Frau, die im Park auf der Bank sitzt und wirres Zeug redet.

Der Penner mit dem Bettelbecher in der Hand, der üble Bemerkungen über Vorübergehende macht. [...] (DU: 395 f.)

Wie im obigen Beleg stellt sich bereits nach der ersten Zeile der dem Titel folgenden Datei heraus, dass in diesem Fall nicht die Bedeutung „sie haben sich gefreut“ bzw. „sie freuten sich“, sondern die Bedeutung „die Wahnsinnigen“²⁵ gemeint ist, die dem in der Datei beschriebenen Kontext entspricht, die aber der ungarischen Pluralform „örültek“ zugeordnet werden kann. In diesem Sinne hat sich durch das Verschwinden des ungarischen langen Akzents im Titel (statt „örültek“ steht „örültek“) eine Bedeutungsmöglichkeit eröffnet, die aber im Hinblick auf die Bedeutung der in der Datei festgehaltenen Gedanken nicht adäquat ist und erst nach dem Lesen der ersten Zeile durch die entsprechende Bedeutung ersetzt werden kann.²⁶

5.3. Zu den Tagebuchdateien im Hinblick auf deutsche Elemente

Neben den im Subkapitel 5.1 erwähnten literarischen Übersetzungen erscheinen im Text auch solche Dateien, die in der originalen Version von Floras Tagebuch ebenfalls auf Deutsch enthalten waren. Diese Teile wurden im Roman in bestimmten Fällen mit Bemerkungen versehen, die auf der lexikalischen Ebene

22 Vgl. ebenfalls das Interview in diesem Band.

23 Zur Wahrnehmung des Lesers in Bezug auf anderssprachige Elemente in anderen Kontexten siehe auch Heinemann (1998: 114), die sich hier auf eine Figur bezieht.

24 Vgl. das Interview mit Terézia Mora in diesem Band.

25 Vgl. das Interview mit Terézia Mora in diesem Band.

26 Zu diesem Beleg und zu der durch das Weglassen der Akzentzeichen hervorgerufenen Wirkung vgl. das Interview mit T.M. in diesem Band. Darüber hinaus lässt sich im Hinblick auf die Manifestation des Ungarischen in Titeln beobachten, dass sie in vielen Fällen gekürzt erscheinen oder in ihnen die Wortgrenzen nicht markiert wurden (z.B. „azanyaiszeretet“, DU: 580).

explizit darauf verweisen, wie z.B. mit der kursiv hervorgehobenen Bemerkung ‚Deutsch im Original‘ nach dem Dateititel „wenigstens“ (DU: 606) oder „Scherbe“ (DU: 382). Die Übernahme ursprünglich deutschsprachiger Elemente im Tagebuch wurde auch bei solchen Zeilen eingesetzt, die in ursprünglich überwiegend auf Ungarisch verfassten Textkontexten auf Deutsch als Einsprengsel bzw. Einschübe erscheinen und Dialoge bzw. Äußerungen von Figuren in Form einer Kode-Umschaltung innerhalb des Textkontextes veranschaulichen. Diese Funktion wird im nächsten Beleg von den Sätzen erfüllt, die sich von dem – ins Deutsche übersetzten – Textkontext in ihrer typographischen Hervorhebung durch eine kursive Markierung unterscheiden. Diese Art der Hervorhebung kann darauf verweisen, dass die hervorgehobenen Sätze in der von Flora beschriebenen Situation auf Deutsch realisiert wurden und dementsprechend einen Teil eines Dialogs wiedergeben, während weitere Teile des Gesprächs im Beleg durch die Verwendung des Modus Konjunktiv I veranschaulicht werden:

[...] eine alte Frau mit einem gestrickten Seelenwärmer war gerade dabei, das Tor zu schließen.

Ob ich mir vorstellen könne, wie kalt es sei, wenn einer genau über der Toreinfahrt wohne. Das kann ich, aber ich habe keinen Schlüssel.

Dann sind Sie bestimmt illegal hier!

Ich wohne hier zur Untermiete!

Jaja!

Und dreht sich auch schon weg [...] (DU: 90) [Hervorhebungen im Original]

Neben diesen deutschsprachigen Elementen, die der Wiedergabe von Segmenten von auf Deutsch geführten Dialogen dienen, erscheinen deutschsprachige Elemente in Floras Aufzeichnungen auch bei der Wiedergabe bestimmter Gedanken, wobei der Wechsel zwischen dem Deutschen und dem Ungarischen innerhalb vieler Dateien Aspekte ihres Umgangs mit den Sprachen veranschaulicht. Neben deutschsprachigen Anspielungen erscheinen viele Textstellen auf Deutsch, die sich mit psychologischen Fragen bzw. mit der Depression beschäftigen. Diese werden von Flora gelesen und reflektiert und tragen somit zur Darstellung des Charakters und des seelischen Zustandes einer Frau bei, die am Ende das Leben aufgegeben hat.

6. Zusammenfassung

Anhand der oben dargestellten Beispiele hat der vorliegende Beitrag das Thema umrissen, wie verschiedene Sprachen in Terézia Moras neuestem Roman eingesetzt werden und wie sie zur Veranschaulichung inhaltlicher Aspekte beitragen. Sie erscheinen dabei in vielen Fällen – wie auch in diversen Untersuchungen in Bezug auf andere Texte gezeigt werden konnte – in Form von anderssprachigen Ausdrücken und Sätzen und erfüllen ihre Rolle vor dem Hintergrund des jeweiligen Textkontextes. Dabei erscheinen sie in Darius Kopps Reisebeschreibung als Mittel

der Kommunikation mit anderen Figuren und als Manifestationen der Veranschaulichung von Sprach(kultur)en in verschiedenen Ländern, durch die der Weg des Protagonisten führt. Im Tagebuch erfüllen die ungarischen Elemente eine andere Funktion, indem durch die ungarische Sprache bzw. durch die Übertragung der auf Ungarisch verfassten Teile ins Deutsche u.a. bestimmte Aspekte von Floras Vergangenheit und viele ihrer Gedanken zum Ausdruck gebracht werden. Hier erscheint das Ungarische als eine Sprache, in der sie Gedanken formuliert hat, die ihr Mann erst nach ihrem Tod und nach deren Übersetzung in die deutsche Sprache erfährt. Die Übersetzung aus dem Ungarischen ins Deutsche erfolgt dabei im Tagebuch auf verschiedenen Ebenen: Zum einen besteht sie in der Übertragung ungarischer Dateien ins Deutsche. Zum anderen erfolgt eine Übertragung in Form von Anspielungen und Gedichten, die auch in zwei Sprachen (Ungarisch-Deutsch) nebeneinander erscheinen, sowie in Auszügen, die ins Deutsche übertragen wurden und ebenso eine wichtige Funktion im Dialog sprachlicher und literarischer Aspekte erfüllen.

Primärliteratur

- Mora, Terézia (2013): *Das Ungeheuer*. 5. Aufl. München: Luchterhand.
 Mora, Terézia (2014): *A szörnyeteg*. Übersetzt von Lída Nádori. Budapest: Magvető.
 Mora, Terézia (2009): *Der einzige Mann auf dem Kontinent*. Roman. München: Luchterhand.

Sekundärliteratur

- Ayad, Aleya Ezzat (1980): *Sprachschichtung und Sprachmischung in der deutschen Literatur und das Problem ihrer Übersetzung*. Freiburg. Diss.
 Baumberger, Christa (2012): *Die Polyphonie von Wirtshausgesprächen*. Zu Gast bei Jeremias Gotthelf, Friedrich Glauser, Pedro Lenz und Arno Camenisch. In: *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 3, H. 2, S. 91–107.
 Burka, Bianka (2014): *Erscheinungsformen der Mehrsprachigkeit in Terézia Moras Werken*. In: Rácz, Gabriella/Schenk, Klaus (Hg.): *Erzählen und Erzähltheorie zwischen den Kulturen*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 202–215.
 Burka, Bianka (2014): *Interview mit Terézia Mora*. Wiesbaden, den 27. März 2014. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014*.
 Chiellino, Carmine (2002): *Der interkulturelle Roman*. In: Blioumi, Aglaia (Hg.): *Migration und Interkulturalität in neueren literarischen Texten*. München: Iudicium, S. 41–54.
 Cornejo, Renata (2010a): *Dialogizität und kreativer Umgang mit der (Fremd) Sprache im lyrischen Schaffen von Jiří Gruša*. In: Bürger-Koftis, Michaela/Schweiger, Hannes/Vlasta, Sandra (Hg.): *Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität*. Wien: Praesens, S. 349–366.

- Cornejo, Renata (2010b): Heimat im Wort. Zum Sprachwechsel der deutsch schreibenden tschechischen Autorinnen und Autoren nach 1968. Eine Bestandaufnahme. Wien: Praesens.
- Eroms, Hans-Werner (2003): Identität durch Sprache in der neueren deutschen Literatur. In: Janich, Nina/Thim-Marbey, Christiane (Hg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen: Gunter Narr [= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 465], S. 137–153.
- Esselborn, Karl (2010): Interkulturelle Literaturvermittlung zwischen didaktischer Theorie und Praxis. München: Iudicium.
- Földes, Csaba (2005): Kontaktdeutsch: Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Tübingen: Gunter Narr.
- Gymnich, Marion (2007): Metasprachliche Reflexionen und sprachliche Gestaltungsmittel im englischsprachigen postkolonialen und interkulturellen Roman. Trier: Wissenschaftlicher Verlag [= ELCH Studies in English Literary and Cultural History/ELK Studien zur Englischen Literatur- und Kulturwissenschaft 24].
- Heinemann, Ute (1998): Schriftsteller als sprachliche Grenzgänger. Literarische Verarbeitung von Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Sprachkonflikt in Barcelona. Wien: Praesens. [= Beihefte zu Quo vadis, Romania?, 5].
- Kilchmann, Esther (2012a): Mehrsprachigkeit und deutsche Literatur. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 3, H. 2, S. 11–17.
- Kilchmann, Esther (2012b): Enden der Einsprachigkeit. Intrakulturelle Schreibweisen in der deutschen Gegenwartsliteratur bei Yoko Tawada und Tim Krohn. In: Grucza, Franciszek (Hg.): Interkulturalität als Herausforderung und Forschungsparadigma der Literatur- und Medienwissenschaft. Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit. Akten des XII. Internationalen Germanistenkongresses Warschau 2010. Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 71–75.
- Kilchmann, Esther (2012c): Poetik des fremden Worts. Techniken und Topoi heterolingualer Gegenwartsliteratur. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik 3, H. 2, S. 109–129.
- Knauth, K. Alfons (2004): Multilinguale Literatur. In: Schmitz-Emans, Monika (Hg.): Literatur und Vielsprachigkeit. Heidelberg: Synchron [= Hermeia. Grenzüberschreitende Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft, 7], S. 265–289.
- Riatsch, Clà (1998): Mehrsprachigkeit und Sprachmischung in der neueren bündnerromanischen Literatur. Chur: Bündner Monatsblatt [= Beiheft Nr. 8 zum Bündner Monatsblatt].
- Richter, Matthias (1995): Die Sprache jüdischer Figuren in der deutschen Literatur (1750-1933): Studien zu Form und Funktion. Göttingen: Wallstein.
- Schmeling, Manfred (2004): Multilingualität und Interkulturalität im Gegenwartsroman. In: Schmitz-Emans, Monika (Hg.): Literatur und Vielsprachigkeit. Heidelberg: Synchron [= Hermeia. Grenzüberschreitende Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft, 7], S. 221–236.

- Schmitz-Emans, Monika (2004a): Literatur und Vielsprachigkeit: Aspekte, Themen, Voraussetzungen. In: Dies. (Hg.): Literatur und Vielsprachigkeit. Heidelberg: Synchron [= Hermeia. Grenzüberschreitende Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft, 7], S. 11–26.
- Schmitz-Emans, Monika (2004b): Geschriebene Fremdkörper – Spielformen und Funktionen der Integration fremder Schriftzeichen in literarische Texte. In: Dies. (Hg.): Literatur und Vielsprachigkeit. Heidelberg: Synchron [= Hermeia. Grenzüberschreitende Studien zur Literatur- und Kulturwissenschaft, 7], S. 111–174.
- Skiba, Dirk (2010): Formen literarischer Mehrsprachigkeit in der Migrationsliteratur. In: Bürger-Koftis, Michaela/Schweiger, Hannes/Vlasta, Sandra (Hg.): Polyphonie – Mehrsprachigkeit und literarische Kreativität. Wien: Praesens, S. 323–334.
- Spillner, Bernd (2009): Stilistische Phänomene der Schreibung und Lautung. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hg.): Rhetorik und Stilistik. Rhetoric and Stylistics. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. An International Handbook of Historical and Systematic Research. 2. Halbband/Volume 2. Berlin/New York: De Gruyter: [= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 31.2], S. 1545–1562.

Marcell Grunda (Debrecen)

Kommt Medea zu Wort? Überlegungen zu Christa Wolfs „Medea. Stimmen“

1. Einleitung

Homi K. Bhabha kritisiert, dass ein Verständnis des ‚Post‘ im Postkolonialismus als ein zeitliches ‚Danach‘ (als Abfolge statt als Überlappung) einen verkürzten Begriff von Geschichte als abgeschlossenes Kapitel der Vergangenheit ohne Beziehung zur Gegenwart und Zukunft zum Ausdruck bringt.¹ Er schlägt vor, das ‚Post‘ als einen Raum des ‚Darüber-hinaus‘ (‚beyond‘), als einen sich ständig verschiebenden Zwischenraum (‚in-between‘) zu begreifen, in dem Kolonialismus neu beschrieben wird. In diesem Sinne wird das ‚Darüber-hinaus‘ zu einem *Raum der Intervention im Hier und Jetzt*, der Verantwortung impliziert.² Damit verknüpft Bhabha die Vergangenheit mit der Gegenwart. Genauso hat Christa Wolf ähnlich zu der Vergangenheit, die oft als eine abgeschlossene, getrennte Zeitbarriere verstanden wird, das für abgeschlossen und einheitlich gehaltene System des Medea-Mythos aufgeschlossen und in die Gegenwart eingebettet. Die mythische Figur ist seit Euripides von dem Mord der eigenen Kinder und des Bruders geprägt. Durch die Befreiung von ihren ‚Sünden‘ hat die Autorin Medea ‚erlöst‘ und eine neue Dimension in der Rezeptionsgeschichte des Mythos eröffnet. In diesem Aufsatz werde ich die *Stimmen* im Roman analysieren, und zwar sowohl mittels einer narratologischen Analyse als auch aus der Perspektive verschiedener kulturwissenschaftlichen Theorien. Da Medea bei Wolf ein Opfer des *Diskurses* wird und die Schriftstellerin sich für die Arbeit an „Medea. Stimmen“ intensiv mit der Diskursanalyse von Michel Foucault beschäftigt hat³, ist es in hohem Maße nützlich, diese Theorie detaillierter zu untersuchen. Die Methode der Diskursanalyse nach Foucault bietet ein Instrumentarium, um dieses Gewebe von Stimmen zu untersuchen. Weiterhin möchte ich die Stimmen im Roman darstellen, analysieren und kurz thematisieren, was überhaupt in einem literarischen Werk unter ‚Stimme‘ verstanden werden kann. Weitere Ziele dieser Arbeit sind, zuerst Bachtins Begriff *Dialogizität* darzustellen und anschließend aufzuzeigen, welche Stimmen im Roman sich als *zweistimmig* beschreiben lassen bzw. ob im Roman eine *Polyphonie* zustande kommt.

1 Kossek, Brigitte: Begehren, Fantasie, Fetisch. Postkoloniale Theorie und die Psychoanalyse (Sigmund Freud und Jacques Lacan). In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden: Springer 2012, S. 59.

2 Bhabha, Homi K.: Die Verortung der Kultur. Tübingen: Stauffenburg 2000, S. 10.

3 Beyer, Martin: Das System der Verknennung. Würzburg: Königshausen & Neumann 2007, S. 63.

2. Diskursanalyse und koloniale Verhältnisse im Roman

Koloniale Muster von Unterwerfung und Unterdrückung existieren auch nach dem Kolonialismus fort. Laut Mary Louise Pratt stehe aber das koloniale Erbe nicht fest, sondern werde kontinuierlich erneuert, und sogar „through continuing permutations of its signifying powers, administrative practices, and forms of violence“⁴. Laut Sabine Wilke finde auf der oberflächlichen Handlungsebene keine koloniale Eroberung Kolchis’ statt.⁵ Jason und seine Argonauten sind selbst Flüchtlinge auf der Suche nach dem Goldenen Vlies und sie verlassen Kolchis durchaus ohne militärischen Eingriff oder anderen gewaltsamen Zugriff. Durch Agamedas’ Monolog erfahren wir jedoch, dass die Einrichtung des Stadtstaates Korinth selbst auf der kolonialen Eroberung des Landstriches basierte, dessen Ureinwohner in Korinth am Rande der Gesellschaft existieren. Agameda berichtet:

Auf eine unterirdische, nicht nachweisbare Weise scheint sich das Wissen ihrer Vorfahren auf die späten Nachkommen zu übertragen, das Wissen, dass sie diesen Landstrich von den Ureinwohnern, die sie verachteten, einst mit roher Gewalt erobert haben. (MS, 82)⁶

Diese Erfahrung, die in der Geschichte des Landes weit zurückliege, die aber in den Körpern der verachteten, als barbarisch abgestempelt sogenannten Ureinwohner eingeschrieben ist, bestimme die Reaktionsweise der Einwohner Korinths auf diese ‚Barbaren‘ und ist Teil der Struktur, die auch ihre Reaktion auf Medea kennzeichne.⁷ Daher möchte ich zeigen, dass der Roman koloniale Diskurse darstellt und ihre Verstrickung mit Herrschaftsideologien aufzeigt.

Laut Wilke schlüpfte Medea durch die Erfahrung des Heimatverlusts und der Unsicherheit über ihre Rolle in einer neuen kulturellen Konstellation in das Bild der wilden und grausamen Barbarin, das Jason und die Argonauten, später auch die Korinther, sich von ihr gemacht haben und das ihre Zauber- und Heilkraft begründet:⁸ Bei der Abfahrt der Argo und angesichts der Verfolgung des Schiffes durch die Königsflotte „stand ich auf der Argo und warf dich [Bruder] stückweis ins Meer. Da ließ Aietes die kolchische Flotte abdrehen, zum letzten Mal sah ich das vertraute Gesicht, versteint vom Schrecken.“ (MS, 99). Dieses Bild einer Frau, die unter wilden Schreien die Knochen eines Toten, die sie bei sich trug, ins Meer wirft, hat sich für immer Jason und seinen Argonauten eingepägt und zur Festigung ihrer Rolle als barbarisches kolchisches Subjekt in Korinth beigetragen.

4 Pratt, Mary Louise: *In the Neocolony: Destiny, Destination, and the Traffic Meaning*. In: Dussel, Enrique/Jáuregui, Carlos/Morana, Mabel (Hg.): *Coloniality at Large*. Durham: Duke University Press 2008, S. 461.

5 Wilke, Sabine: Die Konstruktion der wilden Frau: Christa Wolfs Roman *Medea*. Stimmen als postkolonialer Text. *The German Quarterly* 76/1, 2003, S. 11–24, hier S. 13.

6 Wolf, Christa: *Medea*. Stimmen. Frankfurt am Main: Suhrkamp 2008. S. 82.

7 Ebd., S. 13.

8 Wilke: *Die Konstruktion der wilden Frau*, S. 21.

Im Buch „Die Ordnung des Diskurses“ (1970)⁹ beschreibt Foucault sehr präzise die Ausschlussmechanismen und Regelwerke von Diskursen, die von einem Sprecher beachtet werden müssen, falls er gehört werden will. Das Verfahren einer historischen Diskursanalyse wird hier weniger zum Tragen kommen, geht es doch darum, Redeordnungen zu einem bestimmten Zeitpunkt zu untersuchen, nämlich zum Zeitpunkt des Geschehens innerhalb der Romanfiktion. Nach Foucault wird die Macht durch das Beherrschen bestimmter Redeordnungen gesichert, kontrolliert und ausgeübt. Denn, wer die Regeln der Diskurse beeinflusst, der kann bestimmen, wie über einen bestimmten Sachverhalt gesprochen werden darf oder ob darüber überhaupt Äußerungen zulässig sind.

Den Ausgangspunkt markiert die Entdeckung, dass „alle sprachlichen Aussagen einem heterogenen Regelwerk gehorchen, das aus geläufigen allgemeinen Grundlagen zu bestehen scheint.“¹⁰ Einen Diskurs bildet demnach eine „Menge von Aussagen, die einem bestimmten Formationssystem zugehören“¹¹ und die spezifischen Regeln unterworfen sind. Nicht jede Aussage ist in jedem Diskurs zugelassen, und nicht jeder kann in jeden beliebigen Diskurs, zum Beispiel in einen politischen Diskurs, als Sprecher eintreten. Dabei müssen die Voraussetzungen für die Teilnahme am Diskurs nicht notwendigerweise sprachlicher Natur sein. „Man weiß, dass man nicht das Recht hat, alles zu sagen, dass man nicht bei jeder Gelegenheit von allem sprechen kann, dass schließlich nicht jeder beliebig über alles Beliebige reden kann.“¹²

Foucault unterscheidet *Prozeduren der Ausschließung*, von denen das Verbot das wichtigste ist. Bestimmte Äußerungen werden tabuisiert, bestimmte Sprecher erhalten weniger Rechte als andere. Im Bereich eines politischen Herrschaftsdiskurses scheint die ‚ordnende Kraft‘ des Diskurses leichter bestimmbar zu sein: Es sind, insbesondere in autoritär geführten Staaten, die Machthaber selbst, die die Redeordnung definieren. Eine Integration von Sprechern, welche die Ordnung des Diskurses reformieren wollen, fällt hier ungleich schwerer als in weniger strikt reglementierten Diskursen.¹³

Genau das ist der Fall im Roman von Christa Wolf. Medea möchte die Ordnung des Diskurses in Korinth reformieren, dadurch, dass auch sie als Sprecherin im Herrschaftsdiskurs auftreten will. Warum sie es nicht schafft und was der Grund ihrer Tragödie im Roman ist, soll nach der Darstellung und Analyse der Stimmen aufgezeigt werden.

9 Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France. 2. Dezember 1970. München: Hanser 1974.

10 Baasner, Rainer/Zens, Maria: Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Zweite überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt 2001, S. 138.

11 Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1981, S. 156.

12 Foucault: Die Ordnung des Diskurses, S. 7.

13 Beyer: Das System der Verkennung, S. 127.

3. Stimmen

Wie im Buch „Stimme(n) im Text. Narratologische Positionsbestimmungen“ (2006)¹⁴ beschrieben wird, ist *Stimme* als grundlegende Vermittlungsinstanz fassbar, die den Erzählakt der Narration betrifft und somit als eine Funktion des (fiktionalen) Erzähltextes erscheint.¹⁵ ‚Stimme‘ steht dabei im Kontext einer Kommunikationssituation des literarischen Textes und im Schnittpunkt zwischen rhetorisch-stilistischer Ausprägung des Textes und kognitiv-konstruktivistischer Prozesse auf Seiten des Lesers. Langer und Blödorn machen darauf aufmerksam, dass sich der Begriff der ‚Stimme‘ im Anschluss an Genettes „Discours du récit“ als Kategorie der Erzähltextanalyse etablierte.¹⁶ Bis heute sei diese Benennung jedoch umstritten, denn ‚Stimme‘ bezeichne dem allgemeinen Verständnis nach primär den phonetischen Aspekt der Verlautlichung von Worten. Sie stellen deshalb die Frage, ob es überhaupt legitim sei, im Falle eines schriftlichen Textes die Kategorie der ‚Stimme‘ zur Analyse zu nutzen, oder ob diese Begrifflichkeit letztlich in die Irre führe, da sie Implikationen enthält, die der Beschreibung einer spezifischen Textqualität nicht gerecht werden.¹⁷

In dieser Arbeit möchte ich Bachtin folgend den Roman von Christa Wolf als einen *Text als Gefüge von Stimmen* zu untersuchen. Bei Michail Bachtin wird der Begriff der ‚Stimme‘ zu einer zentralen Größe literarischer Texte, mit deren Hilfe sich im Romantext eben das realisiert, was die Stimme in Derridas Logozentrismuskritik verhindert: Die Dezentralisierung des Sinns und des Subjekts. Bei Bachtin ist es das Gegenteil: Sprecher sind bei ihm in der Regel kollektive Subjekte, Repräsentanten soziologisch und anders spezifizierbarer Gruppen. Es ist an dieser Stelle sinnvoll, auch den Unterschied zwischen der Subjektauffassung von Michel Foucault bzw. die von Christa Wolf zu thematisieren. Soweit Foucault über die „Dezentralisierung von Subjektivität“¹⁸ spricht und das Subjekt im Diskurs quasi verschwindet, ist es bei Wolf genau das Gegenteil: Bei der Autorin wird das Subjekt sogar transparent, durch eine minutiöse, um größtmögliche Authentizität bemühte Innenschau, die gleichzeitig nach einer für diesen Prozess angemessenen Sprache fragt.¹⁹ Der Aspekt der Stimme bleibt bei Bachtin jedoch in ein komplexes System sprachlicher Kommunikation eingebunden²⁰.

14 Blödorn, A./Langer, D./Scheffel, M. (Hg.): *Stimme(n) im Text.. Narratologische Positionsbestimmungen* (Narratologia). Berlin: De Gruyter 2006.

15 Blödorn, A./Langer, D./Scheffel, M.: Einleitung: Stimmen – im Text? In: Dies. (Hg.): *Stimme(n) im Text*, S. 1–9, hier S. 6.

16 Blödorn, A./Langer, D.: Implikationen eines metaphorischen Stimmenbegriffs: Derrida – Bachtin – Genette. In: Dies./Scheffel, M.: *Stimme(n) im Text*, S. 53–82, hier S. 53.

17 Ebd.

18 Bürger, Peter: *Das Verschwinden des Subjekts. Eine Geschichte der Subjektivität von Montaigne bis Barthes*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1998, S. 97.

19 Beyer: *Das System der Verkennung*, S. 125.

20 Blödorn/Langer: *Implikationen eines metaphorischen Stimmenbegriffs*, S. 64.

Denn in ihr manifestiert sich, was Bachtin in der Folge zur Norm erhebt: das Prinzip der Zweistimmigkeit, der Dialogizität (die zum Kern seiner Theorie des vielstimmigen, polyphonen Romans avancieren wird). Wie Bachtin betont:

Die Redevielfalt, die in den Roman eingeführt wird [...] ist *fremde Rede in fremder Sprache*, die dem gebrochenen Ausdruck der Autorintentionen dient. Das Wort einer solchen Rede ist ein *zweistimmiges* Wort. Es dient gleichzeitig zwei Sprechern und drückt gleichzeitig zwei verschiedene Intentionen aus: die direkte Intention der Sprechenden Person und die gebrochene des Autors. In einem solchen Wort sind zwei Stimmen, zwei Sinngewebungen und zwei Expressionen enthalten. Zudem sind diese beiden Stimmen dialogisch aufeinander bezogen, sie wissen gleichsam voneinander (wie zwei Repliken eines Dialogs voneinander wissen und sich in diesem gegenseitigen Wissen entfalten), sie führen gleichsam ein Gespräch miteinander.²¹

Bachtin entwickelt hier seine Theorie der Dialogizität auf der Grundlage des zweistimmigen Romanwortes, das im Kleinen abbildet, was im Großen für den polyphonen Roman als Ganzes gilt: „Das zweistimmige Wort ist stets im Innern dialogisiert.“²² Im Weiteren soll untersucht werden, welche Stimmen als kollektive Subjekte, Repräsentanten soziologisch und anders spezifizierbarer Gruppen werden und ob es eine Stimme gibt, die eine *fremde Rede in fremder Sprache* ist.

Die erste Stimme im Roman ist ein Zitat von Elisabeth Lenk. In diesem Zitat wird der Begriff der *Achronie* erklärt, unter dem Lenk ein Ineinander der Epochen versteht (MS, 6). Sie spricht über die „Wände der Zeiten“, die man sowohl wie eine Ziehharmonika auseinanderziehen, aber auch wie die russischen Puppen ineinanderstülpen könne, wodurch Leute aus den anderen Jahrhunderten uns hören und wir sie sehen können. *Achronie* beschreibe also eine reziproke Bewegung durch die Zeit.²³

Nach diesem ersten Zitat erfolgt eine Auflistung der Stimmen ähnlich dem Personenverzeichnis eines Theaterstücks.²⁴ Unter den Stimmen werden nur die sechs Figuren aufgelistet, die mit ihren Monologen den Roman ausmachen. Die anderen Figuren werden als „Andere Personen“ (MS, 7) bezeichnet.

Es wird jedoch deutlich, dass es noch mehr Stimmen gibt, denn es folgt eine kursive Vorrede, die in der *Wir*-Form gehalten ist, ohne dass erkennbar ist, wer genau damit gemeint ist. Laut Beyer kann sich der Leser durch die fehlende Spezifizierung der *Wir*-Gruppe nicht davon abgehalten sehen, sich dieser

21 Bachtin, Michail: Das Wort im Roman. Die Ästhetik des Wortes. Aus dem Russischen übersetzt von Rainer Gröbel und Sabine Reese, Frankfurt am Main, 1979. In: *New Literary History*, 29 (1998) 3, S. 254–300, hier S. 213. Zitiert nach Blödnor/Langer: Implikationen eines metaphorischen Stimmenbegriffs, S. 64.

22 Ebd.

23 Beyer: Das System der Verknennung, S. 80.

24 Wie Marketta Göbel-Uotila, die darauf aufmerksam macht, dass Wolfs Medea u.a. im Jahr 1997 zahlreiche Bühnenbearbeitungen erlebt hat. Vgl.: Göbel-Uotila, Marketta: *Medea. Ikone des Fremden und des Anderen in der europäischen Literatur des 20. Jahrhunderts*. Hildesheim: Olms 2005, S. 218.

zuzurechnen.²⁵ Diese Passage kann als Fortsetzung der Gedanken aus dem Zitat von Elisabeth Lenk interpretiert werden, „da die Wände durchlässig sind“ und „[w]ir [...] treten [...] in ihre Zeit ein“ – obwohl an dieser Stelle noch nicht eindeutig ist, wer unter ‚wir‘ zu verstehen ist. Medea wird auch später namentlich nicht genannt, die Stimme weist aber indirekt auf sie hin, als die Frage gestellt wird, ob man sie als „Kindesmörderin“ bezeichnen kann. Die Begegnung mit ihr sei „gewünscht“, denn diese Begegnung sei nicht nur Beschäftigung mit der Vergangenheit, sondern primär eine Konfrontation mit *gegenwärtigen* Konfliktstrukturen, die die Wir-Gruppe betreffen. Das ist ein „schmerzhafter Vorgang“, weil die Wir-Gruppe sowohl Medea als auch sich selbst „verkennt“²⁶.

Laut Wilke werde jedoch die Begegnung der Erzählerin-Stimme mit der Stimme Medeas nicht produktiv genutzt, weil Medea letztendlich auch bei Christa Wolf als eine wilde Frau dargestellt wird:

Auch die moderne feministische, sich auf Kulturtheorie stützende Rekonstruktion Medeas, die Wolf vornimmt, ist immer schon eine der wilden Frau. An der Kindsmörderin und Brudermörderin wird gezweifelt, aber die wilde Frau bleibt Teil der Faszination auch der heutigen aufgeklärten Rückschau auf die Mythen, denn Medea ist nur denkbar als Konstrukt des orientalistischen Diskurses [...].²⁷

Medea sagt über sich selbst: „Ich bin keine junge Frau mehr, aber wild noch immer, das sagen die Korinther, für die ist eine Frau wild, wenn sie auf ihrem Kopf besteht.“ (MS, 18) Es liegt weiterhin im Roman ein ganzes Netzwerk von Zitaten, Äußerungen und Gerüchten vor, aus dem sich das Romanganze konstituiert und die als Stimmen zu bezeichnen sind. Die Zitate vor dem Monolog der Figuren seien laut Beyer eine Art Vor-Stimmen²⁸ und haben unterschiedliche Funktionen: Zum einen wird damit die Tradition einbezogen, auch wenn dies hier sehr pointiert vollzogen wird und die Vorgängertexte bewusst nicht adäquat wiedergegeben werden.²⁹ Zum anderen erfolgt eine poetologische Bestimmung, wie die Begegnung mit der mythologischen Figur verstanden wird und vom Leser verstanden werden soll.³⁰

Martin Beyer lenkt die Aufmerksamkeit darauf, dass außer den Stimmen der Figuren, auch weitere Stimmen im Roman von Christa Wolf zu finden sind. Glauke sagt einmal, sie hört „Stimmen“, „die ihren [Medeas] Namen zusammen mit der Pest nannten“ (MS, 139). Dies sind also die anonymen Stimmen der Korinther,

25 Beyer: Das System der Verknennung, S. 81.

26 Ebd.

27 Wilke: Die Konstruktion der wilden Frau, S. 17.

28 Beyer: Das System der Verknennung, S. 87.

29 Beyer weist darauf hin, dass z.B. im Vorspann zum dritten Monolog fälschlicherweise ein Zitat von Euripides in den Mund von Kreon anstatt von Medea gegeben wird. Er meint, dass dieser Fehler bewusst gemacht wurde, um eine Modulation der Prätexte durchzuführen. Siehe: Beyer: Das System der Verknennung, S. 83.

30 Ebd.

die für die Verbreitung von Gerüchten sorgen und damit entscheidend zu dem Gelingen des ‚Rufmords‘ an Medea beitragen. Die Empfänglichkeit der Korinther für Lügen und Legenden, die von Akamas unter das Volk gestreut werden, wird an mehreren Stellen hervorgehoben. „Ich lerne viel an diesem Fall. Ich lerne, dass Lüge zu plump ist, als dass die Leute sie nicht glauben würden, wenn sie ihrem geheimen Wunsch, sie zu glauben, entgegenkommt.“ (MS, 120) Diese Einsicht des Akamas entspricht seiner politischen Handlungsmaxime, denn das Lancieren von Gerüchten und falschen Anschuldigungen wird zum Zwecke des eigenen Machterhalts für ihn zu einer bevorzugten Verhaltensweise, unterstützt durch das Intrigenspiel Presbons und Agamedas.³¹ An dieser Stelle sei jedoch festgehalten, dass die Funktion der verschiedenen Stimmen im Text auch darin besteht, eine Reflexion über das Entstehen von Mythen zuzulassen.

Eine reine Version des kolonialen Diskurses vertritt also Akamas, Kreons erster Astronom. Er urteilt ganz aus der Position der kulturellen Überlegenheit der Kolonialherren. Die kulturellen Praktiken der Kolcher sind für ihn primitiv und haben keinen Sinn. Die Überzeugungen der Korinther nennt Akamas „veraltet natürlich, überholt“, und bezeichnet sie weiter als „kreatürliche Dumpfheit“ (MS, 115) Die Kolcher werden als „Flüchtlinge“ (MS, 20) in Korinth betrachtet. Sie führen ein Leben außerhalb der Gesellschaft Korinths und bilden eine Art Kolonie, bewahren ihre eigenen Riten und Bräuche. Sie geben Medea die Schuld für ihre Situation, denn sie habe die Flucht aus der Heimat veranlasst. Die Denk- und Handlungsweisen der Kolcher werden in Korinth als archaisch eingestuft und ausgegrenzt, da sie einer früheren Entwicklungsstufe zugeordnet werden, die man selbst überwunden zu haben glaubt. In Korinth ist die Methode der Systemerhaltung durch Diskurskontrolle vor allem durch Akamas gesteuert. Er nutzt und steuert gezielt die Ausschlussverfahren diskursiver Ordnungen, die mit Hilfe der Diskursanalyse von Foucault transparent gemacht werden konnten. Mithilfe von Agameda und Presbon lenkt er den Zorn der Bevölkerung in Korinth angesichts der zunehmenden Krisen der Gesellschaft durch Streuung von Gerüchten und durch eine selektive Verteilung von Wissen gezielt gegen die Königstochter aus Kolchis, die mit allen Attributen eines Sündenbocks ausgestattet ist.

Ein Ausschließungssystem betrifft die Bestimmung dessen, was als ‚wahr‘ und was als ‚falsch‘ zu gelten hat. Die Kenntnis oder das ‚Wissen‘ dessen, was ‚wahr‘ ist, verknüpft Foucault mit der Rolle der Macht. Er beschreibt Wissen und Macht als einander einschließend und zeigt sich überzeugt davon, „dass es keine Machtbeziehung gibt, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert, und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert.“³² Das Wissen einer Gesellschaft wird in der Regel nicht auf alle gleich verteilt, oder es wird be-

31 Ebd., S. 147.

32 Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994, S. 39.

stimmten Personengruppen unmöglich gemacht, an diesem Wissen zu partizipieren. Akamas sagt an einer Stelle des Romans: „Es ist doch lächerlich, anzunehmen, Menschen würden dadurch gebessert, dass man ihnen die Wahrheit über sie sagt. Mutlos und bockig werden sie dann, zügellos, unregierbar.“ (MS, 120) Der oberste Astroном von Korinth stellt sein Wissen einzig und allein in den Dienst der „Aufrechterhaltung des patriarchalischen Gesellschaftssystems um jeden Preis und auf ewig.“³³ Jasons Stimme ist die des Kolonisators.³⁴ Er ist zwar ebenfalls Flüchtling in Korinth und kann sich erst schwer in die Gewohnheiten des Königshauses einfügen (MS, 41), doch als zukünftiger Kandidat für die Thronfolge passt er sich der lokalen Kultur so weit wie möglich an. Er hat einen schwachen und anpassungswilligen Charakter,³⁵ der sich bemüht, es anderen recht zu machen und daraus einen persönlichen Vorteil zu schlagen. Er ist aber abhängig von der öffentlichen Meinung, was einen Mangel an Autonomie bedeutet. Es ist mehrfach im Roman zu sehen, dass Jason nicht in der Lage ist, Einfluss auf das politische Geschehen zu nehmen.³⁶ Birgit Roser stellt fest, dass er sich häufiger auf die Ansichten und Beurteilungen anderer Figuren bezieht, als die anderen Stimmen im Roman.³⁷ Wilke erwähnt zwei Erfahrungen, die die Begegnung Jasons mit den Kolchern als koloniale Situation auszeichnen: Zum einen ist es die Reaktion Jasons auf die Totenfrüchte der Kolcher und zum anderen die Begegnung mit Medea.³⁸ Jason sagt: „Schrecken fuhr uns in die Glieder.“ (MS, 46) Dieser Schrecken ist ein wichtiges Strukturelement des Orientalismus. Es ist der Schrecken der sich überlegen fühlenden Kultur gegenüber den kulturellen Praxen der Unterlegenen.³⁹ Wilke betont weiterhin, dass das Grauen in der Konfrontation mit dem Archaischen eine unerwartete sexuelle Komponente habe, die sich Jason und seine Argonauten, später auch die Korinther mit „Zauberkraft“ erklären. Jason spricht von einem nie gekannten „Ziehen in allen meinen Gliedern, ein durch und durch zauberhaftes Gefühl, sie hat mich verzaubert“ (MS, 44), um die Sensation der erotischen Phantasien von der wilden Frau zu erklären. „Bereits bei der ersten Begegnung Jasons und Medeas existiert Medea für ihn nur in der Konstellation als grausame Wilde, die auf zauberhafte Weise auf ihn einwirkt“⁴⁰.

33 Dakova, Nadesha: Ausgrenzung und Dämonisierung als Herrschaftsmechanismen des Patriarchats. Christa Wolfs Roman „Medea. Stimmen“. In: *Germania. Jahrbuch für deutschlandkundliche Schriften*. 7. Jahrgang: Mythos – Geschlechterbeziehungen – Literatur. Hg. vom Institut für deutsche Geistes- und Sozialwissenschaften der St. Kliment-Ochridski-Universität. Sofia: Alja 2000, S. 135–150, hier S. 143.

34 Wilke: *Die Konstruktion der wilden Frau*, S. 16.

35 Berger: *Antike Mythologie im Erzählwerk Christa Wolfs*, S. 57.

36 Beyer: *Das System der Verknennung*, S. 152.

37 Ebd. S. 146.

38 Ebd.

39 Ebd. S. 17.

40 Ebd. S. 18.

Jason konstatiert auch einmal, dass sich die Frauen der Korinther über die Kolcher beschwerten, denn „wieso sollten Fremde, Flüchtlinge, in ihrer eigenen Stadt selbstbewusster gehen dürfen als sie selbst“ (MS, 49). Der Diskurs, den Jason über die Kolcher führt, geht von der kulturellen Andersartigkeit der Kolcher aus, die letztendlich als minderwertig empfunden wird und in ihrer Andersartigkeit unbedingt markiert bleiben muss. Jason selbst erkennt diese Dynamik nicht. In seiner naiven Unreflektiertheit behauptet er: „Und man setzt doch die Kolcher nicht herab, das habe ich Medea klarzumachen versucht, wenn man feststellt, dass sie anders sind“ (MS, 56). Doch, genau das macht man. Man markiert sie als anders, schließt sie systematisch vom kulturellen Zentrum Korinth aus und urteilt über sie aus einer vermeintlichen Machtposition heraus.⁴¹ Laut Marketta Göbel-Uotila geht es im Roman um Macht, um gesellschaftliche und um private Macht.

Christa Wolf zeigt, dass das Spiel um die Macht ihren Missbrauch vorprogrammiert, dass es keine Moral kennt, oft ein tödliches Ende nimmt und ihm stets die Menschlichkeit geopfert wird. Es infiltriert das Denken, unterwirft alles seinem Diktat und funktionalisiert im Sinne seiner Begehrlichkeiten.⁴²

Der Beweis dafür ist die Tatsache, dass sowohl Kolchis als auch Korinth auf einer Untat gegründet sind. Der König von Kolchis Aietes nahm in der politischen Ordnung die Gestalt einer patriarchalischen Herrschaft an, Frauen verloren offenkundig ihren politischen und gesellschaftlichen Einfluss. Das Ideal von einem Land, das „von gerechten Königinnen und Königen regiert wurde, bewohnt von Menschen, die in Eintracht miteinander lebten und unter denen der Besitz gleichmäßig verteilt war“ (MS, 91), verliert zusehends an Geltung. Aietes hatte darauf spekuliert, dass „eine fanatische Gruppe alter Weiber“ (MS, 93) seinen Sohn Absyrdos, den Bruder von Medea tötet. Eben diese männliche Grausamkeit hat Medea zur Flucht gezwungen. Aber in Korinth geschah dasselbe: Aus Furcht vor dem Verlust seines Thrones hat Kreon seine erstgeborene Tochter Iphinoe umgebracht. Der Grund der Morde war in beiden Fällen der gleiche: Machtgier, Besitzstandswahrung, Stärkedemonstration gegen die vormals gleichberechtigte Partnerin (zugleich Mutter der geopfert Kinder). Diese Gründe treiben die königlichen Väter zu dem grausamen Rückgriff auf die matriachale Tradition des Menschenopfers, der lediglich als Vorwand für die Sicherung der eigenen Position und die Entmachtung der Königinnen diente. Margaret Atwood stellt fest: „Wie viele Zivilisationen vorher und nachher ist auch Korinth [und Kolchis] auf der Unterdrückung der Schwachen und dem Tod der Unschuldigen begründet.“⁴³

41 Wilke: Die Konstruktion der wilden Frau, S. 16.

42 Göbel-Uotila: Medea. Ikone des Fremden und des Anderen in der europäischen Literatur des 20. Jahrhunderts, S. 281.

43 Atwood, Margaret: Zu Christa Wolfs Medea. In: Hochgeschurz, Marianne (Hg.): Christa

Dieses ‚Wissen‘, die ‚Wahrheit‘ ist aber vor den Bürgern verborgen. Medea ist eine Figur, die versucht, Klarheit über die Mechanismen ihrer Umwelt, insbesondere auch der politischen Verhältnisse, zu erlangen. Der Erkenntnisgewinn ist ein leitendes Motiv hinter ihrem Handeln: „Ich wollte mir nur klarmachen, wo ich lebe.“ (MS, 176) Die Figur Leukon, der der zweite Astronom des Königs Kreon in Korinth ist, beschreibt in einem Monolog, dass die Funktion Medeas in Korinth darin bestünde, eine ‚Spiegelfunktion‘ einzunehmen, die „verschüttete Wahrheit aufzudecken, die unser Zusammenleben bestimmt.“ (MS, 159) Gerhard Rupp bemerkt dazu: „Die Spiegelfunktion zeigt an, dass Medea [...] eine Indikatorenfunktion für den Zustand unserer Gesellschaft hat. [Sie] leg[t] den Finger in die Wunde, die die blutrünstige Gewalt geschlagen hat“⁴⁴. Sie rührt an den „dunkle[n] Fleck[en]“ (MS, 135) der anderen Figuren, sie *durchschaut* sie (MS, 100) – und gerade dies bringt sie in Korinth in Gefahr. In Bezug auf das Sehen und Durchschauen kann festgestellt werden, dass es vielmehr ein analytisches Sehen gemeint ist: die Figur Medea ist „sehend im Sinne, dass sie die Machtverhältnisse und die politischen Strategien erkennt“⁴⁵. Medea folgt als Seherin dem Selbstverständnis einer selbstbewussten Frau, die auf ihre eigene Stimme besteht, die an den gesellschaftlichen und politischen Ereignissen in Korinth teilhaben will. Um an den gesellschaftlichen und politischen Ereignissen teilnehmen zu können, braucht man aber eine Stimme im Diskurs.

Korinth ist mit Christa Wolfs Worten „durchpaternalisiert“⁴⁶. Die „Frauen spielen dort keine bestimmende Rolle mehr, sie sind keine selbstbestimmten Menschen mehr.“⁴⁷ Medea sagt einmal: „Die Frauen der Korinther kommen mir vor wie sorgfältig gezähmte Haustiere.“ (MS, 18) Die Position der Korintherinnen in ihrer Heimstadt ist in jeder Beziehung untergeordnet, was sie auch akzeptieren. Als Oberstes Gebot für die Frauen gilt, sowohl in ihrem Aussehen, als auch in ihrem Verhalten, möglichst unauffällig zu bleiben.⁴⁸ Medea passt aber nicht in dieses Bild. Sie ist nach Evelyn Berger „ein außerhalb der geordneten Welt stehendes Wesen“.⁴⁹ Sie stammt aus

Wolfs ‚Medea‘. Voraussetzungen zu einem Text. Berlin: Gerhard Wolf Janus Press 1998, S. 69–75, hier S. 73.

- 44 Rupp, Gerhard: Weibliches Schreiben als Mythoskritik. Christa Wolfs Medea. Stimmen. In: Ders. (Hg.): Klassiker der deutschen Literatur. Epochen-Signaturen von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Würzburg: Königshausen & Neumann 1999, S. 301–322, hier S. 308.
- 45 Delise, Manon: Weltuntergang ohne Ende. Ikonographie und Inszenierung der Katastrophe bei Christa Wolf, Peter Weiss und Hans-Magnus Enzensberger. Würzburg: Königshausen & Neumann 2001, S. 34.
- 46 Wolf, Christa: Warum Medea? Christa Wolf im Gespräch mit Petra Kammann am 25.01.1996. In: Hochgeschurz: Christa Wolfs ‚Medea‘, S. 49–57, hier S. 50.
- 47 Ebd.
- 48 Sie müssen z.B. ihr Haar einbinden, um kein Aufsehen zu erregen. In: Wolf: Medea. Stimmen, S. 72.
- 49 Berger: Antike Mythologie im Erzählwerk Christa Wolfs, S. 102.

einem Stadtstaat, „in dem noch matriachale Verhältnisse erinnert werden.“⁵⁰ Kolchis und Korinth sind bei Christa Wolf Übergangsgesellschaften zwischen Matriarchat und Patriarchat. Medea ist die oberste Heilerin in Kolchis und deshalb begegnen ihr die Mitbürger mit höchster Achtung und Ehrerbietung. (MS, 187) Medeas Verhalten ist eine Regelverletzung für die Korinther. Ihr Benehmen ist subversiv, es untergräbt die griechische Ordnung, weil es zeigt, dass geschlechtsspezifisches Verhalten nicht gottgegeben und unabänderlich ist, sondern eine kulturelle Übereinkunft, die zwischen den Geschlechtern ausgehandelt werden kann. Medea wird aus diesem Grund in Korinth eine Projektionsfigur für inkommensurable, nichtintegrierbare Bestandteile und somit eine sich definitiv draußen befindliche Andere. Entsprechend stellt Inge Stephan fest: „Medea repräsentiert das Andere“⁵¹. Das Andere und das Fremde ruft aber Ängste hervor. Medea gefährdet die Korinthische Ordnung, und deshalb wird die Konstruktion ihres Fremdseins von der Macht funktionalisiert. Dadurch wird sie zum Sündenbock gemacht. Als emanzipierte Frau und gesellschaftliche Außenseiterin läuft Medea also Gefahr, durch ihr unangepasstes Verhalten die patriarchale Ideologie des Staates aus den Angeln zu heben. Da sie zudem noch die Leiche Iphinoes aufspürt und so das Opfer der korinthischen Machtelite in Erinnerung bringt, wird sie konkret zur Staatsfeindin. Der gesellschaftliche Ausschluss, die Ausgrenzung Wissender, Sehender, Anders-Denker und Anders-Handelnder sind also zentrale Charakteristika des Textes von Christa Wolf. Im Anschluss an postkoloniale feministische Forschungsarbeiten stellt Gayatri C. Spivak in ihrem Buch „Can the Subaltern Speak?“ (1988) u.a. die folgenden Fragen: Welche Stimmen werden in der jeweiligen Forschung als Expertinnen gehört, welche Stimmen (und von wem) werden als Forschungsmaterial analysiert und interpretiert, und was wird überhaupt als Stimme, Theorie, Aussage, von wem wahrgenommen?⁵² Sie kontextualisiert die Frage nach der politischen Vertretung und symbolischen Repräsentation subalternen Gruppen, nach ihrer Fähigkeit zur politischen Artikulation und den Bedingungen ihrer Rezeption. Unter dem Begriff ‚Subaltern‘ sind Menschen zu verstehen, denen der Zugang zur politischen Mitbestimmung und zum Bereich der Repräsentation radikal verschlossen bleibt: Es sind vor allem Frauen, so Spivak, welche in die Position der Subalternität abgedrängt und dort gefangen werden.⁵³ Es ist wieder wichtig zu betonen, dass aus

50 Wolf: Warum Medea?, S. 50.

51 Stephan, Inge: Orte der Medea. Zur topographischen Inszenierung des Fremden in Texten von Bertold Brecht und Katja Lange Müller. In: Dies.: Musen und Medusen. Mythos und Geschlecht in der Literatur des 20. Jahrhunderts. Köln, Weimar, Wien: Böhlau 1997, S. 233–252, hier S. 233.

52 Hornscheidt, Lann: Postkoloniale Gender-Forschung. Ansätze feministischer postkolonialer Studien. In: Reuter, Karentzos (Hg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, S. 215–228, hier S. 222.

53 Purtschert, Patricia: Postkoloniale Philosophie. Die westliche Denkgeschichte gegen den Strich lesen. In: Reuter: Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, S. 215–228, hier S. 350.

postkulturalistischer Perspektive die Repräsentationen des kolonisierten ‚Anderen‘, der Subalternen, gesellschaftliche Prozesse kultureller Produktion sind, die nicht etwa prä-existierende Differenz abbilden, sondern in bestimmter Form erst konstituieren, und damit auch Möglichkeiten ihrer In- und Exklusion vorzeichnen. Spivak stellt also die Frage, ob die Unterdrückten sprechen können? Sie beobachtet hier ein Repräsentationsmodell, in dem die Unterdrückten „sprechen, handeln und wissen“⁵⁴. Doch, wie schon bei der Darstellung der Diskursanalyse von Foucault zu sehen war, der Diskurs „spricht uns“, und das Subjekt kann nicht als Ursprung seines Handelns gedacht werden. Das subalterne Subjekt kann also nicht sprechen. Damit ist aber nicht gemeint, dass etwa die Frauen nicht reden können bzw. passiv sind, um sich selbst zur Wehr zu setzen, sondern vielmehr, dass „sprechen“ bedeute, einen Sprechakt vollständig zu vollziehen. Dazu gehört aber auch, dass sie gehört werden müssen, was dann im Herrschaftsdiskurs nicht der Fall sein wird. Durch ständige Reflexion ist Medea in der Lage, zwischen der Macht, ihrem Instrumentarium und ihren Verwaltern zu differenzieren. Sie verweigert damit den Objektstatus, will sich den Machtinstanzen entziehen, ohne diese ihrerseits wiederum zum Objekt der Gewalt zu machen. Doch das gelingt ihr nicht. Obwohl Medea im Roman widerspricht und versucht, aktiv im Diskurs zu partizipieren und ihre Stimme auch hören zu lassen, weiß sie jedoch, dass auch sie selbst, als Gegnerin des Systems diesem System angehört und an dessen Schuld beteiligt ist: „In diesem großen Getriebe spielt auch der seine Rolle, der es verwöhnt.“ (MS, 19) Spivak bleibt auch der dekonstruktivistischen Einsicht verpflichtet, wenn sie behauptet, dass man in die Strukturen eingelassen sei, die man kritisiert.⁵⁵ Sie stellt fest: „Deconstruction can only speak in the language of the thing it criticizes. So, as Derrida says, it falls prey to its own critique, in a certain way. That makes it very different from ideology critique [...]“⁵⁶ Laut Wilke sprechen die Figuren in „Medea. Stimmen“ den orientalischen Diskurs, der auf einer angenommenen Machthierarchie zwischen der europäischen Hegemonialherrschaft und der orientalen Kolonialkultur beruht – allen voran Jason in seiner Begegnung mit der Kultur der Kolcher, aber auch Akamas in seinen Reflexionen auf Medea und die anderen Kolcher.⁵⁷ Besonders interessant ist, dass sie meint, dass selbst Medea Strukturelemente dieses Diskurses beherrsche und so als hybride Figur erkennbar werde. Hybrid, weil Christa Wolf intentional eine Kritik an dem falschen Rationalismus Korinths aus der Perspektive Medeas leiste, ohne aber deren Verfangenheit mit dem kolonialen Diskurs Korinths zu

54 Nandi, Miriam: Sprachgewalt, Unterdrückung und die Verwundbarkeit der postkolonialen Intellektuellen. Gayatri C. Spivak: „Can the Subaltern Speak?“ und „Critique of Postcolonial Reason“. In: Reuter: Schlüsselwerke der Postcolonial Studies, S. 121–130, hier S. 124.

55 Ebd., S. 127.

56 Spivak, Gayatri C.: *The Postcolonial Critic*. New York: Routledge, 1990, S. 130.

57 Wilke: *Die Konstruktion der wilden Frau*, S. 18.

reflektieren. Medea ist eine hybride Figur, die aus Elementen beider Kultur besteht und von daher – unbewusst und ungewollt – an der kolonialen Haltung der Korinther gegenüber der Kolchern und den Ureinwohner Korinths teilhat, diese Teilhabe aber jedoch nicht reflektiert. Im Roman kommen also nicht nur die Kolonisatoren zu Wort, sondern auch hybride koloniale Subjekte – allerdings mit Hilfe des Diskurses der Macht. Denn das Subalterne kann nicht selbst sprechen, da es nicht des Diskurses mächtig ist. Medea war in Kolchis daran gewöhnt, dass ihre Stimme ein Gewicht hat und am Diskurs teilnimmt. In Korinth musste sich aber Medea in einer politischen und gesellschaftlichen Ordnung zurechtfinden, die Frauen viel weniger Handlungsfreiheit und Einfluss einräumt, als sie es als Königstochter und Priesterin aus Kolchis gewohnt ist. Ihre Figur ist ein Fallbeispiel von Hybridität, denn sie ist nicht nur verstrickt mit dem kolonialen Herrschaftsdiskurs der Überlegenheit, sondern versucht auch in ihren Berichten ihrer eigenen Kultur gerecht zu werden. Dieser Kultur ist sie aber längst entwachsen. Medea urteilt nämlich über die kolchischen Frauen aus einer verständigen, aber entrückten Perspektive, als diese ihren Bruder töteten oder Turons Geschlecht abschnitten: „Sie hassten mich, ich hasste sie.“ (MS, 194).

Mit vier Einzelmonologen ist Medea die Figur, die die meiste und detaillierteste Information liefert. Nach der Ansicht von Wilke sei sie die von der Erzählfunktion so angelegte kritischste und neutralste Stimme, die den Tenor der Rationalitätskritik, der den Roman insgesamt bestimmt, vertrete.⁵⁸ Medea und ihre feministische Ansichten folgen der alten Tradition der aufklärerischen Rationalitätsmoral, die besagt, dass alle Menschen gleich vernünftig angelegt sind und daher eine gleiche Chance in Leben verdienen.

Diese Position ist – so einsichtig sie auch für uns klingen mag – kulturanthropologisch zumindest insofern problematisch, als eine fremde Kultur aus der Perspektive der allgemeinen Menschenrechte beurteilt und mit einem Maßstab gemessen wird, der der Kultur selber nicht angemessen ist. Paradoxiertweise zeigt sich Medea mit dieser Beurteilung über die Rolle der Frau in Korinth als Teilhaberin an der kolonialen Perspektive, die sie nun – ironisch – auf die Verhältnisse in Korinth anwendet.⁵⁹

Das „zweistimmige Wort“, das nach Bachtin „stets im Innern dialogisiert [ist]“⁶⁰, kommt im Fall Medeas als Stimme zustande. Als kleinste dialogische Einheit enthält das Wort den Grundbaustein dessen, was sich unter ‚Stimme‘ fassen lässt: die Imprägniertheit durch die Intentionalität eines Sprechers⁶¹. So wie ein Wort als ‚fremdes Wort‘ einem (intentional determinierten) Kontext entstamme und als solches in einem neuen Kontext und innerhalb einer neuen Intentionalität zur

58 Wilke: Die Konstruktion der wilden Frau,, S. 19.

59 Ebd., S. 16.

60 Vgl. Fußnote 22.

61 Blödorn/Langer: Implikationen eines metaphorischen Stimmenbegriffs, S. 64.

Sprache komme, so lasse sich mit Bachtin auf der Ebene des Romanganzes der Text in verschiedene intentional eingebundene Sprachebenen aufteilen: „Der Roman ist künstlerisch organisierte Redevielfalt, zuweilen Sprachvielfalt und individuelle Stimmenvielfalt“⁶², d.h. er umschließt „als Ganzes [...] viele Stile, verschiedenartige Reden und verschiedene Stimmen“⁶³.

4. Polyphonie als multiperspektivisches Erzählen

Wie es schon erwähnt wurde, lässt Christa Wolf die Erzählung von sechs Stimmen in elf Monologen vortragen. Warum die Autorin diese Erzählweise gewählt hat, erklärt das Folgende:

Diese für mich neue Form hat sich aus Versuchen mit anderen Erzählweisen herausentwickelt. Erst spät hörte ich dann diese Stimmen und sah, dass sich mir dadurch eine Möglichkeit eröffnete, ein Erzählgewebe herzustellen, in dem jede der Figuren literarisch zu ihrem Recht kommt, in dem auch Medea von verschiedenen Seiten gesehen werden kann, in ihrer Widersprüchlichkeit. So kann ich es vermeiden, sie als ungebrochene Heroine darzustellen.⁶⁴

Im Roman weben sechs Figuren durch ihre verschiedenen Sichtweisen ein Netz von Beziehungen, evozieren verschiedene Wirklichkeitsebenen, transportieren die Handlung und ergeben zusammen die Geschichte. Es ist also keine Vermittlung einer Erzählfigur vorhanden, nur die Figuren sprechen. Diese Art Erzählung bewirkt eine größere Authentizität: Die Rede bewegt sich im Erfahrungshorizont des Aussagesubjekts, sie bleibt stets figurengebunden, d.h. die Ich-Perspektive ist zwangsläufig subjektiv. Christa Wolf eröffnet mehrere Stimmen, um die Subjektivität zu entschärfen, die Ich-Perspektive zu relativieren. Diese Vielstimmigkeit erzeugt einen kommunikativen Raum, in dem die einzelnen Stimmen in eine dialogische Beziehung zueinander treten. Das sind eben die Merkmale eines multiperspektivischen Erzählens. In dem Buch von Ansgar und Vera Nünning „Multiperspektivisches Erzählen“ (2000) werden Multiperspektivität oder multiperspektivisches Erzählen als eine Form der narrativen Vermittlung definiert, bei der ein und derselbe Sachverhalt aus zwei oder mehreren Sichtweisen bzw. individuellen Standpunkten unterschiedlich dargestellt wird. Die dialogische Multiperspektivität ist eine kaleidoskopische Vielfalt der Perspektiven, die sich wechselseitig kommentieren und relativieren.⁶⁵ Dadurch kommt eine echte Polyphonie im Sinne Bachtins zustande. Er erkenne dieses Etikett solchen Romanen zu, in denen es zu einer wechselseitigen Relativierung gleichwertiger Perspektiven bzw.

62 Bachtin: Das Wort im Roman. Die Ästhetik des Wortes. Zitiert nach Blödmann/Langer: Implikationen eines metaphorischen Stimmenbegriffs, S. 64.

63 Ebd.

64 Wolf: Warum Medea?, S. 52.

65 Nünning, Ansgar/Nünning, Vera: Multiperspektivisches Erzählen. Zur Theorie und Geschichte der Perspektivenstruktur im englischen Roman des 18. bis 20. Jahrhunderts. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 2000, S. 61.

„gleichberechtigter Bewusstseine“ komme, ohne dass eine hierarchisch übergeordnete und verbindliche Stimme oder ein gemeinsames Flucht- bzw. Integrationspunkt sichtbar wären.⁶⁶ Als Markenzeichen einer echten Polyphonie zu benennen ist die Vielfalt selbständiger und unvermischter Stimmen und Bewusstseine. Der Perspektivenbegriff⁶⁷ beziehe sich also auf die jeweils individuelle Wirklichkeitssicht der fiktiven Gestalten (Figuren und Erzählinstanzen) in narrativen Texten. Demzufolge habe ein Roman nicht eine bestimmte Erzählperspektive, sondern präsentiert vielmehr ein Ensemble von Figurenperspektiven.⁶⁸ Die Montage verschiedener Sprachen bedingt den dialogischen und polyphonen Charakter des Romans von Christa Wolf. Die unterschiedlichen Sprachen grenzen sich durch die ihnen eigenen Wert- und Normvorstellungen voneinander ab. Michael Bachtin stellt fest, dass jede Stimme „ein Standpunkt, ein sozioideologischer Horizont realer gesellschaftlichen Gruppen und ihrer Repräsentationen“⁶⁹ ist. Sie steht also für eine bestimmte Art der Wirklichkeitskonstruktion, durch die sie sich von anderen unterscheidet, andere ergänzt, ihnen widerspricht oder dialogisch auf sie bezogen ist. Die dargestellten Weltuniversen und Deutungsmuster schließen einander also nicht aus, sondern überschneiden sich auf vielfältige Weise.⁷⁰ Die stilistische Besonderheit des Romans besteht in diesem Fall darin, dass er nicht als direkte Umsetzung der ‚Stimme‘ des Autors zu verstehen ist, sondern eine Vielzahl von Stilen, Reden, Stimmen und Sprachen umfasst, die ihn zu einem dialogischen, polyphonen Gebilde machen.⁷¹ Obwohl im Roman „Medea. Stimmen“ kein Dialog im Sinne eines einander direkten Ansprechens der Figuren zustande kommt, gibt es trotzdem durch die inneren Monologe und die inneren Rede einen inneren Dialog, den auch Bachtin berücksichtigt.⁷² Jede Reflektorfigur bleibt jedoch selbst in dialogischen Sequenzen in ihrem eigenen Gedankengang isoliert. Diese Isolation der eigenen Gedanken drückt auch die Unmöglichkeit der Repräsentation der Weltsicht Medeas und anderer Figuren. Nach Anna Chiarloni bestätigt sich in den elf Stimmen die höchst aktuelle Schwierigkeit, zwischen unterschiedlichen Anschauungen der Welt eine Vermittlung zu schaffen.⁷³

66 Ebd.

67 ‚*Perspectiva*‘ ist von dem lateinischen Verb ‚*perspicere*‘ abgeleitet. Das Verb bedeutet sowohl ‚hindurchsehen‘, ‚deutlich sehen‘, ‚beschauen‘ und ‚betrachten‘, als auch ‚wahrnehmen‘, ‚erkennen‘ und ‚untersuchen‘. In: Nünning/Nünning: Multiperspektivisches Erzählen, S. 2.

68 Nünning/Nünning: Multiperspektivisches Erzählen, S. 13.

69 Bachtin, Michail: Die Ästhetik des Wortes. Hg. v. Rainer Grübel. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1979, S. 290.

70 Ebd., S. 183.

71 Es gibt bei Bachtin eine unklare Umsetzung zwischen Autor und Erzähler, Stimme und Rede sowie keine klare Definition der Begriffe ‚Polyphonie‘ oder ‚Dialogizität‘.

72 Nünning/Nünning: Multiperspektivisches Erzählen, S. 246.

73 Chiarloni, Anna: Medea und ihre Interpreten. In: Hochgeschurz: Christa Wolfs ‚Medea‘, S. 111–119, hier S. 112.

Die Figuren sprechen in ihren Monologen mit sich selbst oder, im Falle Medeas, mit Verstorbenen oder weit entfernten Personen (Absyrdos, Mutter) und treten somit nicht in einen öffentlichen Diskurs ein. Dadurch wird es aber ermöglicht, über die eigentlichen Motive und Denkweisen der Figuren zu erfahren. Der Leser hat also durch die Monologstruktur des Romans eine Innensicht der Figuren, und so ist es ihm möglich, die Funktionsweise des Herrschaftsdiskurses in Korinth zu erkennen, der sich gerade dadurch auszeichnet, dass er Sachverhalte auf einer öffentlichen Ebene falsch darstellt oder vertuscht.

Jede Wirklichkeitssicht wird durch soziale und gesellschaftliche Faktoren determiniert. Die Reflektorfiguren denken nach, und laut Evelyn Berger ist dieses ‚nach-denken‘ hier wörtlich zu nehmen, denn sie reflektieren die Vergangenheit und vollziehen sich, von erhöhter Warte aus, die eigentliche Handlung lediglich in ihren Köpfen nach.⁷⁴ Christa Wolf setzt diese Technik bewusst ein, denn: „Ich bin immer auf der Suche zu erhaschen, wie das innere Erleben eines Menschen vor sich geht [...] das ist meine Art, Realismus zu produzieren.“⁷⁵ Von den Figuren wird selbst reflektiert, wie Wahrheit, Lüge und schließlich der Mythos der Kindesmörderin zustande kommen. Als Funktionen der Monologe können die folgenden genannt werden: die Schilderung von Bewusstwerdungsprozessen, Erläuterungen von Beweggründen des Handelns und des Ringens um Entscheidungen und Lösungen.⁷⁶ Dieses Verfahren zeigt, dass es eine unvermittelte Wiedergabe des Wirklichen nicht gibt, sondern nur subjekt- und perspektivenabhängige Beobachtungen und Versionen. Marie-Luise Erhardt stellt fest:

Damit wird in der Aussageform ein markantes, polyperspektivisches Geflecht wechselnder Subjektivitäten erzeugt, die je einzelne Wirklichkeiten ermitteln, insgesamt jedoch die Erkenntnis des „wahren“ Geschehens, d.h. der „Wahrheit“ der Medea erlauben. Wir können uns so – gewissermaßen „objektiv“ – mit dem Standpunkt und Erfahrungshorizont des Opfers identifizieren.⁷⁷

Dementsprechend argumentiert auch Christa Wolf: „Ich brauchte ein Ensemble, aus Männern und aus Frauen bestehend, deren jeder und jede ernst genommen wird, das Medea ergänzt, in Frage stellt, das geeignet Seiten und Eigenschaften zum Klingeln zu bringen [...]“⁷⁸

Durch die Verwischung von verschiedenen Sprachpositionen ermöglicht die Autorin die Erzeugung der Heterogenität ihrer Figuren. Im Roman werden der dialogisch-polyphonen Typus verschiedene Sprachen, Stile und Stimmen, die für je spezifische Weltansichten und Wirklichkeitsdeutungen stehen, zu einem polyphonen

74 Berger: *Antike Mythologie im Erzählwerk Christa Wolfs*, S. 36.

75 Documentation: Christa Wolf. – In: *The German Quarterly* 1 (1984), S. 91–115, hier S. 109

76 Göbel-Uotila: *Medea. Ikone des Fremden und des Anderen in der europäischen Literatur des 20. Jahrhunderts*, S. 219.

77 Erhardt, Marie-Luise: *Christa Wolfs Medea – eine Gestalt auf der Zeitengrenze*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2000, S. 34.

78 Wolf: *Warum Medea?*, S. 53.

Gebilde arrangiert, wobei die Beziehung zwischen diesen Sprachen und der fiktiven Realität problematisiert wird. Zum einen sind die Figuren vor allem gesellschaftlich bestimmt, d.h., sie sind Repräsentanten einer besonderen historischen Situation und Vertreter von Ideologien. Zum anderen tendieren die Romancharaktere zu einer Verbalisierung ihrer Subjektivität, d.h., ihre Weltanschauungen werden vor allem durch ihr Sprechen mitgeteilt. „Der grundlegende spezifizierende Gegenstand der Romangattung [...] ist der sprechende Mensch und sein Wort.“⁷⁹ Die Autorin ist sich auch der Kontingenz der Sprache bewusst, d.h. sie hat kein ontologisches Vertrauen in der Sprache als *Abbild* einer gegebenen Wirklichkeit, sondern weiß um die produktive Kraft der Sprache, die Wirklichkeiten konstituiert.

5. Fazit

Der Roman erscheint als Ort der Inszenierung der Diskurse. Mithilfe von Foucaults Diskursanalyse wurde transparent gemacht, wie Medea Schritt für Schritt im patriarchalen Diskurs dämonisiert wird, bis schließlich aus ihr die Barbarin, die Mörderin ihrer Kinder wird. Der Herrschaftsdiskurs in Korinth stellt ein strenges sprachliches Regelwerk dar, das nur bestimmten Sprechern zugänglich ist. Medea hat zu dieser Redeordnung keinen Zugang, was sie im Palast zu einer Außenseiterin macht. Dass sie sich doch als handlungsfähige Figur erweist, ist mit ihrer Hybridität zu erklären. Sie ist es in Kolchis gewohnt, aktiv an Entscheidungsprozessen mitzuwirken, dieser Anspruch und diese Fähigkeit bringen sie später zunehmend in einen Konflikt mit dem Herrschaftshaus sowohl in Kolchis als auch in Korinth. Gleichzeitig lernt sie zu verstehen und zu durchschauen, auf welchen Lügen und Verdrängungen das Machtsystem in Korinth beruht. Das Durchschauen von Machtstrukturen sowie das Aufdecken einer aus Staatsräson negierten ‚Wahrheit‘ (Opferung der Iphinoe) werden Medea zum Verhängnis – und dieser Konflikt zwischen einem einzelnen, sehenden Subjekt und dem Staatsapparat macht eine zentrale Ebene von ‚Medea. Stimmen‘ aus. Dank der Analyse der Stimmen kann es festgesellt werden, dass der Großteil der Stimmen, Bachtin zufolge, kollektive Subjekte, Repräsentanten soziologisch und anders spezifizierbare Gruppen sind. Medea ist die einzige hybride Figur, die aus Elementen beider Kultur besteht und von daher – unbewusst und ungewollt – an der kolonialen Haltung der Korinther gegenüber den Kolchern und den Ureinwohner Korinths teilhat, diese Teilhabe jedoch nicht reflektiert. Medeas Stimme ist also nach Bachtin das „zweistimmige Wort“, das „stets im Innern dialogisiert [ist]“⁸⁰, was gleichzeitig zwei verschiedene Intentionen ausdrückt: die direkte Intention der sprechenden Person und die gebrochene des Autors. Im Fall Medeas Stimme kommt also eine *Dialogizität* zustande.

79 Beyer: Das System der Verkennung, S. 220.

80 Vgl. Fußnote 22.

Anstatt Gegenmodelle zu entwerfen, wurden im Roman problematische Subjektstrukturen verhandelt. So ließe sich der fiktionale Text als Medium ‚authentischer‘ Kritik ‚par excellence‘ bezeichnen. ‚Medea. Stimmen‘ kann laut Beyer als Gesprächsangebot verstanden werden, um die im Text vorgestellten Konflikte und Handlungsweisen zu diskutieren.⁸¹ Der Text könnte gemäß Foucault als ‚eine offene Möglichkeit zu sprechen‘⁸² bezeichnet werden. Mit der Rezeption des Textes kann ein Raum für einen neuen Diskurs entstehen, der danach fragt, ob die Geschehnisse um Medea zwingend sind oder ob eine Alternative dazu denkbar wäre. Als Alternative kann vielleicht das dienen, was im Text fehlt. Da es im Text von Christa Wolf keinen Handlungsraum mehr für die Hauptfigur gibt, so wird dem Leser die Frage gestellt, warum dies so ist und welche Änderungsmöglichkeiten denkbar wären. Für Christa Wolf ist der Einfluss der Kunst und Literatur auf eine Gesellschaft unumstritten und so ‚versucht sie, die Integration des (weiblichen) Subjekts über das ihr zugängliche Medium der Literatur voranzutreiben und so eindeutig dem ‚Subjektwerden des Menschen‘ Vorschub zu leisten.⁸³

81 Beyer: *Das System der Verknennung*, S. 169.

82 Foucault: *Die Ordnung des Diskurses*, S. 18.

83 Berger: *Antike Mythologie im Erzählwerk Christa Wolfs*, S. 59.

Orsolya Lénárt (Budapest)

Der Tokajer Wein und das *Aurum vegetabile*. Das Bild des fruchtbaren Königreichs Ungarn in den Werken Eberhard Werner Happels

1. Einleitendes

Eberhard Werner Happel (1647–1690) war ein bedeutender Vertreter der deutschsprachigen Barockliteratur, wurde aber von der Literaturgeschichtsschreibung eher marginal rezipiert. Happel wurde 1647 in Kirchhain (Hessen) geboren und studierte an der Philipps-Universität Marburg Medizin, Mathematik und Jura. Er ließ sich in Hamburg, in der „Romanfabrik“¹ der Zeit, nieder, wo er vor allem als Hauslehrer und Berufsschriftsteller tätig war. Hamburg, eine der bedeutendsten Medienmetropolen des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation, trug im besonderen Maße dazu bei, dass Happel u.a. mit seinen voluminösen Romanen, die Joseph von Eichendorff sehr zutreffend als „toll gewordene Realenzyklopädien“² charakterisierte, zu einem der prägenden Autoren der Zeit avancierte. Nach dem Erfolg seines ersten Kriegsromans („Der Durchleuchtigsten Christlichen Potentaten Kriegs-Roman“), der 1681 veröffentlicht und später sogar ins Niederländische übersetzt wurde, zögerte Happel nicht, die Ereignisse der Türkenkriege im Königreich Ungarn in der bewährten Weise zu beschreiben. Die zwischen 1685 und 1697 in Ulm bei Matthäus Wagner verlegten sechs Bände widmete er den militärischen und politischen Ereignissen der Zeitspanne 1664–1687, wobei er immer wieder die Hoffnung auf die Einstellung des Krieges gegen den ‚Erbfeind‘ und auf den ruhmreichen Sieg des Christentums zum Ausdruck brachte.³ Obwohl „Der Ungarische Kriegs-Roman“⁴ in der deutschsprachigen sowie in

1 Becker, Nándor: Happel „Magyar Hadi Román“-ja [Der Kriegs-Roman Happels]. In: *Egyetemes Philologiai Közlöny* [Zeitschrift für allgemeine Philologie] 14 (1890), H. 5, S. 374–390, hier S. 374.

2 Eichendorff, Joseph von: *Geschichte der poetischen Literatur Deutschlands*. Erster Theil. Paderborn 1857, S. 122.

3 Vgl. Schuwirth, Theo: *Eberhard Werner Happel (1647–1690). Ein Beitrag zur deutschen Literaturgeschichte des 17. Jahrhunderts*. Dissertation, Marburg 1908, S. 104.

4 *Der/Ungarische/Kriegs-ROMAN,/Oder/Außführliche/Beschreibung,/Deß jüngsten/ Türcken-Kriegs,/Wobey/Aller darinnen verwickelter Ho-/her Potentaten Länder, Macht, und/Herrschaft, absonderlich aber eine curieuse/Beschreibung von Ungarn, Persien, und Turkeye, zusamt/denen denckwürdigsten Belagerungen und blutigsten Feld-/Schlachten so die Türcken Zeit ihrer Herrschaft zu jedermanns/Verwunderung vorgenommen und erhalten haben./Unter einer anmuthigen Liebes- und Helden-/Geschichte auf Romanische Weise in einer reinen unge-/zwungenen Teurschen Redens-Arth verfasst und mit allerhand/Nutz- und ergötzlichen Historischen, Politischen und dergleichen leß-/würdigen Sachen angefüllt*. 6. Bde. Ulm 1685–1697.

der ungarischen Germanistik nur am Rande thematisiert wurde,⁵ sollte er meiner Ansicht nach als eine wichtige Quelle für die Erforschung des Ungarnbildes an der Schwelle zwischen dem Hoch- und Spätbarock wahrgenommen werden. Der Roman lässt sich wegen der für das Barockzeitalter charakteristischen kompilatorischen Schreibweise als ein Inventar der Ungarnbilder am Ende des 17. Jahrhunderts lesen. Dementsprechend lassen sich in diesem sechsbändigen Romankomplex sowohl bereits im 17. Jahrhundert bekannte und vorhandene Ungarn-Topoi als auch durch die damalige politische Situation geprägte Bilder und Beschreibungsschemata entdecken. Die gleichzeitige Präsenz älterer, positiver Topoi⁶ und negativer Wahrnehmungsschemata ergibt eine äußerst interessante Mischung verschiedener Meinungen über das Land und dessen Bewohner. In diesem Roman Happels wird die Perspektive der deutschsprachigen Öffentlichkeit widergespiegelt, da der Autor sich stark auf die Informationen der zeitgenössischen Flugschriften, Zeitungen, Berichterstattungen bzw. auf Reisebeschreibungen und sonstige Hungarica stützte.⁷ Der Roman ermöglicht den heutigen

- 5 Zu einer detaillierten Analyse der Sekundärliteratur siehe: Lénárt, Orsolya: Das Königreich Ungarn in der deutschsprachigen Literatur am Ende der frühen Neuzeit. Eberhard Werner Happels Der Ungarische Kriegs-Roman im Kontext der Ungarnbilder in der Medienlandschaft des 17. Jahrhunderts. Dissertation. Budapest 2013, S. 21–36.
- 6 Unter Topos versteht man „die idiomatische, textuelle Erscheinung von Ideen, Gedanken, diejenigen herauskristallisierten Textbausteine, die über eine generell akzeptierte Bedeutung verfügen, zugleich in unterschiedliche Kontexte zu setzen sind. In diesen Kontexten werden Topoi zum Mittel der Argumentation.“ Bitskey, István: A nemzetsors toposzai a 17. századi magyar irodalomban [Topoi des Nationalschicksals in der ungarischen Literatur des 17. Jahrhunderts]. In: <http://mta.hu/fileadmin/szekfoglalok/000074.pdf> (abgerufen am 12.03.2015), S. 1. Wenn diese Textbausteine, eventuelle imagotype Elemente, in literarischen Texten in unveränderter Form erscheinen und daher eine Omnipräsenz erleben, können sie sich zu epochenübergreifenden Topoi entwickeln. Vgl. Radek, Tünde: Das Ungarnbild in der deutschsprachigen Historiographie des Mittelalters. Frankfurt a. M.: Peter Lang 2008 (= Budapester Beiträge zur Literaturwissenschaft 12), S. 27.
- 7 Obwohl Happels Quellenangaben mangelhaft sind, konnte durch eine vergleichende Analyse die Verwendung bestimmter Texte nachgewiesen werden. Um einige Beispiele zu erwähnen: Happel griff genauso wie Speer auf die Flugschrift „Kurtze Lebens-Beschreibung des Ungarischen Herrn Graff Tökeli“ zurück, bzw. verwendete die einschlägigen Artikel des Nordischen Mercurius, der sich zwischen 1683 und 1685 intensiv mit der Politik Thökölys befasste. Vgl. Etényi, Nóra G.: Ungarnberichte im Spiegel des Ungarischen *Simplicissimus*. In: Breuer, Dieter/ Tüskés, Gábor (Hg.): Das Ungarnbild in der deutschen Literatur der frühen Neuzeit. *Der Ungarische oder Dacianische Simplicissimus* im Kontext barocker Reiseerzählungen und Simplizaden (=Beihefte zu *Simpliciana* 1), Bern [et al.]: Peter Lang 2005, S. 215–252, hier S. 217, bzw. Scholz Williams, Gerhild: Grenzgänger. Fiktive Begegnungen mit historischen Helden (Emmerich Töckely und Friedrich von Schomberg). In: Bauer, Volker/ Böning, Holger (Hg.): Die Entstehung des Zeitungswesens im 17. Jahrhundert. Bremen: Luminäre 2011 (= Presse und Geschichte 54), S. 269–280, hier S. 269–271. Darüber hinaus darf man aufgrund der Bekanntheit der Werke von Daniel Speer und Martin Zeiller (die wie Happel bei dem Ulmer Matthäus Wagner verlegt wurden) vermuten, dass Happel auf ihre Werke

Lesern, einen Einblick in die Entfaltung des Ungarnbildes nach 1683 zu gewinnen. So kann der Leser die radikale Veränderung der Ungarnrezeption im Zuge der Thököly-Politik nachvollziehen, die sich in der schrittweisen Ersetzung des einst reichlich thematisierten Bollwerk-Topos (*Hungaria est propugnaculum Christianitatis*) durch das Bild der verräterischen und illoyalen Ungarn niederschlägt.

„Der Ungarische Kriegs-Roman“, der während eines bedeutenden historischen Wendepunktes verfasst wurde, vermittelt ein vielfältiges und zugleich ambivalentes Ungarnbild. Ein zentraler Bestandteil dieses Ungarn-Images war die Darstellung des fruchtbaren Pannoniens/Ungarns. Der sog. *fertilitas*-Topos kann als ein Mosaik rezipiert werden, das aus unterschiedlichen Bausteinen, aus ‚imagotypen Elementen‘, entstanden ist. Im vorliegenden Beitrag wird ein Fokus auf zwei Elemente des *fertilitas*-Topos gelegt: auf die Darstellung des etwas phantastischen Phänomens des *aurum vegetabile* (Goldgewächs) bzw. auf die Beschreibung des Tokajer Weins, die den Reichtum des ungarischen Bodens manifestierten.

Das Ziel des Beitrags ist demzufolge, den *fertilitas*-Topos mit besonderer Rücksicht auf die zwei gewählten ‚Bausteine‘ in einen historischen Kontext zu setzen und ihre unterschiedlichen, literarischen Varianten aufzuzeigen. In der zweiten thematischen Einheit der Studie wird das Erscheinen der beiden Topos-Elemente im Roman Happels näher analysiert. Der Korpus meiner Untersuchungen umfasst den ersten und dritten Band von Happels „Der Ungarische Kriegs-Roman“, sowie seinen „Thesaurus Exoticorum“ (Hamburg, 1688) und den dritten Band des „Mundus Mirabilis Tripartitus“ (Ulm, 1689). Darüber hinaus werden einige mögliche Quellentexte des Kriegsromans, wie z.B. Daniel Speers „Ungarischer oder Dacianischer Simplicissimus“ (o.O., 1683) bzw. der erste Band von Happels „Relationes Curiosae“ (Hamburg, 1683) berücksichtigt.

1. Die (literatur)historische Entwicklung des *fertilitas*-Topos

Einer der ältesten, im Barockzeitalter (neben dem oben erwähnten *propugnaculum*-Topos) intensiv vorhandenen Topoi ist die Beschreibung Ungarns als ein besonders reiches, fruchtbares Land. Der *fertilitas*-Topos implizierte in der Literatur vielfältige Erscheinungsformen von Ungarn Darstellungen. Der Topos galt als Requisit des ungarischen Milieus, das sich später auch kaum veränderte. Obwohl dieses Bild – dank des steigenden Interesses – erweitert, von historischen und geographischen Kompilationen bereichert und durch persönliche Erfahrungen lebendig gemacht wurde, blieben die Grundrisse unverändert. Das Klingeln des ungarischen Goldes und die hohe Qualität des Tokajer Weins interessierte das zeitgenössische Publikum zu jeder Zeit.⁸

ebenfalls zurückgriff. Elmar Schmitt bestätigt in seiner Monographie über die Wagnerschen Druckerei die Verbindung zwischen den bei Wagner verlegten simplizianischen Schriften und Happels Werken. Vgl. Schmitt, Elmar: Die Drucke der Wagnerschen Buchdruckerei im Ulm 1677–1804. Bd. 1. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz 1998, S. 22.

8 Vgl. Trostler, József: Magyar elemek a XVII. század német irodalmában [Ungarische Elemente in der deutschen Literatur des 17. Jahrhunderts]. Temesvár: Uhrmann Henrik 1914, S. 9.

Die Fruchtbarkeit des ungarischen Bodens wurde seit der Antike durch verschiedene Bilder sichtbar gemacht und bildete einen zentralen Bestandteil der Beschreibungen Ungarns. Ein Beispiel für diese vielfältige Veranschaulichung des fertilen Landes ist das spätantike bzw. frühmittelalterliche Werk „*Etymologiarium libri XX*“ (um 630) von Isidorus Hispalensis (um 560–636), in dem (Etym. XIV. 4.) die naive etymologische Erklärung des Wortes Pannonien aus dem lateinischen Wort *panis* (dt. Brot) zu lesen ist.⁹ Diese Etymologie trug zur Entwicklung des *fertilitas*-Topos bei, der als rhetorisches Phänomen zum ersten Mal bei Aeneas Sylvius Piccolomini (1405–1464), dem späteren Papst Pius II., erschien. In seiner in der Wiener Neustadt und in Mantua gehaltenen Rede („*Oratio de Constantinopolitana clade et bello contra Turcos congregando*“ Basel, 1551)¹⁰ bzw. in seinem Brief an Papst Nikolaus V. ehrte er Ungarn als goldenes Reich, das reich an Trauben, Ochsen und Bodenschätzen sei.¹¹ Der Topos verbreitete sich parallel zur wachsenden ‚Türkengefahr‘ rasch im 15. Jahrhundert, wurde in breiteren Kreisen bekannt, und man verband ihn mit dem Topos „Ungarn ist Bollwerk des Christentums“.¹² Zu einem Wendepunkt in der Entwicklungsgeschichte des *fertilitas*-Topos kam es nach der Schlacht bei Mohács 1526 bzw. nach der Eroberung Ofens durch die Osmanen 1541. Die Intensivierung der literarischen Bearbeitung des Topos lässt sich teilweise auf die Veränderung der wirtschaftlichen Situation im mitteleuropäischen Raum zurückführen: Das Königreich verlor große, zum größten Teil landwirtschaftlich bedeutende Gebiete, wodurch die Fleischversorgung Mittel- und teilweise Westeuropas unsicher wurde.¹³ Die Länder, deren Lebensmittelversorgung von Lieferungen aus dem mitteleuropäischen Raum abhängig war, fühlten sich unmittelbar von der ‚Türkengefahr‘ betroffen. Parallel zur Darstellung des fertilen Landes erschien also generell die Aussage, dass all diese Werte bald von den grausamen, räuberischen Türken erobert werden konnten, die die berühmten

- 9 Vgl. Tarnai, Andor: „A magyar nyelvet írni kezdik“. Irodalmi gondolkodás a középkori Magyarországon [„Mann beginnt auf Ungarisch zu schreiben“. Literarisches Denken im mittelalterlichen Ungarn]. Budapest: Akadémiai 1984, S. 19.
- 10 Vgl. Nótári, Tamás: Aeneas Sylvius Piccolomini és a defensio imperii Christiani gondolata [Aeneas Sylvius Piccolomini und die Idee des defensio imperii Christiani]. In: Jogelméleti Szemle [Zeitschrift für Rechtslehre] 3 (2004). Online: http://jesz.ajk.elte.hu/notari16.html#_ftnref2 (abgerufen am 18.05.2015).
- 11 Vgl. Imre, Mihály: Der ungarische Türkenkrieg als rhetorisches Thema in der Frühen Neuzeit. In: Kühlmann, Wilhelm/ Schindling, Anton (Hg.): Deutschland und Ungarn in ihren Bildungs- und Wissenschaftsbeziehungen während der Renaissance (=Tübinger Beiträge zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte 62), Wiesbaden: Franz Steiner Verlag 2004, S. 93–108, hier S. 96.
- 12 Imre, Mihály: „Magyarország Panaszja.“ A Querela Hungariae toposz a XVI-XVII. század irodalmában [Klage Ungarns. Der Topos Querela Hungariae in der Literatur des 16.-17. Jahrhunderts]. Debrecen: Kossuth 1995, S. 223.
- 13 Vgl. Pálffy, Géza: A Magyar Királyság és a Habsburg Monarchia a 16. században [Das Königreich Ungarn und die Habsburg-Monarchie im 16. Jahrhundert]. Budapest: História 2010, S. 218.

Städte und den fruchtbaren Boden zerstörten. Mit der Gegenüberstellung des einstigen Paradieses und dessen Zerstörung durch die Osmanen konnte die Niederlage des christlichen Europa dramatisch sichtbar gemacht werden. Dieser plötzliche, drastische Werteverlust verstärkte auch den Anspruch, früher noch vorhandene Werte des Landes facettenreich darzustellen. Bei der Beschreibung dieses Verlustes wurde ein breites Spektrum rhetorischer Mittel verwendet. So wurde versucht, die Empfindung des Verlustes noch schmerzhafter zu gestalten, Mitleid zu erwecken und dadurch andere zur Hilfeleistung zu motivieren. Die Struktur der Beschreibung der Fruchtbarkeit verfügte über ständige Bestandteile, wie z.B. die Nennung der naturgegebenen Werte. In diesem Rahmen wurden der Reichtum und der Ruhm der Städte bzw. die intellektuelle Größe ihrer Bewohner aufgelistet. Solche Laudationen schrieb u.a. Johannes Cuspinianus (1473–1529), der der Beschreibung der ungarischen Weine und Edelmetalle der Bergwerke, aber auch der Flüsse und Bäche eine besondere Aufmerksamkeit widmete.¹⁴ Neben Aeneas Sylvius Piccolomini und Cuspinianus muss noch Miklós Oláh (1493–1568) erwähnt werden. In seinem 1517 veröffentlichten Werk „Hungaria“ ist neben den üblichen Elementen des *fertilitas*-Topos (v.a. Überfluss der Nahrungsmittel) das Lob der ungarischen Weinsorten und der an Edelmetallen reichen Bergwerke zu lesen.¹⁵ Selbstverständlich haben sich zahlreiche Autoren des 16. Jahrhunderts mit diesem Thema auseinandergesetzt und Ungarn positiv oder negativ (z.B. Georg Wernher, um 1479–1567) bewertet.¹⁶ Sie haben in diesem Jahrhundert eine narrative Tradition geschaffen, die von den Autoren des 17. Jahrhunderts weitergeführt wurde. Dies widerspiegelte sich z.B. in der häufigeren Verwendung des Sprichwortes „Extra Pannonia non est vita, et si est, non est ita“, dessen bei Caelius Rhodiginus (1496–1525) begann¹⁷. In dem 1651 verlegten Werk „Eponymologium“ von Tobias Magirus (1586–1652) wurde Ungarn in einen neuen Kontext gesetzt, wobei der *fertilitas*-Topos eine neue Rolle gewann. Das Sprichwort gehörte bei Magirus untrennbar zu Ungarn, und er bezog es offensichtlich auf die Fruchtbarkeit des Landes. Eine weitere wichtige Quelle zur Darstellung der Geschichte des Sprichwortes ist das Werk („Dialogus de Patrii illustrium doctrina et scriptis virorum“, Wittenberg, 1654) des Wittenberger Professors für Theologie Johann Andreas Quenstedt

14 Vgl. Imre, „Magyarország Panasz“, S. 224–226.

15 Vgl. Pálffy, A Magyar Királyság és a Habsburg Monarchia, S. 187.

16 Zu einer umfassenden Analyse siehe: Imre, „Magyarország panasz“, S. 227–233.

17 Dieses Adagium, das im Laufe der vergangenen Jahrhunderte unterschiedlich gelesen wurde, wurde zum ersten Mal in der Enzyklopädie des italienischen Humanisten Ludovicus Caelius Rhodiginus veröffentlicht. Das Adagium ist die profane Form des seit Augustinus bekannten Sprichwortes „Extra Ecclesiam nulla salus“. Übernommen von Ötvös, Péter: Aktualisierung alter Klischees. Die Ungarn auf der Völkertafel. In: Europäischer Völker-Spiegel. Imagologisch-ethnographische Studien zu den Völkertafeln des frühen 18. Jahrhunderts. Hg. von Franz Karl Stanzel. Heidelberg: Winter 1999, S. 265–282, hier S. 278.

(1617–1688), der das Sprichwort in den *fertilitas*-Topos explizit integrierte.¹⁸ Der Topos und das Sprichwort, deren Geschichte in der Frühen Neuzeit zusammenschmolz, verbreiteten sich enorm innerhalb des deutschen Sprachgebiets. Dies geschah laut Andor Tarnai durch die Vermittlung von Wittenberger Studenten, die das Sprichwort wahrscheinlich von Magirus und Quenstedt übernommen hatten.¹⁹ Die Geschichte des *fertilitas*-Topos setzte sich auch in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts fort. Vor allem seien hier – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – die Namen von Martin Zeiller (1589–1661), Erasmus Francisci (alias Christian Minsicht, 1627–1694) und Daniel Speer (1636–1707) erwähnt, deren Werke mit großer Wahrscheinlichkeit bedeutende Quellentexte Happels waren. In diesen sind unterschiedliche Lesarten des Topos und des Sprichwortes zu finden. Die Vielfältigkeit des *fertilitas*-Topos und die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten des von Rhodoginus eingeführten Spruches kommen bei Francisci ganz eindeutig zum Ausdruck. Er zeigt auch die bemerkenswerte (Um)Formulierung des Sprichwortes, wodurch eine andere Dimension der Wahrnehmung Ungarns als das Land der Fülle sichtbar wird: „In Ungarn ist fast kein Leben: oder so noch ein Leben ist, doch nicht so eben, nicht so vollkommen, so herrlich, so reich, so sicher, wie ehedessen.“²⁰ Während Francisci den Verlust in den Vordergrund stellte, konzentrierte sich Zeiller in seiner „Neuen Beschreibung des Königreichs Ungarn“ (u. a. 1664) auf den Reichtum des Landes. Er zeichnete, sich u. a. auf die 1588 verfasste Reisebeschreibung („Ungarische Sachen“) des ebenfalls in Ulm tätigen Veit Marchthalers (1564–1641)²¹ stützend, ein ziemlich buntes, aber grundsätzlich positives Bild über Ungarn.²² Er beschrieb die fischreichen Gewässer, die vielfältigen Bodenschätze, den Reichtum an Edelmetallen und Edelsteinen Ungarns, den mit dem spanischen wettbewerbsfähigen ungarischen Wein, die gute Luft und das berühmte Vieh. Daniel Speer griff in seinem „Ungarischen oder Dacianischen

18 „Pannonia solo foecunda, viris fortis, armisque ac opibus maxime valida quondam regio. Coelius Rhodiginus lib. 21. cap. 4. Pannonios olim de suo solo dixisse refert: Extra Pannoniam non est vita, aut si est, non est ita.“ Übernommen von: Tarnai, Andor: *Extra Hungariam non est vita...* (Egy szállóige történetéhez) [Extra Hungariam non est vita... Zur Geschichte eines Sprichwortes]. Budapest: Akadémiai Kiadó 1969, S. 43–44.

19 Vgl. ebd., S. 43–44 und S. 56.

20 Minsicht, Christian [Francisci, Erasmus]: *Neue und kurtze Beschreibung des Königreichs Ungarn*. Nürnberg 1664, Vorrede oder Zuschrift IIIv. – IVr.

21 Veit Marchthaler (1564–1641) war Beamter in Ulm und verbrachte wahrscheinlich etwa 20 Jahren in Ungarn. Vgl. Németh S., Katalin: *Utazások Magyarországon és Erdélyben* (Veit Marchthaler: *Ungarische Sachen*, 1588) [Reisen in Ungarn und Siebenbürgen. Veit Marchthaler: *Ungarische Sachen*, 1588]. In: *Irodalomtörténeti Közlemények* [Beiträge zur Literaturgeschichte] 106 (2002), H. 1–2, S. 3–23, hier S. 3–4.

22 Vgl. Etényi, Nóra G.: *Toposzok és újítások a kora újkori magyarországeképben* 17. századi német nyomtatványok tükrében [Topoi und Erneuerungen im Ungarnbild der Frühen Neuzeit im Spiegel deutschsprachiger Druckschriften des 17. Jahrhunderts]. In: *Korall* 10 (2009), H. 38, S. 112–139, hier S. 123–124.

Simplicissimus“ (1683) ebenfalls auf den Topos zurück. Die Flüsse bestünden zu einem Viertel aus Fischen, der Roggen werde im dritten Jahr zu Weizen, es gebe im Land viel Obst und Wein, Vögel und Ochsen seien übergroß, das Gras wachse bis Achselhöhe des berittenen Mannes usw. Über die ungarischen Weinen schrieb er: „So gibt es in Niederungarn, wie auch in Oberungarn an unterschiedlichen Orten starken und süßen Wein, absonderlich zu Tockay, welcher dem Spanischen vorgezogen wird.“²³ Diese Übertreibungen, die dem Land den Anschein paradiesischer Zustände verliehen, wurden bei Speer mit der Beschreibung furchterregender Wundertiere (Schlangen, Kröten, Würmer, Unken usw.) „ausgeglichen“.²⁴

2. Der Tokajer²⁵ Wein und die Legende des *aurum vegetabile*

Die oben teilweise aufgelisteten, oft übertreibenden Elemente des *fertilitas*-Topos wurden in Happels „Der Ungarische Kriegs-Roman“ ebenfalls thematisiert. Eine der ersten Äußerungen über Ungarn bezieht sich auf diesen positiven Topos. Der ehemalige Rittmeister und Thököly-Soldat Michael Claudi sagt im Kapitel 27 im Zusammenhang mit Ungarn: „Das Land ist so fruchtbar / als keines in der Welt / daher sagt man dieses Orts auch: Extra Pannoniam non est vita, aut si est vita, non est commoda vita.“²⁶ Diese Aussage, die mit dem oben zitierten Spruch verwandt ist, wird jedoch erst im 29. Kapitel näher ausgeführt. Genauso wie seine Vorgänger begann Happel mit der Darstellung der geographischen Lage und der Grenzen des Königreichs. Der Beschreibung der Fruchtbarkeit des Landes widmete er ein ganzes Unterkapitel. Hier kann man ähnliche Aussagen wie bei Speer lesen: an Nahrungsmitteln (Fleisch, Obst, Gemüse, Getreide) habe das Land einen Überfluss, die Weiden und Wälder seien fruchtbar, die Luft gesund, die Gewässer seien fischreich und es gebe zahlreiche Bäder, Heilwasser und sogar an Edelmetallen reiche Bergwerke. Gleich am Anfang der Beschreibung findet eines der wichtigsten Elemente des *fertilitas*-Topos Erwähnung, nämlich die „Produkte des ungarischen Weinbaus“:

[...] hat man in Ober=Ungarn desto mehr Berge / welche noch meistentheils ziemlich fruchtbar sind / und fast durchgehends einen herrlichen Wein / der den Spanischen an Hitze und Krafft gleicht / herfür bringen / doch behält der Tockayer=Wein den Preiß unter allen.²⁷

23 Speer, Daniel: Ungarischer oder Dacianischer Simplicissimus. o. O. 1683, S. 93.

24 Balogh, András F.: Nachwirkungen von Motiven und Topoi der älteren deutschen Literatur im Ungarischen Simplicissimus des Georg Daniel Speer. In: Das Ungarnbild in der deutschen Literatur der frühen Neuzeit. *Der Ungarische oder Dacianische Simplicissimus* im Kontext barocker Reiseerzählungen und Simpliziaden. Hg. von Dieter Breuer und Gábor Tüskés. Bern [et al.]: Peter Lang 2005 (= Beihefte zu *Simpliciana* 1), S. 95–110, hier S. 107–108.

25 Außerhalb der Primärquellen, in denen unterschiedliche Schreibweisen für die Bezeichnung der ungarischen Stadt und Weinsorte, wie z.B. Tockayer, Tokaier etc. vorkommen können, werde ich im vorliegenden Beitrag die Schreibweise Tokaj und Tokajer verwenden. Vgl.: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Tokajer> (abgerufen am 18.05.2015).

26 Happel, Eberhard Werner: Der Ungarische Kriegs-Roman. Bd. 1. Ulm 1685, S. 280.

27 Ebd., S. 403.

Der Ruhm der ungarischen Weine begann sich bereits im 15. Jahrhundert dank der am ungarischen Hof lebenden Humanisten wie Petrus Ransanus (1428–1491), Antonio Bonfini (1427/1434–1503) oder Galeotto Marzio (um 1427–1497) zu verbreiten.²⁸ Es muss aber hinzugefügt werden, dass von den ungarischen Weinsorten anfangs die Produkte aus Syrmien (Gebiet zwischen der Donau und Save) am berühmtesten waren. Miklós Oláh erwähnte im „Hungaria“ dieses Gebiet als eine der besten Weinregionen.²⁹ In Syrmien, das von den Osmanen am Anfang des 16. Jahrhunderts besetzt wurde, wurde die Weinproduktion fast völlig eingestellt und die Weinbauern wanderten in nördlichere Gebiete aus, die von den osmanischen Eroberungen zu der Zeit noch nicht betroffen waren. Seit der Mitte des 16. Jahrhunderts begann die Blütezeit des Weinbaus in Tokaj und die Region geriet zunehmend in den Mittelpunkt der Erzählungen von den ungarischen Weinen.³⁰ Nach András László Magyar findet man eine der ersten Erwähnungen des Tokajers bei dem Dichter Ioannes Bocatius (Hans Bock, 1569–1621), der über den Erfolg dieses Weines berichtete.³¹

Die Bedeutung der ungarischen Weine, insbesondere des Tokajers, lässt sich auch wirtschaftshistorisch belegen. Der Weinhandel war zu dieser Zeit grenzüberschreitend, da Wein als eines der wichtigsten Konsumgüter galt, das für breitere Gesellschaftsschichten erreichbar war. Ein Wirt in einem kleinen württembergischen Ort rechnete mit 300 Litern Wein pro Jahr und Kopf, während die städtische Bevölkerung, z.B. in Wien, noch mehr konsumierte.³² In diesem ausgeprägten Weinkonsum spielte der ungarische Wein eine enorme Rolle. In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts und auch noch im 17. Jahrhundert – nach der Besetzung der besten Weinbaugebiete Ungarns zwischen den Flüssen Save (ung. Száva, heute Sava) und Drau (heute Dráva/Drava) – wurden diverse Weinsorten aus den Regionen Schomodei

28 Vgl. Sárközy, Péter: „A magyar bor, melyre Bacchus tett koronát“. A tokaji bor kultusza az olasz irodalomban és borászati kultúrában [„Der ungarische Wein, der von Bacchus gekrönt wurde“. Der Kult des Tokajers in der italienischen Literatur und Weinkultur]. In: Tokaj a világirodalomban. Tanulmányok és művek [Tokaj in der Weltliteratur. Studien und Werke]. Hg. v. László Sturm. Miskolc: Felsőmagyarország Kiadó 2000, S. 24–31, hier S. 25.

29 Vgl. Zelenák, István: A Tokaji aszú titka [Geheimnis des Tokajers]. Online: <http://www.harszthy200.com/writing01.html> (abgerufen am 12.03.2015).

30 Die Popularität der Weinsorten aus der Region des Tokajer Berglandes nahm nach dem Konzil von Trient (1545–1563) eindeutig zu. Vgl. Magyar, László András: Friedrich Hoffmann (1660–1742) tanulmánya a magyar bor kiváló természetéről. [Friedrich Hoffmanns (1660–1742) Studie zur ausgezeichneten Natur des ungarischen Weins] In: Orvostörténeti Közlemények [Beiträge zur Medizingeschichte] 40–41 (1995–1996), Nr. 1–8, S. 219–244, hier S. 222.

31 Vgl. Magyar, László András: Az aranyszőlő legendája. [Legende der goldenen Traube] In: Gazda, István et al. (Hg.): Orvostörténeti olvasmánytár. Tanulmányok az orvostudomány egyetemes és magyarországi történetéről [Lektüren zur Medizingeschichte. Studien zur universalen und ungarischen Geschichte der Medizin]. 2012. Online: http://www.orvostortenet.hu/tan-konyvek/tk-05/pdf/6.6/magyar_laszlo_aranyszolo_legendaja.pdf (abgerufen am 12.03.2015).

32 Vgl. Lahnstein, Peter: Das Leben im Barock. Zeugnisse und Berichte 1640–1740. Stuttgart: Kohlhammer 1974, S. 197.

(Somogy), Branau (Baranya) und Tolnau (Tolna) bzw. aus dem Tokajer Bergland ins Ausland geliefert. In diesen Gebieten florierte der Weinbau, da Wein von guter Qualität produziert werden konnte und die Erzeugnisse auf günstigen Handelswegen befördert werden konnten. Gegen Ende des 16. Jahrhunderts wurde Wein in großem Ausmaß ins Ausland geliefert, und im 17. Jahrhundert erhielt der ungarische, besonders aber der Tokajer Wein einen sehr guten Ruf. An der wachsenden Beliebtheit der Tokajer Weinsorten hatte der berühmte General von Kaschau (ung. Kassa, heute Košice) Lazarus von Schwendi (1522–1583) Anteil. Einerseits brachte er Wein (die Menge ist je nach Quelle unterschiedlich) und Weinstöcke aus Tokaj auf seine Ländereien im Elsass mit, wo er hochwertige Ergebnisse erreichte (Tokaj d'Alsace). Andererseits hatte er dafür gesorgt, dass der kostbare Tokajer auf seinen Tisch in der fremden Heimat gelangen konnte. 1572 wurde es ihm ermöglicht, für seinen eigenen Verbrauch jährlich 1020 Liter Tokajer zinsfrei zu erhalten.³³

Die Bedeutung des Tokajers als eine Manifestation des *fertilitas*-Topos lässt sich in mehreren Kapiteln des „Kriegs-Romans“ belegen. Im 3. Band kommt einer der Protagonisten, Alonso, mit seinen Gefährten in Ungarn an, wo er sich verletzt. Polcupo gibt ihm Tokajer Wein, der folgendermaßen präsentiert wird: „Mein gnädiger Herr / sehet da einen sehr raren Wein / der nicht zu hitzig / und also für eure Wunde sehr gut ist.“³⁴ Dem berühmten ungarischen Wein wird also eine heilende Kraft zugeschrieben. Diese Aussage findet sich jedoch nicht nur bei Happel. Im 17. Jahrhundert wurde in den Texten der medizinischen Literatur häufiger erwähnt, dass der Tokajer Wein über eine wunderbare, heilende Kraft verfüge. Nach Péter Sárközy stammt die Legende über die medizinische Verwendbarkeit des goldenen Saftes ebenfalls aus der Zeit von Matthias Corvinus. Die Legende könnte die Erfindung des Humanisten Galeotto Marzio sein, der im 17. Kapitel seines Werkes („De egregie, sapienter et iocose dictis ac factis Mathiae regis“, 1484–1487) über den Reichtum Syrmiens und insbesondere über die goldenen Weinreben berichtete.³⁵ Sollte also die Legende über die heilende Kraft des ungarischen Weins gar älter sein als die Geschichte des Weinbaus im Tokajer Bergland?

Ein zweites bedeutendes Element des *fertilitas*-Topos bei Happel ist die Darstellung des Phänomens des Goldgewächses, die im Unterkapitel über die ungarischen Bergwerke thematisiert wird. Happel war, wie seine Schriftstellerkollegen (z.B. Daniel Speer), begeistert von den ungarischen Bergwerken. Die Beschreibung des an Metallen und Mineralien reichen Bodens wurde aber durch die Darstellung des *aurum vegetabile* fast ins Extreme gesteigert. Er bezieht sich in seiner Beschreibung – auch um seine naturwissenschaftliche Bildung und Belesenheit zu unterstreichen – auf die Aussage des berühmten Enzyklopädisten Athanasius Kircher (1602–1680, wahrscheinlich geht es hier um das „Mundus

33 Vgl. Pálffy, *A Magyar Királyság és a Habsburg Monarchia*, S. 223–224 und S. 235.

34 Happel, Eberhard Werner: *Der Ungarische Kriegs-Roman*. Bd. 3. Ulm 1686, S. 216.

35 Vgl. Sárközy, „A magyar bor, melyre Bacchus tett koronát“, S. 26.

Subterraneus“ 1665)³⁶, dass „eine Pflanze eine natürliche Neigung zu Metallischen Oertern habe / so nehme sie die Natur und Eigenschaft desselben [sic] Metalls, über welchem sie wachse.“³⁷ Happel glaubt, wie auch seine Vorgänger, an die Existenz der goldenen Traube und versucht die Legende mit einer Reihe von Beispielen zu belegen. Als Einstieg erzählt Happel die Geschichte eines Weingärtners, der im Garten eines Grafen Gold fand:

mercket er [der Gärtner] / daß es tieff in der Erden eingewurzelt / schlägt demnach mit einem Kraft daran [...] bricht er endlich [...] einen ziemlichen Zahn davon / welchen er einem Gold=Schmiede zeigt / und von demselben die erfreuliche Zeytung erhält / das es das reinste und feinste Gold sey.³⁸

Es werden noch weitere – historisch inkorrekte – Beispiele aufgelistet. Happel vermittelt die Geschichte des Sigismund Rákóczi (1622–1652) der in der Nähe der Festung von Tokaj (in Sárospatak) Traubenkerne aus reinem Gold gefunden habe, oder die von „Zemere Lasko Viconte vom Zemblin“³⁹ (evtl. László Szemere, Untergespan von Zemplén zwischen 1667 und 1672)⁴⁰, der 1670 in seinem Weingarten im Gebirge Zemplén auf Trauben mit hohem Goldgehalt stieß. Happel berichtet noch über die Gräfin von Kemény, die „gewöhnlich einen gülden Draht [trug] / der wie ein Ring geflochten oder gebogen / und auß einer Rübe gewachsen“⁴¹. Happel behauptete dabei, dass Franciscus Rédai (evtl. Rhédey, 1607–1667), Fürst von Siebenbürgen, dem Arzt von Preschau (ung. Eperjes, heute Prešov) Johann Paterson Hain (1615–1675)⁴² ein Stück Gold geschenkt habe, das „weich und fett / als Butter“⁴³ war. Daneben erwähnt Happel „ein Stück gediegen Silber etliche Pfund schwer“⁴⁴, das ein gewisser Herr de Noyers in Danzig aus Ungarn erhielt. Der Reichtum des ungarischen Bodens schien aufgrund der Erzählungen unvorstellbar groß zu sein. Die tatsächliche Lage war dagegen offensichtlich nicht so märchenhaft, wie sie Happel darstellte.

36 Vgl. Schock, Flemming: Die Text-Kunstammer. Populäre Wissenssammlungen des Barock am Beispiel der „Relationes Curiosae“ von E. W. Happel. Köln [et al.]: Böhlau 2011, S. 270.

37 Happel, Eberhard Werner: Thesaurus Exoticorum Oder eine mit Außländischen Raritäten und Geschichten Wohlversehene Schatz-Kammer. Hamburg 1688, S. 93.

38 Happel, Der Ungarische Kriegs-Roman, Bd. 1, S. 414.

39 Ebd., S. 415.

40 Vgl. Reiszig, Ede: Magyarország vármegyéi és városai [Komitate und Städte Ungarns]. Digitale Ausgabe: Arcanum 2004, online: <http://mek.oszk.hu/09500/09536/html/0026/18.html> (abgerufen am 18.05.2015)

41 Happel, Der Ungarische Kriegs-Roman, Bd. 1, S. 414.

42 Horváth, Géza: Az aranytermő szőlők meséje [Märchen von der goldenen Traube]. In: Természettudományi Közlöny [Monatsblatt der Naturwissenschaften] 27 (1895), H. 314, S. 505–514, hier S. 508.

43 Happel, Der Ungarische Kriegs-Roman, Bd. 1, S. 414.

44 Ebd.

Die wichtigste Frage in diesem Zusammenhang ist jedoch, woher Happel von diesen Besonderheiten des ungarischen Bodens erfuhr. Es ist sicher, dass Happel die Geschichte „In Ungarn wächst das Gold“ bereits im ersten Band seiner „Relationes Curiosae“ (1683) veröffentlichte⁴⁵ und sie in unterschiedlichen Formen wieder ‚vermarktete‘ (z.B. im dritten Band des „Mundus Mirabilis Tripartitus“).⁴⁶ Auch in seiner Kosmographie „Thesaurus Exoticorum“⁴⁷ lassen sich kürzere oder längere, manchmal miteinander vollkommen identische Textstellen über diese ‚Kuriosität‘ entdecken. Die Beschreibung von der goldenen Traube stellt also die Methode ‚Selbstkompilation‘ exemplarisch dar, Happels Umgang mit externen Textquellen wird deutlich. Happel konnte sich aber auch auf zahlreiche andere Beschreibungen stützen, da dieses Thema sowohl von ungarischen als auch von ausländischen Autoren des 15. bis 18. Jahrhunderts aufgegriffen wurde. Eine der ältesten Quellen, die die Legende der goldenen Traube überliefert, ist das historiographische Werk von Petrus Ransanus („Epitome Rerum Vngaricarum“, Wien 1558), der am Hof von Matthias Corvinus als Chronist tätig war. Ransanus berichtet im Kontext der Beschreibung Ungarns im ersten Buch seines Werkes, dass in Weinreben, die im gold- und mineralienreichen Boden wachsen, längere Goldstäbchen zu finden seien. Martinus geht noch einen Schritt weiter, indem er von goldenen Ranken auf den Weinreben erzählt, aus denen Goldringe gemacht werden könnten, die sogar über heilende Kräfte verfügten. Er behauptet darüber hinaus, selbst einen solchen Ring zu besitzen.⁴⁸

Die Legende von der goldenen Traube wurde von mehreren Wissenschaftlern, wie etwa Philippus Theophrastus Paracelsus (1493–1541) oder Fortunio Licerti (1577–1657), „bestätigt“.⁴⁹ Paracelsus beschrieb das Phänomen der goldenen Traube während seiner Reisen durch Ungarn⁵⁰:

45 E. G. Hapnelii Gröste Denckwürdigkeiten der Welt Oder so genannte Relationes Curiosae. Bd. 1. Hamburg 1683, S. 187.

46 Vgl. Everhardi Guernerii Hapnelii Mundus Mirabilis Tripartitus Oder Wunderbare Welt. Bd. 3. Ulm 1689, S. 984.

47 Vgl. Happel, Thesaurus Exoticorum, S. 92.

48 Horváth, Az aranytermő szőlők meséje, S. 505–506.

49 Vgl. Csoma, Zsigmond: A szőlőtermesztés és a borkészítés kultúrája [Die Kultur des Reb- und Weinbaus]. Eger: Eszterházy Károly Főiskola 2012, S. 82.

50 Die Tatsache, dass Paracelsus seine Netzwerke auch in Ungarn ausbaute (er hatte sogar Studenten in Ungarn), ist seit längerem bekannt. Er unternahm seine ersten Reisen zwischen 1524 und 1521 in Oberungarn, in Slawonien und in Siebenbürgen und besuchte dabei auch die Städte des Tokajer Berglandes. Vgl. Gyula, Magyar-Kossa: Paracelsus magyarországi emlékei [Erinnerungen von Paracelsus an Ungarn]. In: Magyar orvosi emlékek. [Ungarische Medizinische Andenken] Bd. 2. Budapest: Magyar Orvosi Könyvtár Társulat 1929, S. 226–229, hier S. 226. bzw. Schwarz, Ignác: Theophrastus Paracelsus in Ungarn. In: Pester Lloyd, 26. November 1893.

da ich den Weg nacher Ober-Ungarn machte unweit von Tockay in dem Weinberg Mada, Tarzal und Talia, da mir der Hauswirt eine entzwey geschnittene Weinrebe zeigte, in welcher der Länge nach so subtile Goldfäden zu sehen waren [...] auch Kernlein, welche Goldspränlichts waren.⁵¹

Zalai vermutet, dass Paracelsus die Textstellen über die goldene Traube in der Chronik von Galeotto Marzio gelesen hatte und er die Richtigkeit des Berichts überprüfen wollte. Wie das obige Zitat zeigt, bestätigte Paracelsus, dass die Weinreben von Tokaj unterschiedliche Materialien in sich vereinigen können (sie beinhalten z.B. Mineralien). Paracelsus beobachtete auch, dass die Sonnenstrahlen durch die Wurzeln der Tokajer Weinreben hindurchdringen können, wodurch in ihnen goldene Drähte sichtbar werden. Paracelsus sollte also eindeutig dazu beitragen, dass die Legende des *aurum vegetabile* auch in den nächsten Jahrhunderten immer wieder aufkam.⁵² Ob Happel die oben erwähnten Beschreibungen kannte und sie explizit als Quelle verwendete, kann man auf Grundlage der einschlägigen Textstellen aus dem Kriegsroman mit absoluter Sicherheit nicht bestätigen. Er bezog sich, wie aus dem Text hervorgeht, „offiziell“ auf „D. Martin Henrich von Franckenstein / Medicus in der ungarischen Gräntz-Stadt Eperies“⁵³, der über das Gold, gefunden im Weingarten eines bestimmten Edelmanns namens Malpataký (im Späteren Walpatacky), in einem Brief von 1659 an Philipp Jakob Sachs von Löwenheim (1627–1672) berichtete. Happel konnte aber nicht nur auf diesen Brief zurückgreifen. Sachs von Löwenheim, ein Breslauer Arzt und Gelehrter und einer der Gründer der Academia Leopoldino-Caroline, erläuterte in seinem Werk („Amplelographia sive Vitis Viniferae“, Leipzig 1661), dass er der Geschichte der goldenen Traube nicht vertraut und deshalb mit einem Freund, mit Franckenstein, korrespondiert habe. Seiner Aussage nach war es in Ungarn (besonders in Tokaj) keine Rarität, dass ein Golddraht um die Weinreben gefunden wurde, aus dem Ringe gemacht werden konnten. Sachs erhielt aber noch weitere Informationen von Matthias Held, dem Arzt der Rákóczi. Von ihm stammt die Geschichte, dass dem Fürsten Siebenbürgens, der mit seiner Mutter und seinem Bruder Zsigmond Rákóczi bzw. mit dessen Frau am Tisch saß, goldig glänzende Trauben serviert wurden. Das *aurum vegetabile* hatte diesen Quellentexten zufolge mehrere Erscheinungsformen. Sachs von Löwenheim veröffentlichte eine weitere Schrift zum Thema⁵⁴, in der zwei weitere Daten, die ebenfalls von seinem Freund

51 Paracelsus, Philippus Theophrastus: Der Hermetische Nord-Stern. Frankfurt und Leipzig 1771, S. 63.

52 Vgl. Zalai, Károly: Paracelsus és a gyógyszerészet (Halálának 450. évfordulójára) [Paracelsus und die Pharmazie. Zu seinem 450. Todesjahr]. In: Gyógyszerészet [Pharmazie] 35 (1991), S. 341–343, hier S. 342.

53 E. G. Happelii Gröste Denckwürdigkeiten der Welt Oder so genannte Relationes Curiosae. Bd. 1. Hamburg 1683, S. 187.

54 Vgl. Sachs von Löwenheim, Jacob Phillip: Aurum Vegetabile. In: Miscellanea Curiosa Medico-Physica Academiae Naturae Curiosorum. Annus primus. Leipzig 1670. S. 290–293.

Franckenstein stammten, vermerkt waren. Franckenstein berichtete über den Winzer des Adligen Walpataký, der den Fund einer goldenen Rebe machte, und von einem Bauern, der einen goldenen Draht auf seinem Acker in der Nähe von Preschau fand. Eine weitere Erscheinungsform des Goldgewächses lässt sich im Werk von Johan Paterson Hain lesen.⁵⁵ Der Arzt von Preschau berichtet über Trauben, die mit einer goldenen Schicht bedeckt waren und von dem Vize-Gespan des Komitats Zemplén Lasko Zemere gefunden wurden.⁵⁶ Details zur Quellenfrage lassen sich in der „Erstveröffentlichung“ im ersten Teil der „Relationes Curiosae“ nachlesen, in der Happel seine Quellen präziserte. Er griff u.a. auf die Werke von Fortunio Licerti („De spontaneo viventium ortu libri quatuor“, 1628), des Historikers und Diplomaten Petrus Martyr Anglerius („De rebus Oceanicis et novo orbe, decades tres“, 1574) bzw. auf Schriften von Gaudentius Merula zurück. Mit Blick auf das *aurum vegetabile* in Ungarn bezog sich Happel neben Löwenheim und Paterson Hain auch auf „De admirandis Rebus Hungariae“ des italienischen Arztes Procopius Bonanus sowie auf das Schreiben des Apothekers von Opeln Heinrich Sturm.⁵⁷

3. Fazit und Ausblick

Auf Grund der Analyse der möglichen Quellen Happels wird sofort sichtbar, wie unkritisch die Autoren (darunter selbstverständlich auch Happel) mit den Berichten umgingen. Diese Haltung führte gleichzeitig dazu, dass sie diese Geschichten in breiteren Kreisen bekannt machten und sich die Legende noch lange Zeit halten konnte. Wenn man einen Blick auf die sog. Steierische Völkertafel wirft, die die europäischen Völker in einer äußerst schematischen Form darstellt, findet man die folgende Anmerkung bezüglich des Landes: „Frucht Und goltReich“. ⁵⁸ Daneben merkte der unbekannte Künstler an, die Ungarn hätten „In Allen“ ⁵⁹ Überfluss. Die Ausgangsthese dieses Beitrags war, dass manche Elemente des Ungarnbildes, wie etwa der *fertilitas*-Topos, im Vergleich mit anderen (z.B. *propugnaculum*-Topos) weniger sensibel auf die historisch-politischen Veränderungen reagierten. Bereits in den 1680er Jahren wurde sichtbar, dass Ungarn seine Funktion als ‚Bollwerk des Christentums‘ nicht bewahren konnte. Daneben wurde das Königreich durch die deutschsprachige Öffentlichkeit wegen der Außenpolitik des Fürsten von Oberungarn Imre Thököly zunehmend in ein negatives Licht

55 Vgl. Paterson Hain, Johann: Aurum vegetabile, vites Hungariae aureae. In: Miscellanea Curiosa Medico-Physica Academiae Naturae Curiosorum. Annus secundus. Jena 1671. S. 187–191.

56 Vgl. Horváth: Az aranytermő szőlők meséje, S. 507–508.

57 Vgl. Happel, Relationes Curiosae, Bd. 1, S. 186–187.

58 Kurze/Beschreibung/der/in/Europa/Befindlichen/Völkern/Und Ihren/Aigenschaften. Steiermark um 1725, Öl auf Leinwand, Wien, Österreichisches Museum für Volkskunde. Online: <http://www.univie.ac.at/hypertextcreator/europa/site/browse.php?arttyp=k&l1=2&l2=2165&l3=2169&l4=2263&a=2363> (abgerufen am 18.05.2015).

59 Ebd.

gestellt. Ungarn erschien immer häufiger in der Rolle des Verräters des christlichen Europa. Die schematische Darstellung auf der Völkertafel ist also das Ergebnis eines Prozesses, der bereits im 17. Jahrhundert begann. Das Pathos des *propugnaculum*-Topos verschwindet, und es bleiben die auch seit Jahrhunderten bekannten Bausteine des volkscharakterologischen Toposschatzes: die Ungarn sind „AllerGrausambst“, „Bluthbegirig“, „Verräther“, „Auffriererisch“, den Wölfen ähnlich und sterben meistens „beym Säwel“⁶⁰. Trotz dieser negativ aufgeladenen Beschreibung greift der Künstler auf zwei wichtige Elemente des *fertilitas*-Topos zurück: den Nahrungsmittelüberfluss und den goldreichen ungarischen Boden. Der Topos blieb auf dem deutschen Sprachgebiet lebendig, aber eher nur, wie Péter Ötvös annimmt, aus merkantilen Gründen.⁶¹

Die Nachhaltigkeit des *fertilitas*-Topos zeigt auch die weitere, teilweise literarische Bearbeitung des Tokajers und des *aurum vegetabile*. Den Tokajer thematisierten – um nur die wichtigsten Namen zu erwähnen – Gottfried Benjamin Hancke (1695-1750?), Gottfried August Bürger (1747–1794), Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832), Clemens Brentano (1778–1842), Theodor Körner (1791–1813), Nikolaus Lenau (1802–1850), Hugo von Hofmannsthal (1874–1929) und Heinrich Böll (1917–1985).⁶² Der Tokajer wird oft als der absolut beste Wein erwähnt (wie etwa in Bürgers „Wunderbare Reisen zu Wasser und zu Lande – Feldzüge und lustige Abenteuer des Freiherrn von Münchhausen“) ⁶³, sogar im Vergleich mit dem französischen (wie z.B. in Goethes „Faust“). Über eine wunderbare, aufmunternde, sogar heilende Wirkung berichten ebenfalls mehrere Autoren, wie etwa Gabriella Baumberg (1766–1839) in ihrem Gedicht „Lob des Tokayers“⁶⁴, Johann Ludwig Georg Schwarz (1759–1830) in der „Parodie des Rheinweinliedes zur Ehre des Ungarweins“⁶⁵ oder Nikolaus Lenau in seinem

60 Ebd.

61 Vgl. Ötvös, Aktualisierung alter Klischees, S. 279.

62 Eine Auswahl der Texte mit einem Tokaj-Bezug in ungarischer Übersetzung befindet sich in Sturm, László (Hg.): Tokaj a világirodalomban. tanulmányok és művek [Tokaj in der Weltliteratur. Studien und Werke]. Miskolc: felsőmagyarország Kiadó 2000, S. 145–195.

63 „Als wir uns nun daselbst eingeschlossen hatten, holte er aus einem Schränkchen eine Flasche hervor und sprach: »Münchhausen, ich weiß, ihr Christen versteht euch auf ein gutes Glas Wein. Da habe ich noch ein einziges Fläschchen Tokajer. So delikant müßt Ihr ihn in Eurem Leben nicht getrunken haben.« In: Bürger, Gottfried August: Wunderbare Reisen zu Wasser und Lande, Feldzüge und lustige Abenteuer des Freyherrn von Münchhausen, wie er dieselben bey der Flasche im Cirkel seiner Freunde selbst zu erzählen pflegt. Zweite, vermehrte Auflage. London 1788, S. 92.

64 „Ich fühle neues Leben/Durch meine Adern sprüh'n,/Und deine Nektarreben/In meinem Busen glüh'n./Du giesest Kraft und Feuer/Durch Mark und durch Gebein./ O köstlicher Tokayer!/O königlicher Wein“. In: Baumberg, Gabriela: Lob des Tokayers. In: Sämtliche Gedichte Gabrielens von Baumberg. Wien 1800, S. 245–246, hier S. 246.

65 Schwarz, Johann Ludwig Georg: Denkwürdigkeiten aus dem Leben eines Geschäftsmannes, Dichters und Humoristen. Leipzig: Christian Ernst Kollmann 1828, S. 299–300.

„Faust“.⁶⁶ Der Tokajer bewahrte (vor allem in der Literatur) die Position einer echten Kuriosität und Rarität. Diese Aussage gilt insbesondere für die Literatur der Romantik, in der die Autoren neben historischen Stoffen des Mittelalters (z.B. die Legende um die heilige Elisabeth oder die Erzählungen vom Hunnenkönig Etzel/Attila) die exotischen Aspekte Ungarns (wieder)entdeckten. So waren z.B. Lenau oder Isidor Karl Beck (1817–1879) Initiatoren der ‚Zigeuner- und Pußtaromantik‘, welche das Bild des fabelhaften Tokajer Weins mit einschloss. Die nachhaltige Wirkung der Tokajer-Thematik als zentralem Bestandteil des Ungarnbildes lässt sich in der deutschsprachigen Literatur nach 1945 nachvollziehen, auch wenn Ungarn in der apologetischen Kriegsliteratur keine bedeutende Rolle spielte.⁶⁷ In Heinrich Bölls „Wo warst du, Adam?“ wird Finck nach Ungarn geschickt, um dem Oberst Bressen echten Tokajer mitzubringen. Er stirbt jedoch auf dem Rückweg in einer Schlacht, da er einen Koffer voller Tokajer, den er mit dem eigenen Körper verteidigt, mitschleppen muss⁶⁸. Auch bei Stefan Zweig (1881–1942) wird der Tokajer zum Sinnbild des Luxus (z.B. im Roman „Clarissa“); er wird als ein guter Wein akzeptiert, dessen Schmuggel sich lohnt.⁶⁹ Die Geschichte des aus der Erde gewachsenen Goldes erwies sich dagegen als weniger nachhaltig, obwohl sie noch im 18. Jahrhundert zum Gegenstand zahlreicher wissenschaftlicher und literarischer Werke gemacht wurde. An dieser Stelle sei auf das Sonett „Lob des Ungarischen Weines“ von Gottfried Benjamin Hancke hingewiesen, in dem der Autor den Tokajer den fränkischen Weinsorten gegenüberstellt und auf die bereits bekannte Darstellung des goldreichen ungarischen Bodens zurückgreift: „Das Gold giebt, wie man sagt, dem Menschen grosse / Krafft / Nun liefert Ungarn ja die feinsten Ducaten. / Die Berge sind voll Gold, drum muss der edle Safft / Aus goldenen Grunde mehr, als anderwärts gerathen.“⁷⁰ Auch das Gedicht von Johann Ludwig Georg Schwarz ist in diesem Zusammenhang erwähnenswert, der nicht nur die heilende Kraft des Tokajer hervorhob, sondern ihn als flüssiges Gold charakterisierte: „In Ungarn, hört!

66 „Thu mir Bescheid aus diesem Krug,/ich füllt' ihn eben zu Tokay/Mit Lust und süßer Raserei/Dein Geist bedarf wohl neuen Flug.“ Bzw.: „Vortrefflich schmeckt der Ungarwein!/ Komm, schenke mir noch weiter ein!/Er hat den Sinn mir aufgehellt,/Mich wieder auf mich selbst gestellt.“ In: Lenau, Nikolaus: Faust. In: Nicolaus Lenaus Sämtliche Werke. Hg. von Anastasius Grün. Bd. 3. Stuttgart und Augsburg 1855, S. 3–194, hier S. 124–125.

67 Vgl. Fassel, Horst: Pannonien vermessen. Ungarnbild in der deutschen Literatur. Stuttgart: Ebner 2004 (= Miteinander. Schriftenreihe des Ungarischen Kulturinstituts Stuttgart 2), S. 362.

68 „Finck hatte Angst um seinen Tokaier – der Chef war ein empfindlicher Mann, was Wein betraf, und er war noch empfindlicher, was das betraf, was er seine Ehre nannte. Es war ziemlich sicher, dass er diesem Oberst sein Wort oder etwas Ähnliches gegeben hatte, dass er am Sonntag mit ihm Tokaier trinken würde.“ Böll, Heinrich: Wo warst du Adam? Köln: Middelhaue 1967, S. 92.

69 Vgl. Kerekes, Gábor: Stefan Zweigs Ungarnbild. In: Berliner Beiträge zur Hungarologie 8 (1995), S. 162–186, hier S. 185.

70 Hancke, Gottfried Benjamin: Lob des Ungarischen Weines. In: Ders.: Gedichte. Zweyter Theil. Dresden/Leipzig 1731, S. 502.

am Fuße der Karpathen / Da wächst ein trinkbar Gold.⁷¹ Auf Grund dieser Zitate wird sichtbar, dass die Motive des Tokajers und des Goldes eng zusammenwachsen, auch zu der Zeit, als das Phänomen des *aurum vegetabile* nicht mehr als eine Legende war. Im 18. Jahrhundert sprachen sich mehrere Wissenschaftler, wie z.B. der anerkannte ungarische Arzt István Wespriemi (1723–1799), gegen die Glaubwürdigkeit dieser Erzählungen aus. In seinem Werk „Magyar Országi öt különös elmélkedések“ (Preßburg, 1795) widerlegt er eindeutig und selbstbewusst das Vorhandensein des Goldgewächses.⁷² Damit endete die jahrhundertlange, wunderbare Geschichte des *aurum vegetabile*.⁷³ Das Geheimnis des *aurum vegetabile* wurde am Ende des 19. Jahrhunderts durch Géza Horváth gelüftet: er fand auf der Oberfläche der Trauben ein goldenes, glänzendes Material, das er als organisch bestimmte: es sei das Ei einer Wanze (*Gonocerus acuteangulatus*).⁷⁴

71 Schwarz, Denkwürdigkeiten aus dem Leben eines Geschäftsmannes, Dichters und Humoristen, S. 300.

72 Vgl. Horváth, Az aranytermő szőlők meséje, S. 512.

73 Vgl. Csoma, A szőlőtermesztés és a borkészítés kultúrája, S. 83.

74 Vgl. Horváth, Az aranytermő szőlők meséje, S. 514.

Sándor Trippó (Debrecen)

Zeitgeschichte in Comics. Inszenierung historischer Authentizität in der Graphic Novel „Grenzfall“ (2011)

Die BILD-Sonderausgabe, die anlässlich des 25. Jahrestages der Friedlichen Revolution am 9. November 2014 kostenlos in den Briefkästen vieler deutscher Haushalte landete, sorgte bestimmt für manches Schmunzeln beim Frühstückskaffee. Die Zeitung beinhaltete nämlich einen satirischen Comic des ungarischen Comickünstlers Tamás Gáspár (Abb. 1).¹ Diese Bildergeschichte zeigt den Mauerfall aus einem recht ungewöhnlichen Blickwinkel. Im Mittelpunkt steht jener inzwischen sprichwörtlich gewordene Saunabesuch, den sich die junge DDR-Physikerin Angela Merkel am Abend der historischen Ereignisse gönnte. Dass es sich hierbei um keine erfundene Geschichte handelt, hat die amtierende Bundeskanzlerin vor ein paar Jahren im ARD-Morgenmagazin selber bestätigt.² Schon der Titel des Jubiläumscomics („Wie Angela Merkel den Mauerfall verschwitzte“) verweist auf die spöttisch-ironische Redeweise, mit der eine kritische Geschichtsbetrachtung hervorgebracht wird. Während nämlich die politischen Umwälzungen der Jahre 1989/90 in der Öffentlichkeit trotz mancher Ambivalenz generell als Sternstunden deutscher Geschichte gefeiert werden, erscheinen dieselben Ereignisse als Nebensächlichkeiten und sogar als Irritationen aus der biographischen Perspektive einer Akademikerin, die zu DDR-Zeiten gesellschaftliche Anerkennung und eine relative Freiheit genossen hat. In diesem Sinne verbinden sich in diesem Comic Gegereninnerung und aktuelle Gesellschaftskritik, denn die Demokratisierungsprozesse werden durch diese ironische Perspektivierung als eine ungerechte Machtkonvertierung der Bildungselite positioniert. In diesem Sinne erzählt der BILD-Comic ebenso viel vom Mauerfall, wie von aktuellen gesellschaftlichen Befindlichkeiten. Eine solche Lesart entfaltet sich dadurch, dass der Comic mit seinen Erzählverfahren Gegensatzstrukturen herstellt und die Grenze zwischen der erzählten und der historischen Wirklichkeit verschwimmen lässt. Das Spannungsverhältnis zwischen der ange deuteten individuellen und der öffentlich propagierten Wahrnehmungsweise wird dabei bereits dadurch geschaffen, dass Merkels handgezeichnete und im grellen Pullover gekleidete Figur in einem vorwiegend schwarzweißen Milieu erscheint, während sich der Hintergrund als eine Montage aus Originalfotos erkennen lässt.

1 Gáspár, Tamás: Wie Angela Merkel den Mauerfall verschwitzte. In: BILD. 9. November 2014, S. 13.

2 Vgl.: Wie Merkel den Mauerfall fast verschwitzte (ohne Verfasser) In: Süddeutsche Zeitung (Online-Ausgabe, 17. Mai 2010) URL: <http://www.sueddeutsche.de/politik/-november-wie-merkel-den-mauerfall-fast-verschwitzte-1.132919> (Stand: 01.06.2015).



Abb. 1 Zeitungscomic „Wie Angela Merkel den Mauerfall verschwitzte“

Dieser Zeitungscomic fokussiert auf eine Episode der Zeitgeschichte, dient aber eher dazu, das vermutlich ungestörte Fortbestehen vorwendezeitlicher Machtkonstellationen auszuleuchten und brisante Nachwendekarrieren zu persiflieren. Der Comic forciert Gegenwartsbezüge und politische Intrigen und weist demzufolge eine Verwandtschaft mit journalistischen Karikaturen und Spottbildern auf. Gleichzeitig hebt sich die Erzählung von diesen Traditionslinien ab, indem einerseits Karikaturen meistens Einzelbilder sind, andererseits ist Serialität als zentrales Erzählprinzip hier nicht aufzuspüren, da diese Geschichte keine Fortsetzungen hatte. Aus diesem Grund kommen die für Comicstrips typische Erzähltechniken nicht zum Einsatz: feste Einstellungen, Gesten, Sprüche sowie fixierte Rollenverteilungen, die für kurze Strips charakteristisch sind und der schnellen Erkennung der Figuren dient, sind in diesem Fall nicht vorhanden.

1. Gedächtnismedium Comic: die DDR-Vergangenheit und das graphische Erzählen

Was jedoch dieses Comicbeispiel veranschaulicht, ist, dass Comics als Austragungsort von symbolischen Machtkämpfen um die erinnerungspolitische Deutungshoheit anzusehen sind. Das Medium Comic bietet Möglichkeit zur diskursiven Auseinandersetzung mit konkurrierenden, im kollektiven Gedächtnis noch nicht fest verankerten Vergangenheitsentwürfen. So gesehen sind Comics als Zirkulationsmedien

einzustufen, denn sie ermöglichen öffentliche Debatten über „spezifische erinnerungskulturelle Herausforderungslagen“³. Diese Medienangebote stellen nach Astrid Erll verhältnismäßig unbeständige Vergangenheitsversionen dar, weil „[...] sich ihre Funktion in der synchronen Verbreitung von Informationen erschöpft und sie schnell durch aktuelle Medienangebote ausgetauscht werden [...]“⁴.

Hier muss Erwähnung finden, dass Erll diesen Mediumbegriff ursprünglich zur Unterscheidung zwischen den verschiedenen Funktionalisierungsweisen der Literatur als Gedächtnismedium entwickelt hat. Erll erweiterte dabei Aleida Assmanns Konzept des Speichermediums und differenzierte zwischen verschiedenen Rezeptionsweisen (Speicherung, Zirkulation, Abruf). Zu beachten gilt dabei auch, dass Texte kontextabhängig sowohl als Zirkulations-, als auch als Speichermedien zu klassifizieren sind. Das bedeutet, dass die Belletristik nicht nur mögliche Vergangenheiten inszeniert, sondern gleichzeitig auch Wertvorstellungen und Sichtweisen eines Zeitalters konserviert. Als eine weitere Schnittfläche zwischen Erinnerung und Literatur identifiziert Erll noch die intertextuelle Vernetzung von literarischen Werken, wobei eine literaturgeschichtliche und gattungshistorische Genealogie als Gedächtnis der Literatur postuliert wird.⁵

Diese literaturwissenschaftlichen Ansätze lassen sich unter Berücksichtigung der medialen Ausprägungen auch auf die vielfältigen Spielarten des graphischen Erzählens übertragen. Graphische Erzählformen setzen nicht nur Erinnerungen und historische Wirklichkeiten eindrucksvoll in Szene, sondern ihre Figurenkonstellationen, dominanten Handlungsstränge sowie vielschichtigen textuell-visuellen Erzählweisen bieten auch Einblicke in die Selbst- und Fremdwahrnehmung einer Erinnerungsgemeinschaft. Auf Grund dieser Aspekte kann man sogar auf gesellschaftlich akzeptierte und verdrängte Dimensionen des kollektiven und individuellen Erinnerns in einem bestimmten Zeitalter schließen. Wenn man ausgehend von diesen Überlegungen nun konkret nach möglichen Berührungsfeldern zwischen dem Gedächtnismedium Comic und der DDR-Vergangenheit fragt, dann ergeben sich ebenfalls drei miteinander eng verflochtene Dimensionen dieser Wechselwirkungen. Diese stellen auch teilweise überlappende Arbeitsfelder einer historisch perspektivierten und intermedial ausgerichteten Forschungsrichtung dar. Erstens können Comics als alternative Geschichtsschreibung untersucht werden, indem die diversen Vergangenheitsimaginationen in zeitgenössischen Erzählformen unter die Lupe genommen werden. Zweitens kann man Comics als historische Überlieferungen über Produktionsgeschichte sowie über Identitäts-

3 Erll, Astrid: Literatur als Medium des kollektiven Gedächtnisses. In: Erll, Astrid/Nünning, Ansgar (Hg.): *Gedächtniskonzepte der Literaturwissenschaft. Theoretische Grundlegung und Anwendungsperspektiven*. Berlin: de Gruyter, 2005, S. 249-276, hier S. 255.

4 Ebd.

5 Vgl.: Erll, Astrid: *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. Berlin: Metzler, 2005, S. 61-80.

und Alteritätskonstruktionen betrachten und epochenspezifische ästhetische und ideologische Besonderheiten in vorwendezeitlichen und gegenwärtigen Bildergeschichten freilegen. Drittens lassen sich intertextuelle und interpiktoriale Querverbindungen zwischen Comics mit einem historischen Schwerpunktthema erkennen. Demzufolge scheint es ebenfalls sinnvoll, in Anlehnung an Erlls Thesen das Gedächtnis des Comics zu erforschen und die (Dis)Kontinuität gattungstypischer Erzählweisen in Geschichtscomics seit 1945 bis heute zu beschreiben. Zu diesen Themen finden sich wissenschaftliche Auseinandersetzungen in der deutschsprachigen Forschungslandschaft bisher eher nur sporadisch, obwohl sich die repräsentationskritische Analyse historischer Themen im Comic augenscheinlich als eigenständiges Forschungsgebiet (innerhalb der Geschichtsdidaktik) etabliert hat.⁶ Diese Lücken in der Forschungsliteratur sind wahrscheinlich teilweise mit dem immer noch fragwürdigen Status comicbezogener Fragestellungen im Wissenschaftsdiskurs zu begründen, aber auch die allgemeinen Tendenzen des deutschen Erinnerungs- und Gedächtnishaushaltes sind hierfür verantwortlich. Die graphischen Imaginationen über den Holocaust und das NS-Regime wurden nämlich in verschiedenen Comicgattungen (Superhelden-Comics, autobiographischen Graphic Novels usw.) wesentlich intensiver recherchiert, als die Inszenierungen der geteilten Nachkriegsgeschichte. Des Weiteren ist es auch mit der geringfügigen heimischen Comicproduktion zu zeitgeschichtlichen Themen zu erklären, dass die deutsche Teilungsgeschichte in Comics bisher kaum zum Untersuchungsgegenstand gemacht wurde. Es ist aber davon auszugehen, dass eine rege medien- und kulturwissenschaftliche Diskussion in den kommenden Jahren anlaufen wird, da erst vor kurzem die zweite deutsche Diktatur sowie deren Zusammenbruch als Erzählthema in die deutschsprachige Comic-Literatur Eingang gefunden haben.

2. Inszenierung der Vorwendezeit in Comics und Graphic Novels

Besonders das Super-Gedenkjahr, wie der „Spiegel“-Journalist Klaus Wiegrefe das Jahr 2014 bezeichnete⁷, hat eine regelrechte Konjunktur der DDR-Thematik ausgelöst. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sei nun auf einige letztes Jahr veröffentlichte Werke hingewiesen. So eine Neuerscheinung war „Die Herbst der Entscheidung“, ein nichtfiktionaler Comic mit durchgehend schwarzweißen Panels, der die Ereignisse von 1989 vor dem Hintergrund der

6 Vgl. dazu u.a. folgende Standardwerke: Munier, Gerald: Geschichte im Comic: Aufklärung durch Fiktion? Über Möglichkeiten und Grenzen des historisierenden Autorencomic der Gegenwart. Hannover: Unser Verl., 2000; Gundermann, Christine: Jenseits von Asterix : Comics im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, 2007; Mounajed, René: Geschichte in Sequenzen. Über den Einsatz von Geschichtscomics im Geschichtsunterricht. Frankfurt a. M. [u.a.]: Peter Lang, 2009.

7 Vgl.: Wiegrefe, Klaus: Weltkrieg und Mauerfall: Gauck rettet das Super-Gedenkjahr. In: Spiegel (Online-Ausgabe) 09. November 2013 URL: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/gauck-bundespraesident-rettet-super-gedenkjahr-a-932405.html> (Stand: 01.06.2015)

Leipziger Montagsdemonstrationen schildert.⁸ Der Konflikt zwischen Vater und Sohn wird dabei auf die gesellschaftlichen Umwandlungsprozesse bezogen und Letztere erscheinen dadurch quasi als ein Generationskonflikt auf kollektiver Ebene. Mawils Bestseller „Kinderland“ erzählt auch aus der Perspektive eines ostdeutschen Teenagers, fokussiert aber im Funny-Stil Schüler- und Kinderalltag im Arbeiter- und Bauernstaat, wobei die Wiedervereinigung als jähes Ende der Kindheit dargestellt wird.⁹ Aus einem anderen Blickwinkel zeigen die ersten zwei Bände der Serie „Das Upgrade“ diese historischen Erfahrungswelten. Als Vorlage wurde hier auf US-amerikanische Superhelden-Comics zurückgegriffen und im Mittelpunkt steht der Jungpionier Ronny Knäusel, der einzige Superheld der DDR, der sich nach dem Mauerfall als Hartz-IV-Empfänger durch den Alltag kämpft.¹⁰ Das Buch „Treibsand: Eine Graphic Novel aus den letzten Tagen der DDR“ zeichnet sich im Unterschied zu diesen Comics dadurch aus, dass hier die Friedliche Revolution aus der Außenperspektive eines amerikanischen Korrespondenten gezeigt wird, wobei durch Handlungselemente wie die chronischen Zahnschmerzen und die wiederkehrenden Albträume des Protagonisten die Problematiken des Erinnerns und des (graphischen) Erzählens aufeinander bezogen werden.¹¹

Diese Erzählungen über die Vorwendezeit werden häufig unter dem kontroversen Sammelbegriff Graphic Novel subsumiert, aber man kann bereits auf Grund der hier nur skizzenhaft angeführten Beispiele erahnen, dass die deutsche Zeitgeschichte in mannigfaltigen Formen und Gattungen des graphischen Erzählens imaginiert wird. Die dubiose Kategorie Graphic Novel entpuppt sich daher eher als ein Label, das zu Vermarktungszwecken eingesetzt wird und eine hohe künstlerische Qualität suggerieren soll, aber keineswegs auf einheitliche ästhetische oder narrative Charaktermerkmale hinweist. Trotz der relativen Vielfalt gilt derzeit in dieser Comiclandschaft ein nichtfiktionaler, dokumentarischer Diskurs als dominant. Die meisten Erzählungen sind stark der politischen Bildungs- und Aufklärungsarbeit verpflichtet und meistens aus akribischen geschichtswissenschaftlichen Recherchen hervorgegangen. Sie streben eine möglichst detailtreue, streng an Zeitzeugenberichten und Originaldokumenten orientierte Umsetzung von Lebensgeschichten an. Diese Werke sind außerdem spürbar dadurch gekennzeichnet, dass sie ihre historische Authentizität auf Schritt und Tritt dezidiert in den Vordergrund stellen.

8 Hoffmann, PM/Lindner, Bernd: Herbst der Entscheidung. Berlin: Ch. Links, 2014.

9 Witzel, Markus (= mawil): Kinderland. Berlin: Reprodukt, 2014.

10 Wüstefeld, Sascha/Gaupner, Ulf S.: Das Upgrade: Band 1. Berlin: Zitty, 2013.

bzw. Wüstefeld, Sascha/Gaupner, Ulf S.: Das Upgrade: Band 2: Pioniernachmittag in Tenochtitlán. Berlin: Zitty, 2013.

11 Mönch, Max/Lahl, Alexander: Treibsand: Eine Graphic Novel aus den letzten Tagen der DDR. Berlin: Metrolit, 2014.

3. Herstellung der Authentizität im dokumentarischen Diskurs

Im Folgenden möchte ich am Beispiel einer Graphic Novel vorführen, mit welchen Strategien dieser dokumentarische Diskurs arbeitet, um historische Authentizität herzustellen und die graphisch-textuell inszenierten Erinnerungen als erlebte Geschichte zu positionieren. Die Analyse setzt sich mit dem Comic „Grenzfall“ auseinander, der als erstes gemeinsames zeithistorisches Projekt von Thomas Henseler und Susanne Buddenberg 2011 beim avant-Verlag, mit Unterstützung der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur, erschienen ist.¹² Diese Comicautoren widmeten sich später noch in ihren Arbeiten der ostdeutschen Geschichte. 2012 wurden unter dem Titel „Berlin- Geteilte Stadt. Zeitgeschichten“¹³, Zeitzeugenerinnerungen herausgegeben und 2014 folgte noch die Fluchtgeschichte „Tunnel 57“ mit ausführlichen Sachkommentaren und didaktischen Hinweisen.¹⁴ Im September 2015 kommt sogar ein extra für Grundschulkinder entworfenes Comic-Sticker-Album auf den Buchmarkt.¹⁵

Als unmittelbare Anregung zur Untersuchung diente ein Aufsatz, in dem Anne Hillenbach anhand dreier Geschichtscomics comicspezifische Authentisierungsstrategien herausgearbeitet hat.¹⁶ Diese Verfahren seien konstitutiv für Geschichtscomics und „machen es erst möglich, den historischen Comic als historisch zu lesen, seine Botschaften als subjektive Wahrheit zu erfassen und aus ihm über Geschichte, Politik und Milieus zu lernen.“¹⁷ Diese Verfahren seien gattungsbezogene Differenzmerkmale, indem erst durch diese Strategien historische Wirklichkeiten nicht als bloße zeitliche Rahmenbedingungen erscheinen. Hillenbach identifiziert textuelle, visuelle (Zeichenstil und Fotografien), paratextuelle und kontextuelle Strategien und beschreibt auch ansatzweise, wie die Handlungsführung zur Beglaubigung der Erzählung eingesetzt werden kann. In diesem Beitrag möchte ich diese Erkenntnisse aufgreifen, aber auch kritisch erweitern.

Authentizität wird in meinen Ausführungen, wie bei Hillenbach, keineswegs als eine Übereinstimmung mit einer historischen Realität verstanden. Gemeint ist eher der Konstruktionsprozess, mit dessen Hilfe zwischen der comicinternen und der comicexternen Welt Bezugsverhältnisse zustande gebracht werden und

12 Henseler, Thomas/Buddenberg, Susanne: Grenzfall. Berlin: avant, 2011.

Bei Quellenangaben im Text verwende ich die Seitenzahlen dieser Ausgabe.

13 Henseler, Thomas/Buddenberg, Susanne: Berlin- Geteilte Stadt: Zeitgeschichten. Berlin: avant, 2012.

14 Henseler, Thomas/Buddenberg, Susanne: Tunnel 54. Eine Fluchtgeschichte als Comic. Berlin: Ch. Links, 2014.

15 Vgl.: Webseite Berlin History Verlag URL: http://www.berlinstory-verlag.de/vorankuenigungen/titel/245-DDR-Geschichte_zum_Einkleben.html (Stand: 28.07.2015)

16 Vgl.: Hillenbach, Anne: Authentisierungsstrategien in historischen Comics. In: Hangartner, Urs/Keller, Felix/Oechsli, Dorothea (Hg.): Wissen durch Bilder : Sachcomics als Medien von Bildung und Information, S. 131-147. Bielefeld: transcript, 2013.

17 Ebd., S. 145.

Geschichtsdarstellungen als wirklichkeitsgetreu und historisch nachvollziehbar gestaltet werden.¹⁸ Außerdem verwende ich die Begriffe Comics, Graphic Novels, graphische Erzählformen in diesem Aufsatz weitgehend synonymisch und werteneutral, obwohl bekanntermaßen nicht nur produktions- und rezeptionsbezogene, sondern auch erzähltechnische Unterschiede zwischen diesen Formen von Bilder- geschichten bestehen. Dasselbe gilt auch für die Terminologie Geschichtscomic, historischer Comic und historisierender Comic, denn diese Konzepte sind auch in der Forschungsliteratur oft nicht klar voneinander abzugrenzen.

4. Changieren zwischen Krimi und Dokumentation

Die ausgewählte Graphic Novel fokussiert die oppositionelle Bewegung in der DDR, insbesondere die Entstehungskontexte der Ost-Berliner Samisdat-Zeitschrift „Grenzfall“. Im Mittelpunkt der Handlung steht der Schüler Peter Grimm, der die EOS Alexander-Humboldt-Schule besucht und sich mit seinen Freunden in der Friedensbewegung engagiert. Besondere Aufmerksamkeit erhält in der Erzählung, wie die DDR-Staatssicherheit die sich formierende oppositionelle Szene überwacht und unter Druck setzt. Das Werk lässt sich in erster Linie als Geschichtscomic und als ein nachgezeichneter Zeitzeugen-

bericht lesen. Gleichzeitig verweisen aber einige Handlungsstränge oder erzähltechnische Merkmale auf weitere Genres. Die Graphic Novel kann deshalb auch als eine Geschichte über Erwachsenwerden oder als ein historischer Krimi gelesen werden.

Eine solche Gattungszuordnung legt zum Beispiel das Einbanddesign nahe (Abb. 2). Im Hintergrund des Coverbildes sind maschinengeschriebene Zeilen, vermutlich aus einem Verhörprotokoll zu lesen. Im Vordergrund sieht man einen blondhaarigen Jungen mit einem verzweifelten Gesichtsausdruck. Diese Einstellung wird in Farbe mit einem Fernglaseffekt wiedergegeben, außerdem sind Szenen mit Stasi-Männern vor einem schwarzen Hintergrund mit weißen Linien abgebildet.

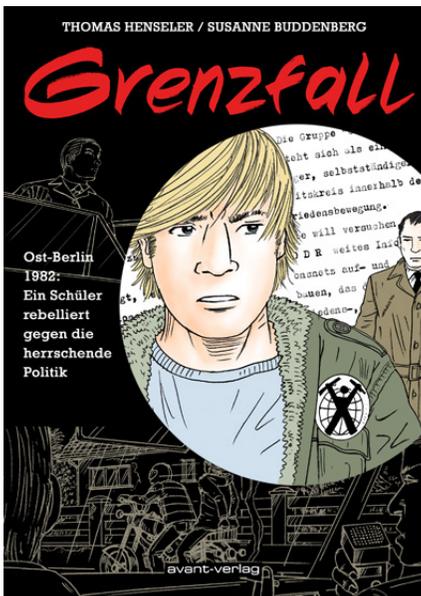


Abb. 2 Coverdesign als Rezeptionslenkung

Die Bilder wurden jenen Sequenzen entnommen, welche die Handlung aktionsreich und spannungsvoll erscheinen lassen. Den Stasi-Mann am Auto findet man bei der Durchsuchungsaktion „Falle“ wieder (75). Die Szene unten stammt aus der Sequenz, in der die Jugendlichen die Witwe des Regimekritikers Robert Havemann besuchen und dabei überwacht werden (21). Die Überschrift auf der linken Seite betont den Konflikt zwischen Peter Grimm und dem Regime. Hervorgehoben werden dadurch Rebellion und Widerstand als zentrale Themen. Diese Gestaltung weist außerdem Ähnlichkeiten mit Kinoplakaten für Action- und Spionagefilme auf und rückt Bespitzelung in den Vordergrund. Eine spannungsvolle, krimiähnliche Erzählung wird auf diese Weise impliziert. Als eine weitere Anspielung auf die Krimigattung im Buch erscheint auch, dass es erst am Ende der Erzählung verraten wird, wer als IM Cindy über die Oppositionellen Berichte abgegeben hat. Hinweise auf diese Person sind wie in einem Detektivroman vorhanden und laden zur Ermittlung ein. Die Erklärung dafür, dass im Buch trotzdem der dokumentarische Charakter dominant bleibt, ist größtenteils dem schwarzweißen, häufig an Originalfotos orientierten Zeichenstil zu verdanken, der durch klare Konturen und gleichmäßig, meistens nach demselben Muster verteilten Panels gekennzeichnet ist. Dieses Erscheinungsbild impliziert einen ernsthaften Umgang mit der DDR-Vergangenheit. Die Autoren haben diese rigide Panelstruktur bewusst gewählt, wie sie darauf auch in einem Interview aufmerksam machen: „Über eine extravagante Seitengestaltung würde der Leser eher reflektieren, dies würde ihn von der Geschichte ablenken.“¹⁹ Aus dem Interview geht es ebenfalls hervor, dass sich Henseler und Buddenberg an Vorbilder wie Joe Sacco, Jiro Taniguchi und Naoki Urasawa orientiert haben.²⁰ Dadurch, dass die Comickünstler sich mit solchen Aussagen bewusst in die Tradition von journalistischen Sachcomics stellen und sich auf ausgewiesene Künstler dieses Genres beziehen, wird „Grenzfall“ ebenfalls als eine glaubwürdige Darstellung der Vergangenheit positioniert. Angesichts der weiteren Arbeiten ist diese konsequente ästhetische Entscheidung auch als eine Art Branding zu beschreiben, wobei Henseler und Buddenberg ihre Kunst zu zeitgeschichtlichen Themen als eine Marke auf dem Bildungsmarkt und in der Erinnerungslandschaft zu etablieren versuchen. Ähnliche Formen der Selbstlegitimation findet man auch in anderen Interviews. Die Comickünstler definieren sich tendenziell als kompetente und empathische Geschichtsschreiber und betonen ihre unmittelbare Beziehung zu den erzählten Geschichten: „Als Chronist muss man sowohl ihn [den Zeitzeugen] als auch seine Geschichte respektieren. Bei allen unseren Projekten haben wir am Ende eine enge persönliche Beziehung zu unseren Interviewpartnern.“²¹

19 Muschwecks, Christian: Deutsch-deutsche Geschichten: Interview mit Thomas Henseler und Susanne Buddenberg. In: Comicgate. Unabhängiges Comicmagazin seit 2000. (Online-Ausgabe, 12. Januar 2013). URL: <http://archiv.comicgate.de/Interviews/deutsch-deutsche-geschichten-interview-mit-thomas-henseler-und-susanne-buddenberg.html> (Stand: 01.06.2015)

20 Ebd.

21 MacLean, Rory: Rory MacLean im Gespräch mit Susanne Buddenberg & Thomas Henseler.

5. Visuelle Authentisierungsverfahren

Authentisierungsverfahren erschöpfen sich aber nicht in Zeichenstil und Farbe. Bildzitate und andere visuelle Referenzen können gleichfalls zur narrativen Selbstbestätigung genutzt werden, wobei historische Orte, Personen wirklichkeitsnah, fotorealistisch abgebildet werden. Auch wenn die Authentizität von Fotoaufnahmen ebenfalls eine kulturelle Konstruktion ist, wird Bildern häufig ein höherer Grad an Echtheit beigemessen, wenn sie erkennbar auf fotografischen Vorlagen beruhen. In dieser Graphic Novel werden Originalfotos oft ohne wesentliche Änderungen im Zeichenformat in die Erzählung eingeflochten, an anderen Stellen werden hingegen nur einzelne Elemente kopiert oder bestimmte Aspekte von Originalfotos angedeutet. Ein Beispiel hierfür ist das Panel, das die Sequenz über die Durchsuchungsaktion der Staatssicherheit abschließt und beinahe komplett mit einem Foto aus dem BStU-Archiv übereinstimmt (Abb. 3).²² Die abweichenden Panelränder, die aufeinander gelegte Fotos nachahmen, sind eindeutige visuelle Signale dafür, dass man mit einem nachgezeichneten Bild zu tun hat.

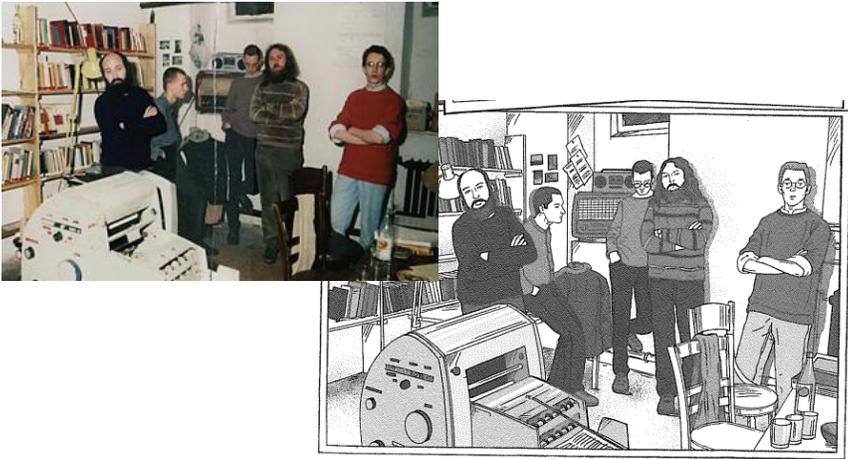


Abb. 3 Ein Originalfoto und seine Nachzeichnung im Comic (S. 77)

Webseite des Goethe-Instituts. Dossier Medienkunst in Deutschland. April 2013 (Ergänzung von mir, ST). URL: <http://www.goethe.de/ins/gb/lp/prj/mtg/men/kun/bud/de10788391.htm> (Stand: 01.06.2015)

- 22 Zu meinen Recherchen nach authentischen Bildvorlagen habe ich die Webseite *Jugendopposition in der DDR* benutzt, die im Rahmen eines wissenschaftlich betreuten Kooperationsprojekts der Bundeszentrale für politische Bildung und der Robert-Havemann-Gesellschaft e.V. entstanden ist und über ein umfangreiches Fotoarchiv verfügt. Die Originalfotos in den Abbildungen stammen aus dem Archiv-Bereich dieser Webseite. Der Leser wird weder in der Graphic Novel, noch auf der Verlagswebseite explizit auf diese Vorlagen aufmerksam gemacht. URL: <http://www.jugendopposition.de/> (Stand: 01.06.2015)



Abb. 4. Interbildlichkeit als Strukturreferenz (S. 62)

Ein weiteres Panelbeispiel (Abb. 4) zeigt, dass auch Bilder, die zwar keine deckungsgleichen Kopien von Originalaufnahmen sind, auch als Authentisierungsmittel eingesetzt werden können. Schon die typische Einstellung mit einem kreisförmigen Ausschnitt ist fähig, Überwachungsaufnahmen aus Stasi-Akten in Erinnerung zu rufen und Authentizität zu suggerieren. Das ist jedoch nicht als ein Bildzitat im engeren Sinne zu beschreiben. Vielmehr ist diese visuelle Strategie ein interpiktorialer Verweis, mit dem produktionstechnische Bedingungen und kontextspezifische Wahrnehmungsmuster simuliert werden. Diese Form der Strukturreferenz wird bei Hillenbach nicht als eigenständiges Authentisierungsverfahren klassifiziert, denn in ihren Analysen taucht dieser Typ nicht auf.

6. Paratextuelle Verweistechiken

Die Hillenbach'schen Thesen erfordern auch an weiteren Stellen eine leichte Ergänzung und Präzisierung. Paratextuelle Verweisstrategien sind beispielsweise zu eng gefasst:

Der Begriff des Paratextes wird hier in einer engeren Rahmung als der ursprünglichen, von Genette geprägten, verstanden, nämlich als eine Textform, die zwar werkintern, aber außerhalb des literarischen Textes angesiedelt ist, wie zum Beispiel Klappentexte, Vorworte etc.²³

Solche paratextuellen Referenzen finden sich vermehrt in „Grenzfall“. Es gibt zahlreiche Hinweise darauf, dass der Comic auf wahren Begebenheiten beruht. Dass die Entstehung von der Bundesstiftung zur Aufarbeitung der SED-Diktatur unterstützt wurde, macht das Werk auch als ein wissenschaftlich fundiertes Unternehmen glaubhaft. Das Quellen- und Literaturverzeichnis im Anhang sowie die Danksagung an die am Projekt beteiligten Experten und Zeitzeugen können als Beweise für eine sorgfältige und professionelle Arbeitsweise ausgelegt werden.

23 Hillenbach: Authentisierungsstrategien in historischen Comics (wie in Anm. 16), S. 132.

Das Glossar zum epochenspezifischen Wortschatz (z.B.: Führungsoffizier, HA XX, KSZE) ist als Paratext eine terminologische Entlastung für Unkundige, wodurch gleichzeitig eine bestimmte Rezeptionsweise (etwa: Einsatz in Geschichtsunterricht oder politischer Bildung) favorisiert wird.

Es gibt aber andere textuelle Elemente, die „Grenzfall“ als einen dokumentarischen Comic ausweisen, die aber nach Hillenbach (und nach Genette) nicht als paratextuell zu bezeichnen sind. Diese Texte sind zwar streng genommen nicht werkintern, da sie nicht im Buch abgedruckt werden. Sie entspringen doch auch der Produktionsebene und steuern Lesererwartungen, beeinflussen wesentlich Rezeptionshaltungen. Gemeint sind hierbei zum Beispiel Webinhalte, die auf der Homepage des Verlags einzusehen sind: Kurzbeschreibungen, Links zu einschlägigen Rezensionen sowie Unterrichtsvorschläge mit Aufgaben. Diese Texte lassen sich meines Erachtens als Paratexte erkennen, indem sie stark werkbezogen und produktionstechnisch kaum von anderen im Buch abgedruckten Texten außerhalb der Erzählung zu trennen sind. Eine Besonderheit dieser Texte ergibt sich außerdem daraus, dass sie nicht ausschließlich Deutungsangebote der Comicproduzenten beinhalten. Sie sind demnach in Genettes Wortgebrauch teilweise auch metatextuell geprägt. In diesen Texten sind nämlich sogar Aussagen und Urteile von produktionsunabhängigen Akteuren vorzufinden. Ausgewählte Zitate aus Buchbesprechungen und Interviews sind daher zwischen paratextuellen und metatextuellen Authentisierungsverfahren des Hillenbach'schen Modells anzusiedeln. Das macht gleichzeitig sichtbar, dass die für Geschichtscomics konstitutiven Verfahren oft ineinander greifen und auf mehreren Ebenen wirksam sind.

7. Verflechtung visueller und textueller Authentisierungsverfahren

Die Interaktionen zwischen den bei Hillenbach beschriebenen Strategien beschränken sich aber nicht auf Wechselwirkungen zwischen Para- und Metatexten. Eine weitere Sequenz soll zunächst veranschaulichen, wie sogar visuelle und textuelle Selbstbestätigungsverfahren im Comic interagieren. Die ausgewählte Panelfolge zeigt die Friedenswerkstatt in der Berliner Erlöserkirche, wo Peter Grimm mit anderen Oppositionellen die erste Ausgabe der Zeitschrift „Grenzfall“ verteilen wollte (Abb. 5). Die Panels reproduzieren Originalplakate dieser Veranstaltung und verorten damit die Ereignisse im ostdeutschen gesellschaftlichen Milieu der späten 80er Jahre. Die Plakate sind dabei als partielle Bildzitate zu bezeichnen, da sie keine vollständig nachgezeichneten Fotos darstellen. Neben visuellen Hinweisen sind es auch die Stasi-Berichte, welche sich sowohl stilistisch, als auch typographisch von anderen Teilen des Comics abheben und die Erzählung als authentisch konstruieren. Die Authentizitätskonstruktion erfolgt dabei auf mehreren Ebenen. Die visuellen Beglaubigungsverfahren lassen sich auch in einem intertextuellen Zusammenhang deuten. Die Stasi-Berichte und die Plakate reflektieren unter intertextuellen

Gesichtspunkten Strukturmerkmale von historischen Textsorten, obwohl sie nicht immer wortgetreu in die Erzählstruktur eingearbeitet sind. In diesem Zusammenhang kann man behaupten, dass die echten Berichte, die als Vorlage genutzt wurden, als Prätexte fungieren und als kontextuelle Verfahren die Wirklichkeitsbezüge des Comics unterstreichen. Textuelle und piktoriale Verfahren sind demzufolge hier eher in einer engen Verflechtung, denn als eigenständige Strategien zu konzeptualisieren. Diese textuellen Elemente (hier: Stasi-Berichte, Plakate) sind zwangsläufig mit bildlichen Referenzen untrennbar verzahnt, indem Texte in Comics immer auch als Bilder wahrgenommen werden können.



Abb. 5 Verzahnte Authentisierungsverfahren (S. 60)

8. Anschlusskommunikation als Authentisierung

Authentizität wird nicht nur durch vielfältige Querverbindungen zur werkexternen Wirklichkeit verhandelt. Es gibt auch Formen der Authentizitätssuggestion, die sich weder mit ästhetischen Qualitäten, noch mit produktionsbezogenen Bedingungen und Entscheidungen verbinden. Bei Hillenbach werden diese sogenannten kontextuellen Verfahren zwar erwähnt, aber in den Beispielanalysen nicht ausführlich herausgearbeitet.²⁴ Anzunehmen ist, dass mit kontextuellen Strategien Formen der Rezeptionslenkung gemeint sind, die vom jeweiligen sozio-kulturellen Entstehungs- und Rezeptionskontext bestimmt werden. In diesem Sinne ist zum Beispiel die gesamte Anschlusskommunikation, d.h. die Buchrezensionen, Fernsehmeldungen, Einträge in Online-Foren als kontextuelle oder metatextuelle Techniken zu beschreiben.

24 Vgl.: ebd.

In diesem Zusammenhang zeigt bereits ein kurzer Überblick über die online veröffentlichten Presstexte, dass auch hier tendenziell eine „authentisierende“ Lesart favorisiert wird. In einem Deutschlandfunk-Interview betonen Henseler und Buddenberg zum Beispiel die Seriosität ihres Werkes, indem sie „Grenzfall“ im Gegensatz zu Comicstrips als Graphic Novel positionieren: „Also wir haben da nicht Kulleraugen, große Nasen á la Asterix und Mickey Mouse, sondern es sind eben wirklich filmische Geschichten [...]“. ²⁵ Die Authentizitätsansprüche werden dementsprechend einerseits durch eine elitäre Abgrenzung von comictypischen Darstellungsweisen, andererseits durch einen Vergleich mit dem Medium Film verstärkt. Durch die Betonung des Filmischen wird deshalb das Zeichnerische am Werk verdrängt und das vermeintliche graphische Fingieren in den Hintergrund gestellt. Außerdem wird auch hier hervorgehoben, dass die Autoren „intensiv recherchiert und zahlreiche Fotos aus öffentlichen und Privatarchiven durchgesehen [haben]“. ²⁶ Dass das Projekt didaktische Ziele verfolgt und deswegen sich vorrangig an Jugendliche richtet, wird im Interview mehrmals erwähnt. Zum Schluss wird noch nahegelegt, dass sogar Erwachsene durch „die Zeichnungen und Dialoge den Alltag einer Meinungs-diktatur plastisch“ ²⁷ erleben können. All diese Aspekte suggerieren, dass das Buch als Quellendokument oder mindestens als eine historisch durchaus korrekte Erzählung rezipiert werden soll, die sich zu Unterrichtszwecken eignet.

Dieser didaktische Charakter steht auch in anderen Berichterstattungen im Mittelpunkt: Caroline Stern beschreibt das Werk als ein „dokumentarische[s] Auftragswerk“ und die Graphic Novel selbst sei „Geschichte zum Anfassen“ ²⁸. Diese Bewertung findet sich zwar auf einer nicht besonders bekannten Webseite, wird trotzdem auf der Verlagswebseite wegen der positiven Beurteilung veröffentlicht. Melanie Alperstaedt vom DDR-Museum Berlin operiert nicht nur mit ähnlichen Formulierungen („Geschichte in einer unterhaltsamen Form“), sondern schätzt den Comic sogar als eine zeithistorische Quelle ein: „Wer kannte wen, wer half in welcher Situation und wo traf man sich. Welche Rolle spielte die Kirche dabei, wie intervenierte die Staatssicherheit und geht alles gut aus? Alles Fragen, auf die dieses Buch eine Antwort gibt.“ ²⁹ Die Annahme, dass diese Erzählung historische

25 Bertsch, Matthias: Auf den Spuren einer Diktatur. In: Webseite des Deutschlandfunks. 8. August 2011. URL: http://www.deutschlandfunk.de/auf-den-spuren-einer-diktatur.1310.de.html?dram:article_id=194430 (Stand: 01.06.2015)

26 Ebd.

27 Ebd.

28 Stern, Carolina: Grenzfall – ein Beispiel für Jugendopposition in der DDR. Webseite suite101.de URL: <http://suite101.de/article/grenzfall--ein-beispiel-fuer-jugendopposition-in-der-ddr-a114273#.VXRbhEbDDUM> (Stand: 01.06.2015)

29 Alperstaedt, Melanie: Geschichte in einer unterhaltsamen Form: Das Comic „Grenzfall“ aus dem avant-verlag. Webseite des DDR-Museums. 10. Januar 2012 URL: <http://www.ddr-museum.de/de/blog/thema-ddr/geschichte-in-einer-unterhaltsamen-form-das-comic-bdquogrenzfallldquo-aus-dem-avant-verlag> (Stand: 01.06.2015)

Lernprozesse fördern kann, wird mit Hinweisen auf Zeitzeugeninterviews und Beratungsgespräche bekräftigt. In ihrem Artikel für die „Prenzlauer Berg Nachrichten“ stuft Brigitte Preissler „Grenzfall“ auch als „ein gezeichnetes Geschichtsbuch“³⁰ ein und meint, dass nicht vorrangig Comicliebhaber auf ihre Rechnung kommen, sondern Menschen, die sich für die Zeitgeschichte interessieren. Dies bedeutet wiederum die Verdrängung der comicspezifischen Ästhetik zu Gunsten der Faktentreue und dient zur Herstellung der narrativen Glaubwürdigkeit.

Alles in allem kann man festhalten, dass im Falle dieser Graphic Novel die werkexternen/metatextuellen Kontexte besonders stark auf das Unterrichtspotenzial fokussieren und dadurch rückwirkend die Authentizität konstruieren. Zu diesem Zweck wird eine Dichotomie zwischen billigen und einfach gezeichneten, unterhaltsamen Comicstrips und niveauvoll gestalteten, auf sorgfältigen Recherchen basierten Graphic Novels zustande gebracht. So wird eigentlich der Unterschied zwischen Populärkultur und Hochkultur unter Berufung auf ästhetische Aspekte wiederhergestellt. Die latente Abwertung von Comicstrips wird also indirekt zur Rechtfertigung des nichtfiktionalen, dokumentarischen Erzähldiskurses funktionalisiert.

9. Werkinterne und -externe Unterminierung der Authentizität

Authentisierungsstrategien sind aber ambivalente Verfahren, die auch produktionstechnische Aspekte aufdecken können, die eine authentisierende/dokumentarische Rezeptionsweise unterminieren. Ein Beispiel hierfür: In einem Interview für das Comicmagazin „Comicgate“ werden die Comicautoren neben „Grenzfall“, auch über ihr anderes Buchprojekt „BERLIN- Geteilte Stadt“ befragt. Recherchen, Gespräche mit Zeitzeugen sowie ein intensiver Austausch mit Wissenschaftlern werden auch hier erwähnt und als Beweise für einen dokumentarischen Wert angeführt. Das Filmische an Grimms Biographie wird erneut in den Vordergrund gestellt: „Seine Geschichte las sich wie aus einem Lehrbuch für Dramaturgie, wie eine Blaupause für einen Thriller [...]. Das hätte man sich als Drehbuchautor gar nicht besser ausdenken können.“³¹ Diese Aussage authentisiert die Graphic Novel, indem behauptet wird, dass der historische Stoff zur Nacherzählung einlädt und kaum eine dramaturgische Anpassung erfordert. An anderen Stellen wird aber gerade die hier implizit negierte erzähltechnisch bedingten Änderungen und der Konstruktionscharakter des Comics offen thematisiert. Die Comicautoren berichten nämlich darüber, auf Grund welcher Aspekte sie die Lebensgeschichten für die Comicsammlung ausgewählt haben:

30 Preissler, Brigitte: DDR-Geschichte in Bildern. In: Prenzlauer Berg Nachrichten (Online-Ausgabe, 9. Juni 2011) URL: http://www.prenzlauerberg-nachrichten.de/kultur/kulturnachrichten/_/ddr-geschichte-in-bildern-17327.html (Stand: 01.062015)

31 Muschwecks: Deutsch-deutsche Geschichten (wie in Anm. 19).

1. Die Zeitzeugen mussten damit einverstanden sein, dass ihre Lebensgeschichte in Comicform verarbeitet wird und sie mussten für Interviews zur Verfügung stehen.
2. Die Protagonisten der Geschichten mussten zum Zeitpunkt der Handlung Schüler oder junge Erwachsene sein.
3. Die Geschichte musste in die historische Chronologie passen, wir wollten einen Bogen vom Mauerbau bis Mauerfall spannen.
4. Der authentische Ort musste noch soweit intakt sein, dass man die damaligen Ereignisse heute noch vor Ort gut nachvollziehen kann.
5. Die verschiedenen Orte sollten in relativer Nähe zueinander liegen und gut erreichbar sein, da der Comic auch als historischer Stadtführer genutzt werden kann.³²

Diese Kriterien beziehen sich zwar nicht auf „Grenzfall“, aber man kann wohl annehmen, dass bei Peter Grimms Geschichte auch ähnliche Vorüberlegungen getroffen wurden und die Autoren bei der Themenauswahl zwangsläufig auch dramaturgische Gesichtspunkte erwogen haben. Darüber hinaus wird in einer kurzen Aussage auch anerkannt, dass die Gestaltung des Layouts Autorenintentionen untergeworfen ist: „Sehr intensiv wird die Auseinandersetzung, wenn wir in der Auflösung der Geschichte um jedes einzelne Panel feilschen und versuchen, den bestmöglichen Blickwinkel zu finden.“³³ Es wird demzufolge ersichtlich, dass Vergangenheitserzählungen in Comics mit medienspezifischen dramaturgischen Mitteln operieren, um die Leseraufmerksamkeit zu erregen und aufrechtzuerhalten. Diese Aspekte von Geschichtscomics implizieren zwar keine Geschichtsfälschung, legen aber eindeutig offen, dass diese Vergangenheitsentwürfe zwangsläufig selektiv und unter gewissen Aspekten vorgeformt sind, auch wenn Authentisierungsstrategien dies zu verschleiern versuchen.

Auch werkinterne Eigenschaften können enthüllen, dass die Authentizität von Geschichtscomics eine bloße Konstruktion ist. Auf der Handlungsebene findet man in „Grenzfall“ beispielsweise eine Sequenz, in der oppositionelle Gruppen mit ihren Namen und Vertretern vorgestellt werden. Die Sequenz fungiert ausschließlich als Authentisierung, indem auf diese Weise die dargestellten Ereignisse gesellschaftshistorisch kontextualisiert werden, und im Comic eine historische Atmosphäre geschaffen wird. Dass diese Gruppen und Personen gar keine Funktion in der Handlung haben, weist indirekt auf diese Beglaubigungsverfahren hin. Auf der textuellen Ebene haben weiterhin die Einschübe von Zeitzeugenaussagen sowohl eine authentisierende, als auch verfremdende Wirkung. Dass Peter Grimm und Wolfgang Rüdtenklau aus der Gegenwart die Geschehnisse in den Panels kommentieren, kennzeichnet diese Handlungsstränge als biographisch. Andererseits wird dadurch auch der Konstruktionscharakter der Erzählung enthüllt: In der Sequenz über die Durchsuchungsaktion übernimmt Rüdtenklau die Erzählposition, da Peter Grimm diese Ereignisse nicht miterlebt hat. Dies bekräftigt zwar den Erinnerungscharakter dieser Sequenz, aber macht indirekt auch auf die Narration aufmerksam. Auf der bildlichen Ebene findet man eine ähnliche

32 Ebd.

33 Ebd.

Doppeldeutigkeit: Rüddeklaus Figur erscheint in derselben Sequenz im oberen Teil des einen Panels. Damit wird der Wechsel der Erzählposition eindeutig signalisiert und Rüddeklaus als Zeitzeuge konstruiert. Gleichzeitig macht eine solche visuelle Kennzeichnung der veränderten Erzählführung sichtbar, dass die zeitlichen Ebenen zwangsläufig visuellen Konstruktionsprozessen unterworfen sind. Darüber hinaus verraten die Vergangenheitsentwürfen in Comics mit ihrem Erscheinungsbild zwangsläufig immer, dass sie Inszenierungen von historischen Wirklichkeiten sind. Bernd Dolle-Weinkauff bringt diese Problematik in einem Aufsatz folgenderweise auf den Punkt:

Im Comic jedoch sind Figuren, Requisiten, Milieus und Handlungen sogleich als vermittelte Darstellungen, d.h. als Hervorbringungen von Zeichenstift, Feder und Pinsel erkennbar. So »realistisch« sie bisweilen daherkommen mögen, geben sie sich doch auf den ersten Blick als künstliche Schöpfungen zu erkennen.³⁴

Diese Medienspezifik gilt auch für die hier untersuchte Graphic Novel und weist zugleich auf die Ambivalenz der beschriebenen fotografischen Authentisierungsverfahren hin. Während die fotografischen Referenzen auf echte Aufnahmen die Erzählwirklichkeit legitimieren, lenken sie gleichzeitig die Aufmerksamkeit auch auf mediale Differenzen zwischen Fotografie und Zeichnung und unterminieren damit gewissermaßen die Authentizitätsansprüche des Comics.

10. Fazit

Wie diese Analyse zeigte, kommen die von Hillenbach beschriebenen Authentisierungsverfahren sogar in einer dokumentarisch geprägten Graphic Novel über die ostdeutsche Vorwendezeit zum Einsatz. Anhand zahlreicher Panel- und Sequenzanalysen wurde auch herausgearbeitet, wie die werkinternen und werkexternen Strategien zur Herstellung der Authentizität immer in produktive Wechselwirkungen treten und dadurch einander gleichzeitig verstärken oder unterminieren können. Anzunehmen ist schließlich, dass diese authentisierende Rezeptionslenkung nicht nur in dokumentarisch geprägten Comics über die Vorwendezeit vorhanden ist. Zu beantworten sind deshalb Fragen danach, mit welchen Verfahren andere Formen des graphischen Erzählens eine Atmosphäre erschaffen, die sich mit früheren historischen sozio-kulturellen Milieus assoziieren lassen. Ob sich Authentisierungsstrategien mit bestimmten erinnerungspolitischen Herausforderungen verbinden oder unabhängig von behandelten Ereignissen und Aspekten auftauchen, bleibt ebenfalls eine Frage für künftige Auseinandersetzungen mit Comics zur DDR-Thematik.

34 Dolle-Weinkauff, Bernd: Über Gewalt-Design im Comic. In: Dolle-Weinkauff, Bernd/ Ewers, Hans-Haino/Jaekel, Regina (Hg.): Gewalt in aktuellen Kinder- und Jugendmedien. Von der Verherrlichung bis zur Ächtung eines gesellschaftlichen Phänomens. Weinheim und München: Juventa, S. 127-146, hier S. 127.

Sprachwissenschaft

Mateusz Maselko (Genf)

Passivgebrauch und Konfession: Eine Wechselbeziehung im deutschen Sprachinseldialekt Riograndenser Hunsrückisch

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird aus variationslinguistischer Sicht von einer Korrelation zwischen Religion und (dialektalem) Sprachgebrauch ausgegangen. Wie die sprachlichen Verhältnisse in Südbrasilien zeigen, lässt sich die Konfession als eine der sprachexternen Komponenten betrachten, die für das Aufkommen der Sprachvariation (in einer Sprachinselsituation) verantwortlich sein können. In der einschlägigen Forschungsliteratur wird dieses Thema bis jetzt nur spärlich behandelt, die Konfessionsrolle rückt lediglich in wenigen soziolinguistischen Publikationen wie Stölting-Richert (1994), Schabus (1998) und Frießen (2014) in den Vordergrund. Die aufgestellte These über den Zusammenhang zwischen Konfession und Sprachgebrauch soll hier auf der Grundlage eines (verbalsyntaktischen) Phänomens aus dem in Südbrasilien gesprochenen deutschen Sprachinseldialekt Riograndenser Hunsrückisch diskutiert und empirisch motiviert werden. Wie im Weiteren auf der Basis einer multivariaten Analyse gezeigt werden wird, spielt der konfessionelle Faktor eine erhebliche Rolle in Hinblick auf die Variation in der Verwendung des (Vorgangs-)Passivs, genauer gesagt: des *geben-* bzw. *werden-*Passivauxiliars.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Einer kurzen Darstellung des Riograndenser Hunsrückisch und einer Analyse des Passivgebrauchs geht in Abschnitt 2 eine allgemeine theoretische Diskussion zum Thema Dialekt und Konfession voran. In Abschnitt 3 wird zunächst ein Überblick über die in Südbrasilien gesprochene Sprachinselvarietät des Deutschen gegeben. Anschließend wird auf die Rolle und den Stand der Religion einerseits im deutsch-europäischen Herkunftsgebiet und andererseits im lateinamerikanischen Siedlungsraum eingegangen. In Abschnitt 4 rückt das Phänomen des *geben-*Passivs in den Vordergrund. Thematisiert werden sowohl synchrone als auch diachrone Aspekte, und zwar ebenfalls in Bezug auf das Riograndenser Hunsrückisch. Schließlich wird in Abschnitt 5 Auskunft über die angewandte Forschungsmethode und das Informantensample gegeben wie auch auf vierfacher Basis eine Korrelation zwischen Konfession und Passivgebrauch im Riograndenser Hunsrückisch begründet. Abschließend in Abschnitt 6 werden die Ergebnisse resümiert.

2. (Sprachinsel-)Dialekt und Konfession

Sprachliche Erscheinungen werden aus soziolinguistischer Perspektive nicht als abstrakte Einheiten angesehen, sondern als an soziale Konstellationen und Interaktionen geknüpfte Komponenten. Letzten Endes fungieren sprachexterne Faktoren als Basis für die Zuordnung sprachlicher Merkmale zu bestimmten (Sub-)Varietäten (vgl. Löffler 2010: 80). Zu hinterfragen ist, ob das Erscheinungsbild einer Varietät je nach Konfession ihrer Sprecher divergieren kann und ob sie sich dementsprechend nach diesem Kriterium in ‚Lekte‘ unterteilen lässt. Auf die Relevanz der Komponente Religion weist bereits Löffler (1980: 38) hin, der in erster Linie areal determinierte Dialekte hinsichtlich deren Gebrauchsfrequenz und Prestige in Zusammenhang mit der Konfession bringt. Mehr Erwähnung findet der religiöse Aspekt in Stölting-Richert (1994). In dieser, die Situation deutscher Sprachinseln, die ja auch im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen, thematisierenden Publikation wird von „Wesensverschiedenheit“, sprich v.a. ethnisch-kulturell determiniertem Kontrast zu der umgebenden Gesellschaft als dem wichtigsten Spezifikum einer Sprachminderheit ausgegangen. Sollte die Sprachzugehörigkeit den Bekenntnischarakter von Ethnizität oder Religion annehmen, sind nach Stölting-Richert (vgl. 1994: 179) sprachlich motivierte Inseln potenziell möglich. In der Sprachrealität der Inselareale rückt die Sprachlichkeit jedoch in den Hintergrund und wird von den beiden anderen genannten gemeinschaftsstiftenden Kräften dominiert. „Die ‚Sprachinsel‘ [ist; MM] ein Konstrukt aus der Fokussierung auf die sekundäre [ethnisch-demographische; MM] Spezifik der Minderheit“ (Stölting-Richert 1994: 180) und nicht auf deren Sprachlichkeit, die schließlich aus der extralingual motivierten Gemeinsamkeit resultiert. Konfessionelle Spaltung oder religiöse Konversion können sich daher auf die sprachliche Heterogenität innerhalb einer Minderheitengruppe auswirken und sind größtenteils auf gemeinsame Vorfahren und die eigene Lebenswelt zurückzuführen. Hierbei dürften primär das Herkunftsgebiet erster Immigranten sowie die Zeit der Auswanderung und sekundär der ggf. sozial (religiös, ethnisch bzw. kulturell) determinierte Ansiedlungscharakter eine Rolle spielen. Im (linguistisch-)demographischen Sinne sind „religiöse Inseln/Netzwerke“ somit durchaus denkbar (vgl. Stölting-Richert 1994: 180). In diesem Zusammenhang scheint die auch von Chrobak (2010: 256–258) in Bezug auf deutsche Sprachinseln in Polen geübte Kritik an der traditionellen, phonetisch-phonologisch bzw. lexikalisch ausgerichteten Sprachinselforschung vollkommen nachvollziehbar zu sein. Zudem kritisiert Stölting-Richert (1994: 180–181) deren „monolingual[e] Optik, die theoretisch begründet wurde durch die Verknüpfung der Minderheitensprache mit der ahistorisch behandelten ethnischen Kategorie [...] und mit der Ausschließlichkeit der Religion“. Neben identitätsstiftenden kulturellen und ethnischen Aspekten sind auch konfessionsbedingte Divergenzen innerhalb einer Sprachgemeinschaft im Zuge einer

Beschäftigung mit (deutschen) Dialekten und erst recht mit Sprachinseln mit einzu beziehen. Diese können für bestimmte Phänomene auf unterschiedlichen linguistischen Ebenen von genauso großer Relevanz sein wie andere üblicherweise thematisierte sprachexterne Determinanten. Ob die auf die religiöse Heterogenität zurückzuführende Variation, die teils nur in Bezug auf vereinzelte (grammatische) Dialektphänomene eines sprachlichen Subsystems besteht, sich erstens entwickelt und zweitens erhalten bleibt, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Im Allgemeinen können der konfessionelle Isolierungsgrad, der Grad des Zusammengehörigkeitsgefühls, die Medialität und die diachrone Arealität eine Rolle spielen. Im Zusammenhang mit einzelnen Phänomenen ist zudem auf folgende Parameter hinzuweisen: der Grad der Notwendigkeit bzw. der Verbreitungsgrad (einer Variable), die Realisierungshäufigkeit (einer konkreten Ausprägung einer Variable), die Konstruktionskomplexität und die (non-)standardsprachliche Kompetenz der Sprecher. Die moderne Soziolinguistik, die unter Berücksichtigung soziologischer Konstellationen einerseits die sprachinterne Variation und andererseits den multilingualen Kontakt ins Auge fasst, konzeptualisiert die „Sprachminderheiten als Repertoiregemeinschaften mit mehrsprachiger funktionaler Differenzierung“ (Stölting-Richert 1994: 181). Weist eine Repertoiregemeinschaft hinsichtlich der Religion und Ethnizität einen hohen Isolierungsgrad auf, d.h., ist sie in hohem Maße erstens von ihrer unmittelbaren Umgebung und zweitens von ihrem ursprünglichen Herkunftsareal abgeschnitten, kann von einer ethnokonfessionellen Gruppe gesprochen werden, „in der gemeinsame Abstammung und gemeinsamer Glaube deshalb über längere Zeit zusammenfallen, weil die Glaubens- und Sozialgemeinschaft auch als Wirtschaftsgemeinschaft überlebensfähig ist: sie bildet einen Staat im Staate.“ (Stölting-Richert 1994: 186)

3. Riograndenser Hunsrückisch und Konfession

3.1. Das Riograndenser Hunsrückisch im Überblick

Das Riograndenser Hunsrückisch ist eine in Südbrasilien weitverbreitete Minderheitensprache deutschen Ursprungs. Je nach Quelle schwankt die Anzahl ihrer Sprecher zwischen 700.000 und zwei Millionen, von denen viele den südlichsten Bundesstaat Brasiliens, Rio Grande do Sul, bewohnen. Die Sprachinsel oder *transcontinental interdialect area* im Sinne von Maselko (2013: 47–48) geht auf die Auswanderung von Siedlern nach Brasilien zurück, die überwiegend aus wirtschaftlichen, politischen, religiösen und sozialen Gründen im 19. und 20. Jh. stattfand. Nach Brasilien immigrierten zwar Menschen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum, von der Auswanderung war aber am stärksten die westdeutsche Region des Hunsrücks betroffen (vgl. die auf den Schiffspassagierlisten basierenden Statistiken zu einigen Ansiedlungsgebieten in Engelmann 2004: 62–72 und allgemein Faller 1974). Der areale Aspekt bildet auch die Grundlage für die

Bezeichnung der deutschen Auswanderervarietät in Südbrasilien. Entsprechend dem größten Migrantenanteil ist das Riograndenser Hunsrückisch am meisten mit den im Gebiet des hunsrückischen (und pfälzischen) Herkunftsgebiets gesprochenen westmitteldeutschen Dialekten, dem Rhein- und Moselfränkischen, verwandt (vgl. Maselko/Hamester Johann/Dewes 2014: 95).

Die umgebende „nationale“ (Amts-)Sprache, brasilianisches Portugiesisch mit seinen diatopischen Varietäten, kann nicht als Überdachungssprache für das Riograndenser Hunsrückisch betrachtet werden. Beide Varietäten koexistieren im Alltag und „werden nicht als strikte Konkurrenzformen angesehen, sondern als mögliche Mittel der Kommunikation, wobei für einige Situationen entweder Riograndenser Hunsrückisch typischer als Portugiesisch ist oder umgekehrt“ (Maselko 2013: 44). Portugiesisch fungiert als Sprache des Unterrichts, der Medien bzw. der gesamten innerbrasilianischen Kommunikation, während das Riograndenser Hunsrückisch als (regionale) Sprache der Familie, Nachbarschaft und Arbeit charakterisiert werden kann.

3.2. Die Konfession im Herkunftsgebiet

Der Protestantismus und der Katholizismus stellen seit der ab 1824 erfolgten Ansiedlung deutscher Immigranten in den südbrasilianischen Gebieten die dominanten Religionsbekenntnisse der Deutschbrasilianer, Hunsrücker bzw. Kolonisten, wie Deutschsprachige in Lateinamerika genannt werden und sich größtenteils auch selber bezeichnen, dar. Die religiöse Spaltung innerhalb der deutschen Sprachgemeinschaft in Rio Grande do Sul lässt sich durch historische Daten belegen und ist auf die konfessionelle Divergenz im Herkunftsgebiet der ersten Migranten zurückzuführen. Auf die religiöse Heterogenität des Hunsrücks und der Pfalz verweist selbst „Meyers Konversationslexikon“ (1893–1897), das seinen Benutzern neben der Hauptkarte „Verteilung der Konfessionen im Deutschen Reich“ (ca. 1890) eine Zusatzkarte in größerem Maßstab mit dem Titel „Stärkstes konfessionelles Mischungsgebiet“ bietet. Die vergrößerte Karte umfasst das westliche Zentraldeutschland und somit auch das dominante Auswanderungsareal der ersten Deutschbrasilianer (s. Abb. 1). Wie in keiner anderen Region des Deutschen Reichs gab es im von Saar, Mosel, Rhein und Nahe eingeschlossenen Hunsrück um die Wende zum 20. Jh. einerseits Mikroareale, die entweder nur Katholiken (grüne Markierung auf der unteren Karte, v.a. nordöstlicher Raum) oder nur Protestanten (orange Markierung, v.a. zentraler Raum) bewohnten. Andererseits sind in der Karte Gebiete ersichtlich, in denen sich keine der zwei Religionen durchsetzen konnte und der Anteil der Vertreter beider Konfessionen ungefähr gleich war (rosa und lila Markierung, v.a. südwestlicher Raum). Wie der Karte in Abb. 1 entnommen werden kann, handelt es sich hierbei keinesfalls um ein konfessioneller Hinsicht homogenes Gebiet. Dieser Umstand fördert jedoch das Aufkommen religionsbedingter Variation in einem neuen Umfeld wie in der neu gebildeten deutschen Sprachgemeinschaft in Südbrasilien.

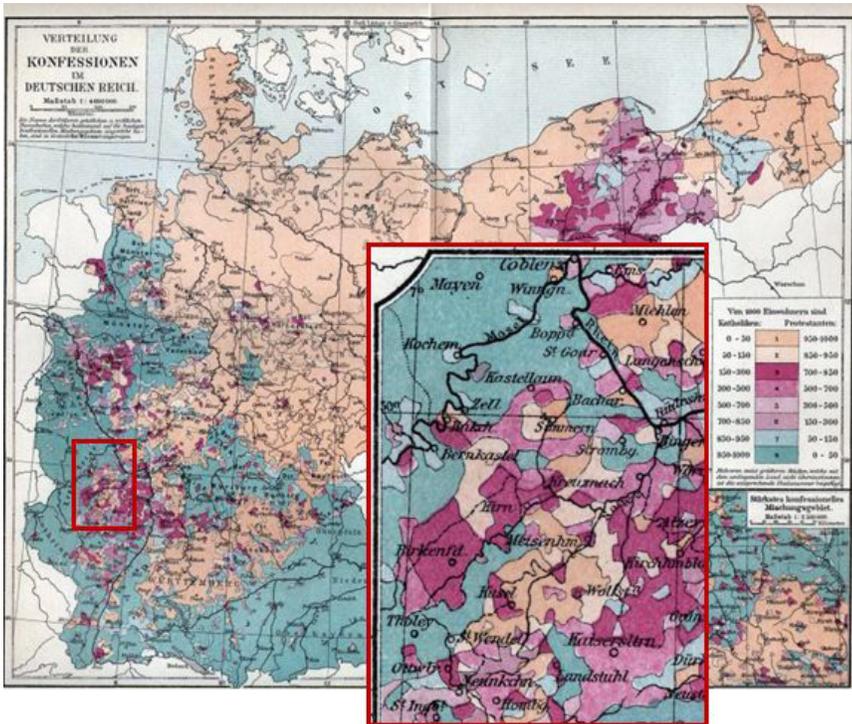


Abb. 1: Konfessionskarte (Katholiken/Protestanten) des Deutschen Reiches (ca. 1890) [rote Markierung und vergrößerter Ausschnitt: historisches Herkunftsgebiet der Deutschsprachigen in Südbrasilien; MM]
Quelle: Karte „Verteilung der Konfessionen im Deutschen Reich“,
in „Meyers Konversationslexikon“ (1893–1897)

3.3. Die Konfession im Einwanderungsgebiet

3.3.1. Religiöses Machtverhältnis

Protestanten machten von Anfang an die Mehrheit der deutschsprachigen Population in Südbrasilien aus. Allein von den 39 ersten Einwanderern, die am 25. Juli 1824 nach etwas mehr als drei Monaten Schifffahrt in São Leopoldo ankamen und die Besiedlung dieses Tals begannen, waren 33 evangelisch. Zwanzig Jahre später machten die Protestanten einen Anteil von zwei Drittel der Deutsch sprechenden Bevölkerung aus (bis dahin waren etwa 5.000 Personen aus dem deutschsprachigen Teil Europas eingewandert). Trotz der Mehrheit mussten sich die Protestanten lange Zeit vielen Problemen und Beschwerden stellen, mit denen sie bei der Entscheidung für die Auswanderung in die neue Heimat nicht gerechnet hatten (erste Verbesserungen ihrer Lage sind erst auf die 1860er Jahre zu datieren). Obgleich allen potenziellen Immigranten von den Kolonisationsagenturen

unbegrenzte Religionsfreiheit angeboten wurde, war der Katholizismus die gesetzlich begünstigte Konfession, weshalb dessen Anhängern eindeutig mehr Rechte zugebilligt wurden (vgl. Engelmann 2004: 66). Wie Schabus (1998: 253–254) beobachtet, förderte das Kaiserreich Brasilien auch die Einwanderung von Nicht-Katholiken. Trotzdem hatte Artikel 5 der Verfassung des monarchistischen Brasiliens von 1824 Gültigkeit: „Die römische katholisch-apostolische Religion gilt weiterhin als die Religion des Kaiserreichs. Alle anderen Religionen werden geduldet mit Gottesdiensten in Wohnungen oder in dafür bestimmten Häusern, die äusserlich nicht als Tempel erkennbar sind“ (zit. n. Engelmann 2004: 66). Obgleich die Protestanten in der Mehrzahl waren, mussten sie gegen den Status einer „minderwertigen“ Religion – um nicht zu sagen: einer nicht anerkannten Glaubensgemeinschaft – kämpfen. Der Protestantismus wurde mit niedrigerem Prestige gleichgesetzt, was freilich auch schlechtere soziale Lebensverhältnisse seiner Mitglieder zur Folge hatte. Im Gegensatz zur strukturell besser organisierten katholischen Kirche mangelte es an Pastoren, Gotteshäusern (mit einem Kirchturm und Glocken, wie sie aus der deutschen Heimat bekannt waren) und Friedhöfen. Protestantische Auswanderer konnten im neuen Vaterland auf keinerlei Hilfe – weder moralischer noch finanzieller oder geistiger Art – seitens der evangelischen Kirche in Deutschland zählen, die sie für Abtrünnige der Glaubensgemeinschaft hielt.

3.3.2. Eheschließung und Besiedlung

Einen wichtigen Aspekt, der auch zu sprachlichen Konsequenzen führen konnte, stellt die Ehepolitik dar, mit der deutschsprachige Ansiedler konfrontiert wurden. Zu Beginn der Kolonisation waren evangelische Trauungen untersagt und vom brasilianischen Staat als illegal betrachtet worden. Katholisch-protestantische Mischehen mussten nach katholischem Ritus ablaufen. Weiters war es verpflichtend, Kinder, die aus diesen Ehen stammten, im katholischen Glauben zu erziehen (vgl. Engelmann 2005: 530, 532, 536). Dieser Umstand wie auch selbstverständlich rituelle und dogmatische Barrieren zwischen Katholiken und Protestanten dürften erstens Beziehungen innerhalb einer Konfession und zweitens die räumliche Separation der Migranten begünstigt haben. Folglich ist auch eine religionsinterne Sprachsozialisation durchaus vorstellbar, aus der etwaige sprachliche Spezifika wie im Bereich des im vorliegenden Artikel dargestellten Passivs resultieren können. Soziale und somit auch konfessionelle Homogenität sowie Geschlossenheit einer (zahlenmäßig starken) Religionsgemeinschaft wirken sich mit Sicherheit positiv auf Spracherhalt und ggf. Beibehaltung jeglicher für sie charakteristischen Sprachbesonderheit aus. Die religionsbedingte familiäre und areale Trennung wird ebenfalls bei Schabus (vgl. 1998: 254) thematisiert, der darauf aufmerksam macht, dass es in Brasilien drei Arten von Siedlungen gab, nämlich homogen katholische, homogen protestantische und heterogen katholisch-protestantische, wobei neuen Einwanderern davon abgeraten wurde, sich in den drittgenannten – ge-

mischten – Siedlungen niederzulassen, denn es habe dort kein Frieden, sprich keine zwischenmenschliche Toleranz, geherrscht. Es ist davon auszugehen, wie Schabus (1998: 276) auch für deutsche Sprachinseln in Zentralperu, im brasilianischen Bundesstaat Espírito Santo und in Südchile feststellt (analog zu Chrobak 2010: 263 für Südpolen), dass konfessionspolitische Aspekte wenigstens in der Planungs- und Anfangsphase der Kolonisation eine wesentliche Rolle spielten. Dies bestätigen auch die für diese Studie herangezogenen Informanten aus Rio Grande do Sul, denen für ihren Beitrag ein herzliches Dankeschön auszusprechen ist (die Interviews wurden elektronisch im Jänner 2015 durchgeführt). Marcelo Sauthier (Gemeindeamt Alto Feliz) berichtet: Mischehen seien auf Widerstand gestoßen und allgemein nicht so gern gesehen gewesen, was dazu geführt habe, dass noch vor etwa zwanzig Jahren ein paar Ortschaften mit praktisch nur Katholiken (z.B. Bom Princípio) oder Protestanten (z.B. Linha Nova) existiert hätten. Heutzutage sei dies nicht mehr so strikt, höchstens habe entweder der Katholizismus oder der Protestantismus einen dominanten Status in einem in konfessioneller Hinsicht divergenten Ort. Die Situation ist allenfalls anders als bei bis heute religiös konstituierten Gruppen der brasilianischen Mennoniten, die den niederdeutschen Dialekt Plautdietsch sprechen (vgl. Ammon 2015: 369). Bekenner beider hier analysierten Konfessionen leben aber prinzipiell in gutem gegenseitigem Einvernehmen und gehen auch Mischehen ein. Zur Vermischung der katholischen und protestantischen Population habe wesentlich der brasilianische Staat mit seinem Eingriff in den Bereich der Bildung beigetragen – so Mabel Dewes (Projekt „Hunsrik“ Santa Maria do Herval). Dieser hatte zum Ziel, religiöse Intoleranz zu bekämpfen, die in Form separater – auch vom Niveau her unterschiedlicher – Schulen für katholische und protestantische Kinder zum Vorschein gekommen sei. Selbstverständlich lässt sich die Situation der Katholiken und Protestanten nicht pauschal auf jeden Ort der deutschen Sprachinsel in Südbrasilien übertragen. Célia Weber Heylmann (Schule Frederico Michaelsen Nova Petrópolis) führt als Beispiel die Stadt Nova Petrópolis an, in der der dort tätige Schweizer Jesuit Theodor Amstad nicht nur die erste Raiffeisengenossenschaft in ganz Lateinamerika gründete, sondern v.a. die um Nova Petrópolis lebende katholisch-protestantische Bevölkerung vereinigte, ohne die Rechte und Gefühle der evangelischen Bevölkerung zu vernachlässigen. Dieses Modell dürfte aber nicht allzu oft in der Geschichte der deutschen Kolonie Südbrasilien zu finden sein.

3.3.3. *Sprache im Gottesdienst*

3.3.3.1. Exkurs: Deutsche Sprachinseln außerhalb Südbrasilien

In der bisherigen Forschungsliteratur zu deutschsprachigen Kolonien inner- und außerhalb Europas lassen sich einige Informationen zu der im katholischen bzw. protestantischen Gottesdienst verwendeten Sprache bzw. Sprachvarietät finden,

dem sog. Hagiolekt nach Stölting-Richerts (1994: 184) Terminologie. Schabus (1998: 271) stellt für Colônia Tirol im brasilianischen Bundesstaat Espírito Santo fest, dass bei protestantischen Einwanderern aus Ostpommern bis in die Gegenwart Deutsch gegenüber der Amtssprache, brasilianischem Portugiesisch, bevorzugt wird und der Gottesdienst je nach Sprachkompetenz des Pastors entweder in deutscher Standardsprache oder in pommerschem Dialekt abgehalten wird. Die Kirchensprache der Katholiken tirolerischer Herkunft ist dagegen Portugiesisch, weswegen auch ihre Kenntnisse der Landessprache ausgeprägter sind als bei evangelischen Konfessionsangehörigen. Eine ähnliche Sprachsituation ist im chilenischen Frutillar-Los Bajos anzutreffen: „Wenn man auch heute dem Deutschen nicht explizit die Funktion einer ‚lingua sacra‘ beimißt [...], so dürfte früher von vielen Protestanten sehr wohl eine Korrelation zwischen Spracherhalt und Konfession hergestellt worden sein. [...] Die Katholiken haben [...] die deutsche Sprache ‚verloren‘“ (Schabus 1998: 274). In Russland wurde an der Wende des 19. Jh. von deutschsprachigen Mennoniten, Angehörigen einer evangelischen Freikirche, die Beherrschung der standarddeutschen Bibelsprache sogar gefordert, wodurch eine identitätsstiftende Funktion erfüllt werden sollte (vgl. Stölting-Richert 1994: 185). Die Verbundenheit der protestantischen Kirche mit der deutschen (Standard-)Sprache zeigte sich weiters in den von Deutschsprachigen besiedelten Regionen Polens, nämlich Oberschlesien und Galizien. Während sich dort die Katholiken allmählich der umgebenden Landessprache Polnisch bedienten, blieben die Protestanten von katholischen Einflüssen weitgehend unberührt und hielten bis ins 20. Jh. die deutsche Sprache bei (vgl. Chrobak 2010: 258). Als weiteres Exempel können evangelische/reformierte mennonitische Kirchen in Bolivien, Mexiko und den USA angeführt werden, in denen der Gottesdienst oder zumindest die Predigt großteils in einer gehobenen *acrolectal variety* des (als Religionssprache anzusehenden) Hügadietschen stattfinden, das ein höheres Prestige besitzt als alltägliches Plautdietsch. Besonders konservative Mennoniten bedienen sich der hagiolektalen Form des Standarddeutschen, die sich von älteren religiösen Texten herleitet (vgl. Kaufmann 2007: 67, 74, 82; 2011: 194).

Die gerade angeführten Kurzdarstellungen der Sakralsprache in deutschen Kolonien im brasilianischen Espírito Santo, in Russland und in Polen (bzw. in Bolivien, in Mexiko und in den USA) zeugen von einer generellen Neigung der evangelischen/reformierten Kirche zum Gebrauch des Standarddeutschen, das auf der Tradition der deutschen Kirchen- und Bildungssprache aufbauend als starkes Symbol der ethnokulturellen Zusammengehörigkeit von Protestanten diene.

3.3.3.2. Die deutsche Sprachinsel in Südbrasilien

Auf einen aus soziolinguistischer Sicht durchaus relevanten Aspekt des Sprachgebrauchs im katholischen und protestantischen Gottesdienst in der deutschen Sprachinsel Südbrasilien wird in (populär)wissenschaftlichen Publikationen

zum Riograndenser Hunsrückisch nur marginal eingegangen, was durchaus als merkwürdig zu betrachten ist, weil, wie Ammon (2015: 376) beobachtet, die Kirche für viele Angehörige der Minderheit eine wichtige Domäne des öffentlichen Lebens darstellt. An dieser Stelle ist nicht nur auf den Gottesdienst hinzuweisen, sondern auch auf die Erhaltung wie Ausübung religiöser Sitten und Gebräuche, kirchlicher Feste etc. (vgl. Guimarães Savedra/Hömann 2013: 414). In Fausel (1959: 9–10) wird die Rolle der Konfession lediglich am Rande und sehr oberflächlich angesprochen: „[S]o hat früher die Mundart [...] darunter gelitten, daß sie von manchen Vertretern von Kirche und Schule zugunsten des Hochdeutschen mißachtet wurde.“ Zieht man Erfahrungen aus deutschen Kolonien in Polen, Russland bzw. Südamerika in Betracht, so kann man annehmen, dass sich diese Aussage in erster Linie auf die evangelische Kirche bezieht, die Standarddeutsch gegenüber dem Dialekt (und natürlich auch der portugiesischen Landessprache) offenbar bevorzugte. Dies ergibt sich ebenfalls aus der Arbeit von Auer (2005: 67–68), in der er den Rückgang der deutschen Standardvarietät in Rio Grande do Sul zugunsten der Koineisierung des mosel- und rheinfränkisch basierten Dialekts thematisiert und diesen Prozess mit dem Verlust institutioneller Unterstützung, sprich der Abschaffung der deutschen Schulen in den 1930er Jahren und dem abnehmenden Einfluss der Kirchen – insb. der protestantischen Kirche – auf den Alltag der Kolonistenfamilien begründet.

Das Thema der geistlichen Betreuung kommt auch in Engelmanns (2005: 530–538) Publikation, die an der Schnittstelle von Geschichte (unter besonderer Berücksichtigung der Genealogie) und Soziologie angesiedelt ist, öfters zum Ausdruck. Wie der Autor berichtet, trafen erst 1849, d.h. 25 Jahre nach der Ersteinwanderung, deutschsprachige katholische Pfarrer in Rio Grande do Sul ein. Zum Vergleich: Ein evangelischer Pastor kam bereits mit dem ersten Emigrantenschiff an, weitere folgten in den nächsten Jahren. Da es selbst nach 1849 an Vertretern der katholischen Kirche zur Ausübung der Religion fehlte, wurden die Messen von (männlichen) Kolonisten alleine gehalten. Pseudo-Geistliche wurden aus ihren Wohngemeinschaften ausgewählt. Diese zeichneten sich durch eine ausgeprägtere Frömmigkeit aus, als sie die übrigen Siedlern pflegten, womit sie vom dogmatisch-religionspraktischen, aber auch patriarchalischen Blickpunkt betrachtet nur gering von geweihten Priestern abwichen. Dieser Umstand hätte allerdings aus soziolinguistischer Sicht die sprachliche Divergenz, und somit die Variation, begünstigen können. Man hatte es in der Praxis mit zwei „Extrempolen“ im diastratischen Sinne zu tun, auf der einen Seite mit protestantischen (und nur potenziell katholischen), mit der Standard-/Bibelsprache sehr gut vertrauten, geschulten Pfarrern und auf der anderen Seite mit (meist) katholischen, ihren („tiefen“) Heimatdialekt sprechenden, nicht ausgebildeten Bauern und Handwerkern, die die Funktion der Pseudo-Priester übernahmen (zur sozialen Schichtung der Einwanderer s. Bossmann 1953 und insb. Willems 1980).

Erwähnungswerte Einblicke in das Thema Sprachverwendung im Gottesdienst der Deutschbrasilianer gewähren nochmals die drei bereits genannten Informanten. Sauthier berichtet für die Präfektur Alto Feliz, dass früher die katholische Messe in lateinischer Sprache stattfand, wobei auf Deutsch gepredigt wurde. Heutzutage gibt es fast nur noch den portugiesischsprachigen Gottesdienst, sporadisch wird die Predigt in deutscher Sprache gehalten (dies entspricht den Beobachtungen von Ammon 2015: 376). In der Gemeinde Nova Petrópolis wird die deutsche Messe bei Katholiken nur noch zur Kirmes, dem Kirchweihfest, abgehalten, allerdings nicht im Dialekt, sondern im Standarddeutschen. Wesentlich häufiger wird vom (Standard-)Deutschen in der protestantischen Kirche Gebrauch gemacht. Es ist besonders beim Seniorentreff üblich, auf Deutsch zu beten. In kleineren Gemeinden wird unabhängig von der Konfession hin und wieder – zumindest einmal pro Monat – auf Deutsch gepredigt, man singt aber regelmäßig viele deutsche liturgische Lieder – so Weber Heylmann. Im evangelischen Gottesdienst in der Gemeinde Santa Maria do Herval kommt nach Dewes üblicherweise eine Sprachmischung aus Standarddeutsch und dem allgemein besser verstandenen Riograndenser Hunsrückisch zum Einsatz (zu besonderen Terminen auch nur Standarddeutsch). In der Vergangenheit (bis zum kriegsbedingten Verbot des deutschen Schulunterrichts und überhaupt der Verwendung des Deutschen) bediente man sich aber lediglich der deutschen Standardvarietät. In der katholischen Kirche werden heute liturgische, schriftlich tradierte Texte von Geistlichen in portugiesischer Amtssprache vorgelesen, bei Predigt und Evangelium greifen sie jedoch immer häufiger auf das Riograndenser Hunsrückisch zurück. Ein ähnliches Szenario beobachtet man laut Bost (2012: 43) derzeit in der Nachbargemeinde Morro Reuter. Im Zusammenhang mit der Frage der Sakralsprache ist ansonsten zu erwähnen, dass Kinder aus Santa Maria do Herval und angrenzenden Dörfern mit dialektalen Bibeltexten bereits in der Volksschule im katholischen Religionsunterricht vertraut gemacht werden. Zu diesem Zwecke erschienen aus der Initiative des Projekts „Hunsrik“ zwei (schülerfreundliche) Bücher: „*Piiplixte Kexichte: Mit Pilter: In Hunsrik – User Taytx*“ (‘Biblische Geschichten: Mit Bildern: In Hunsrückisch – Unserem Deutsch’) für ältere Kinder und Erwachsene sowie „*Piiplixte Awenture*“ (‘Biblisches Abenteuer’) für jüngere Kinder (mehr zum Dialektunterricht in Santa Maria do Herval s. Maselko/Hamester Johann/Dewes 2014).

4. Das *geben*-Passiv

Die Funktion des Verbs *geben* geht in einigen deutschen und luxemburgischen Varietäten weit über jene eines dreiwertigen Vollverbs hinaus. Im Luxemburgischen erlangte *geben* den derzeit höchsten Grad der Grammatikalisierung. Unter dem Terminus „Grammatikalisierung“ versteht man hier den „Wandel von einem lexikalisch(er)en, relativ autonomen Zeichen zu einem grammatischen, weniger autonomen Zeichen“ (Nübling 2006: 172) bzw. den „Prozess

der Entstehung und Weiterentwicklung grammatischer Morpheme bis hin zu ihrem Untergang“ (Szczepaniak 2011: 5), der in die Wege geleitet wird, indem „Sprecher mit Hilfe von Lexemen, die konkrete Inhalte transportieren, grammatische, also abstrakte Inhalte [(immer) frequent(er); MM] zum Ausdruck bringen.“ (Szczepaniak 2011: 5) Das Verb *geben* tritt im Luxemburgischen analog zur deutschen Standardsprache als Funktionsverb, als perfektives (präfigiertes) Verb, als (ingressives und generisches) Existenzverb, aber auch als Kopula, als (Vorgangs-)Passivauxiliar und als Konjunktivauxiliar auf (vgl. Lenz 2007: 53, 63). Nach dem „Rheinischen Wörterbuch“ (1931: 1076) kann es im Südwesten des rhein-moselfränkischen Übergangsgebiets zudem als Futurauxiliar verwendet werden. Abgesehen von zwei letztgenannten Funktionen sind, wie bereits in Maselko (2013: 101–102) diskutiert, im Riograndenser Hunsrückisch alle *geben*-Konstruktionen vorhanden (für das *geben*-Futur finden sich unter fast zwei hundert Informanten nur zwei Belege; s. dazu Maselko 2013: 154). In der vorliegenden Arbeit wird explizit nur auf *geben* (hunsrückisch: *gebe*, auch *gewe*, *geen* ‚geben, werden‘) als Passiv-Hilfsverb eingegangen. Die wichtigsten Funktionen des (Vorgangs-)Passivs lassen sich wie folgt skizzieren: Wechsel der Satzgliedfunktion zwischen Patiens (im Aktivsatz: Akkusativobjekt) und Agens (im Aktivsatz: Subjekt), Herunterstufung des Agens durch seine Ausblendung bzw. Umformung zu einer meist mit der Präposition *von* oder *durch* eingeleiteten Agensphrase, Betonung des Patiens sowie Betonung des Vorgangs- oder Prozesscharakters des Geschehens gegenüber der Dimension des Handelns oder Verursachens (vgl. „Duden. Die Grammatik“ 2009: 544, 548). In der südbrasilianischen Sprachinselvarietät des Deutschen kann auch ein unbelebtes Subjekt als Patiens eines Passivsatzes fungieren, was nach Nübling (vgl. 2006: 172) von einer Vollgrammatikalisierung dieser grammatischen Konstruktion zeugen müsste:

- (1) a. subjekthaltiges unbelebtes Passiv:
dat Brod geb gebrung
 ‚das Brot wird gebracht‘
 - b. subjekthaltiges belebtes Passiv:
dat Meedche geb namorat von de Guri
 ‚das Mädchen wird vom Burschen angemacht‘
- (2) a. subjektloses Passiv mit Substitution des grammatischen Platzhalters:
in de Keerich geb g'bet un gesung
 ‚in der Kirche wird gebetet und gesungen‘
 - b. ggf. mit expletivem *es*:
es geb g'bet un gesung in de Keerich
 ‚es wird in der Kirche gebetet und gesungen‘

Dass es sich beim *geben*-Passiv um ein non-standardsprachliches, sprachlandschaftlich wie soziologisch beschränktes und (relativ) wenig bekanntes Phänomen handelt, zeigt Lenz' (2007: 73–75) Studie zur Grammatikalität bzw. Akzeptabilität der *geben*-Konstruktionen: Deutsche Muttersprachler des europäischen (westmittel)deutschen Raums weisen eine beträchtlich niedrige (sowohl standard- als auch umgangssprachliche) Akzeptanz für *geben* als Passivauxiliar auf (lediglich 5,9 % von 316 Probanden).

Die zu Beginn dieses Abschnitts erwähnten weiteren Funktionen des Verbs *geben* sind insofern wichtig, als seine Grammatikalisierung zum inchoativen/durativen Passivauxiliar nicht unmittelbar vom Vollverb ausging, sondern über die Inchoativkopula. Aufgrund der mangelnden und unbefriedigenden Forschungsliteratur kann nur vermutet werden, dass die *geben*-Grammatikalisierung im 15. Jh. ihren Anfang nahm (vgl. Nübling 2006: 193). Jedenfalls dürfte es sich hierbei um eine erst neuzeitliche Entstehung und somit – im Vergleich zu *werden* als Kopula- bzw. Passivbestandteil – um eine jüngere Variante handeln (vgl. Bellmann 1998: 247). Allerdings stellt *geben* als agentives, obligatorisch dreiwertiges Verb mit evidenter Handlungsperspektive nicht den idealen Kandidaten für eine Kopula dar, die eindeutig zu einer Geschehensperspektive tendiert (vgl. Nübling 2006: 193).

Der Grammatikalisierungskanal von *geben*, der nur für deutsche und luxemburgische Varietäten festgestellt werden kann, dürfte sehr verworren und lang gewesen sein. Der Einfluss der Kontaktsprachen, hier etwa des Französischen, scheint jedoch ausgeschlossen zu sein (vgl. Bellmann 1998: 252). In der Anfangsphase entledigte *geben* sich zweier der drei abhängigen Aktanten, wurde zum Intransitivum und schwächte seine ausgeprägte Bedeutung einer kausativen Beförderungsbewegung ab, die dann einer direktionalen Umpolung unterzogen wurde. Dies scheint der einzig mögliche Weg von *ech geb da ewas* ‚ich gebe dir etwas‘ zu *ech geb krank* ‚ich werde krank‘ zu sein. Der Transfer vom lexikalischen, deutlich direktionalen Verb hin zu einer abstrakten, allgemeinen Bewegungsbedeutung des Subjekts spiegelt sich in dessen Perfektbildung wider und ist ebenfalls als Spezifikum des hohen Grammatikalisierungsgrads zu erachten (vgl. Nübling 2006: 194): Während das Vollverb *gebe* ‚geben‘ im Perfekt mit dem Hilfsverb *hon* ‚haben‘ auftritt, wird das Perfekt von Kopula- und Passiv-*gebe* analog zum dieselbe Funktion im Standarddeutschen erfüllenden *werden* mit *sinn* ‚sein‘ konstruiert (*ech hon da en Buch geb* ‚ich habe dir ein Buch gegeben‘ versus *ech sinn krank geb* ‚ich bin krank geworden‘). Nübling (2006: 196–197) fasst diese Entwicklung so zusammen: „Inchoativkopulas sind soweit grammatikalisiert (und damit reduziert), dass sie über den Weg einer Reanalyse zu Vorgangspassivauxiliaren mutieren können: Erst verbinden sie sich mit (prädikativen) Substantiven, dann mit Adjektiven und schließlich partizipialen Verben.“

In der vorhin genannten kausativen (Beförderungs-)Bewegung, „durch die ein Objekt z aus der Verfügung von A in die von B übertragen wird“, erkennt Bellmann (1998: 252) einen Zusammenhang mit zwei anderen Passivauxiliaren, dem standardisierten *werden* und dem oberdeutschen *kommen*. Bei allen drei handelt es sich um Bewegungsverben i.w.S., „bei *kommen* am ausgeprägtesten, und zwar bei diesem als eigenbewirkte, ortsverändernde Fort-Bewegung. *werden* hingegen ist charakterisiert als Wachstums-Bewegung ohne Ortsveränderung“ (Bellmann 1998: 252). Explizit betrachtet sind *geben*, *kommen* und *werden* hinsichtlich ihrer Proto-Bedeutung Inchoativa/Ingressiva, die die Veränderung wie den Eintritt eines qualitativen Zustandes ausdrücken. Ferner gehören sie zu Richtungsverben, diese Klassifizierung trifft insb. auf *geben* und *kommen* zu, weil sie entsprechend mit *nehmen* und *gehen* antonymische Paare bilden. Da die Richtung als solche nicht von Relevanz zu sein scheint, dafür aber die Orgio-Bezogenheit der Verbsemantik, lässt sich etwas verallgemeinernd von deiktischen Verben sprechen. Eine weitere vom hohen Grad der *geben*-Grammatikalisierung zeugende (formale) Übereinstimmung zeigt sich in der (fakultativen) Angabe des Agens. Analog zur standardsprachlichen *werden*-Konstruktion wird auch im Riograndenser Hunsrückisch wie in Dialekten des mosel-rheinfränkischen Übergangsgebiets auf das Agens mittels der durch *von* eingeleiteten Präpositionalphrase hingewiesen (vgl. Bellmann 1998: 248, 253).

Zum Kerngebiet des *geben*-Passivs gehören die Sprachräume des Luxemburgischen und Westmoselfränkischen in der Eifel, angrenzende Teile des rhein-moselfränkischen Übergangsgebiets – der sog. Hunsrücksschranke – im Südosten sowie des Lothringischen und Belgischen im Westen. Weiters fungiert dialektales *geben* als voll ausgebautes Passivauxiliar in überwiegend mosel-rheinfränkisch basierten Dialektsprachinseln, nämlich im Banatschwäbischen in Südosteuropa, dem Banat und der Batschka, Kansas German im mittleren Westen der USA und freilich im Riograndenser Hunsrückisch in Südbrasilien (vgl. Lenz 2007: 58, 62). Das in Tab. 1 zur Darstellung gebrachte Paradigma von *gebe* ‚geben, werden‘ in der lateinamerikanischen Sprachinselvarietät des Deutschen scheint interessanterweise explizit auf das (dominante) Herkunftsgebiet der Deutschbrasilianer, den Hunsrück, zurückzugehen. Die in Brasilien festgestellte Variation in der Konjugation entspricht im Großen und Ganzen den im „Rheinischen Wörterbuch“ (1931: 1067) für den Hunsrück verzeichneten Paradigmenformen. In dieser Hinsicht soll hervorgehoben werden, dass das zitierte Dialektwörterbuch den Hunsrück als Areal mit besonders starker Variation von *gebe* ‚geben‘ charakterisiert, und zwar selbst auf der Mikroebene innerhalb einer Ortschaft (zur Verbmorphologie von *geben* in mosel-rheinfränkischen Dialekten s. Bellmann 1998: 247–252). Darüber hinaus ist wichtig anzumerken, dass, wie in Maselko (2013: 101–102) anhand von eruierten Belegen nachgewiesen, die Variantenauswahl in keinem Verhältnis zur Funktion des Verbs *gebe* ‚geben, werden‘ steht.

Tab. 1: Paradigma von *gebe/gewe/geen* ‚geben, werden‘ im Riograndenser Hunsrückisch

Infinitiv			<i>gebe</i>
			<i>gewe</i>
			<i>geen</i>
Indikativ Präsens	Sg.	1. Ps. (<i>ech</i>)	<i>geb</i>
		2. Ps. (<i>dou</i>)	<i>gebst</i>
			<i>gebscht</i>
			<i>gibst</i>
			<i>gibsch</i>
			<i>gescht</i>
		3. Ps. (<i>de, dat/di, dat</i>)	<i>geb</i>
			<i>gib</i>
			<i>gebt</i>
	<i>gibt</i>		
	Pl.	1. Ps. (<i>mia</i>)	<i>gebe</i>
			<i>gewe</i>
			<i>geen</i>
			<i>geb</i>
		2. Ps. (<i>dia</i>)	<i>gebt</i>
3. Ps. (<i>di/si</i>)		<i>gebe</i>	
		<i>gewe</i>	
		<i>geen</i>	
		<i>geb</i>	
Indikativ Präteritum			–
Partizip II (Indikativ Perfekt)		Vollverb	<i>geb (+ hon)</i>
		Kopula, Passivauxiliar	<i>geb (+ sinn)</i>
Imperativ			<i>geb</i>
Konjunktiv II			–
			<i>(deet gebe)</i>
			<i>(deet gewe)</i>
			<i>(deet geen)</i>

Der Grammatikalisierungsgrad wird nach Szczepaniak (2011: 19) u.a. am (veränderten) Gewicht eines sprachlichen Zeichens gemessen. Im Zuge des Grammatikalisierungsprozesses reduziert bzw. verliert ein autonomes Zeichen sein paradigmatisch-semantisches wie formales Gewicht. Somit sind weitgehend grammatikalisierte Zeichen einerseits kürzer und haben andererseits einen minimalen Bedeutungsgehalt. Wie Lenz (2007: 60) anhand des Vergleichs der *geben*- und *leben*-Formen schildert, weist das Verb *geben* im Moselfränkischen einen höheren Grad der Grammatikalisierung auf als in anderen Varietäten, denn es vollzog u.a. eine Reihe formaler Änderungen auf phonologischer Ebene: So ist *geben* im moselfränkischen Dialekt ein kontrahiertes Verb: „Für das gesamte Präsensparadigma sowie für Infinitiv und Partizip II sind Spiransschwund und Kontraktion zum Einsilber zu konstatieren. In allen Paradigmenformen ist der Stammvokal gekürzt.“ (Lenz 2007: 60) Die engl. *phonological attrition* („phonologische Erosion“), die Lehmann (2002: 113) neben der Desemantisierung als Maßstab für die Einschätzung des Grammatikalisierungsgrades beim Parameter Integrität/Gewicht dient, kann für Riograndenser Hunsrückisch nicht festgestellt werden. In dieser Hinsicht geht das Riograndenser Hunsrückisch mit dem Pennsylvania Dutch einher, in dem *geben* als Kopula fungiert. Anders als im Riograndenser Hunsrückisch bildet jedoch das grammatikalisierte *geben* im Pennsylvania Dutch sein Perfekt mit *haben* (vgl. Lenz 2007: 61), was, wie bereits oben erwähnt, als Beleg für einen höheren Grad der *geben*-Grammatikalisierung im Deutsch Südbrasilien gilt.

5. Passivgebrauch und Konfession

5.1. Untersuchungsdesign

5.1.1. Forschungsmethode

Die für diese Studie erhobenen Dialektdaten stammen aus dem Zeitraum vom 2. September bis 2. Oktober 2012, als der Verfasser einen einmonatigen Forschungsaufenthalt im südlichsten Bundesstaat Brasiliens, Rio Grande do Sul, verbrachte. Dessen Resultat ist ein Beitrag zum Tempus-Modus-System des Riograndenser Hunsrückisch (Maselko 2013), der im Bereich der Variationslinguistik, Sprachinselforschung und Grammatik angesiedelt ist. Im Rahmen eines multivariaten Untersuchungssettings wurden drei Erhebungsmethoden eingesetzt, nämlich Fragebogen, freies Gespräch (Sprachaufnahmen) und Analyse dialektaler Texte aus einer Zeitschrift deutscher Kolonisten. Als zentrale (indirekte) Forschungsmethode galt jedoch die schriftliche Befragung mittels Fragebogen. Die dabei angewandte Vorgehensweise stützte sich auf Erfahrungen, die v.a. im Projekt „Syntax hessischer Dialekte“ (Goethe-Universität Frankfurt, Philipps-Universität Marburg, Universität Wien) gewonnen wurden. Diese beweisen deutlich, dass syntaktische Daten non-standard-sprachlicher Varietäten auch mithilfe eines schriftlichen Fragebogens, den die traditionell-konservative Dialektologie mit gewisser Skepsis betrachtet, in qualitativ und quantitativ ausreichendem Maße erhoben werden können und höchst valide sind.

Die Informanten erhielten insgesamt 26 Fragen (darunter 19 Ankreuzfragen, zwei Einzelbildbeschreibungen, zwei Ergänzungsaufgaben, eine Bildsequenzbeschreibung, eine Übersetzungsfrage und eine Puzzleaufgabe) zu unterschiedlichen Phänomenen aus den Bereichen Tempus, Modus, Aspekt (zur ausführlichen Diskussion der indirekten Erhebungsmethode Fragebogen bzw. dabei verwendeter Aufgabentypen s. Fleischer/Kasper/Lenz 2012 und Maselko 2013: 57–88). Eine der Ankreuzfragen, die hier als Abb. 2 wiedergegeben wird, wurde zum Passiv gestellt. Bei der Übertragung der dabei eruierten Daten ins Tabellenkalkulationsprogramm fiel dem Autor zwar nichts Besonderes aus dem Bereich des Tempus und Modus auf, dafür aber das Bestehen einer eigenartigen Wechselbeziehung zwischen ausgewählten Antworten und Konfession der Gewährspersonen.

Bei der unten abgebildeten Frage Nr. 10 hatten die Informanten die Möglichkeit, unter fünf lediglich morphosyntaktisch divergierenden (Passiv-)Varianten A–E (A–B: *werden*-Passiv, C–E: *geben*-Passiv) auszuwählen bzw. eine eigene Antwort zu formulieren. Wichtig ist zu erwähnen, dass lexikalische und phonetisch-phonologische Aspekte hierbei in den Hintergrund rücken, sodass es in Bezug auf diese Bereiche in der Formulierung keine Variation gab. Es ist daher durchaus möglich, dass die „individuell lexikalisierte Schreib“/Ausspracheform eines Worts von der im Fragebogen vorgeschlagenen abweicht. Auf diesen Umstand wurden die Befragten bereits in der dem Deckblatt zu entnehmenden Anleitung aufmerksam gemacht, wodurch zu erhoffen war, dass sie sich ausschließlich auf morphosyntaktische Spezifika konzentrieren.

10) Carlos war gestern beim Geburtstagsfest seiner Oma Edith. Sie kocht immer gut und der Junge mag sehr gerne bei ihr essen. Was ist gestern mit dem Essen von Carlos passiert (siehe Foto)?



Bitte kreuz an, wie du in deinem Platt/Dialekt in diesem Fall sagen würdest (mehrere Antworten sind möglich).

- A) Das Esse is gess woa.
 B) Das Esse wurde gess.
 C) Das Esse hot gess gebb.
 D) Das Esse is gess gebb.
 E) Das Esse gab gess.

Kann man das so sagen, oder sagst du das anders? Wenn „ja“: Bitte schreib hier auf, wie du das sagen würdest.

F) _____

Welche Antwort ist für dich die natürlichste? Bitte kreuz an.

- A) B) C) D) E) F)

Abb. 2: Ankreuzfrage (Bewertungsaufgabe) zum Passiv und Vergangenheitstempus

5.1.2. Informantensample

Im Rahmen einer schriftlichen Befragung wurden insgesamt 198 kompetente und autochthone Sprecher des Riograndenser Hunsrückisch interviewt. Da fünf von ihnen entweder keine der vorgeschlagenen Varianten angekreuzt oder in Punkt F einen Aktivsatz niederschrieben, können sie für die Zwecke dieser Studie nicht mit einbezogen werden. Das Gleiche betrifft jene elf Probanden, die im sprachsoziologischen Teil des Fragebogens keine Angaben zur Konfession machten. Daraus ergibt sich die Anzahl von 182 Informanten, die für die Untersuchung des hunsrückischen Passivs mitberücksichtigt werden (können).

Repräsentiert sind alle Altersgruppen, die jüngste von 10–19 (Jahresangaben für die Zeit der Befragung; Jahrgänge 1993–2002) bis hin zur ältesten von 90–99 (Jahrgänge 1913–1922), wobei der Schwerpunkt auf Personen im mittleren und frühen höheren Erwachsenenalter liegt. Der Sozialparameter Gender wird in etwa gleichmäßig berücksichtigt. Probanden weiblichen Geschlechts machen 53,3 % aus, männliche Befragte hingegen 46,7 %. Stärker divergieren Informanten hinsichtlich der Konfession. Beinahe zwei Drittel der Gewährspersonen (65,9 %) bekennen sich zum Katholizismus. Andere gehören der evangelisch-lutherischen Kirche an (34,1 %). Es handelt sich u.a. um gebildete Informanten, die überwiegend im Bildungsbereich tätig (gewesen) sind (ggf. jene, die noch ihre Hochschulausbildung absolvieren), aber auch um landwirtschaftliche Arbeiter, wodurch die soziale Heterogenität auf der Berufsebene gewährleistet wird. Die meisten Gewährspersonen sind bilingual, wobei es anzumerken gilt, dass einige ältere Informanten (brasilianisches) Portugiesisch bzw. dessen regionale Varietät von Rio Grande do Sul nicht beherrschen und nur des (Dialekt-)Deutschen mächtig sind. In Durchschnitt schätzten die Befragten ihre Dialektkompetenz als gut ein und gaben an, Riograndenser Hunsrückisch öfter als gelegentlich zu verwenden, und zwar insb. im nahen sozialen Umfeld, sprich: mit Familienmitgliedern, Freunden und Nachbarn.

Die Informanten bewohnen insgesamt 18 Ortschaften Rio Grande do Suls, davon 16 sog. „alte Kolonien“ (Alto Feliz, Dois Irmãos, Estância Velha, Feliz, Glória, Igrejinha, Ivoti, Montenegro, Morro Reuter, Nova Petrópolis, Novo Hamburgo, Porto Alegre, Santa Cruz do Sul, Santa Maria do Herval, São Leopoldo, Walachai) und zwei sog. „neue Kolonien“ (Santa Rosa, Santo Cristo). Zur sozial-arealen Erklärung: Deutsche Siedlungsgebiete werden alleine von Sprechern des Riograndenser Hunsrückisch als „Kolonie“ bezeichnet. Nach Koch (1974: 20) und später Altenhofen (1996: 50, 75–76) lassen sie sich in zwei große Zonen einteilen: einerseits in bereits zu Beginn des 19. Jh. besiedelte „alte Kolonien“ um São Leopoldo, Santa Cruz do Sul sowie Aguado und andererseits in spätere, erst ab 1890 gegründete „neue Kolonien“ im Nordwesten des Bundesstaates.

5.2. Ergebnisse

5.2.1. Stellung zu Konfessionalismen

In der linguistischen (und soziologischen) Forschungsliteratur werden zwei verschiedene Standpunkte zur konfessionellen Auswirkung auf den Dialekt vertreten. So schreibt Altenhofen (1996: 96–97) in seiner sehr gründlichen, allerdings auf der klassischen, also lautliche Erscheinungen untersuchenden Dialektologie aufbauenden Arbeit: „Es wird mehrfach behauptet, die Protestanten sprächen durchschnittlich ein gehobeneres D[eu][sch] als die Katholiken“, aber „die Konfessionen – katholisch und protestantisch – [...] bilden [...] keine allgemeingültige Variable für den diatopischen Vergleich.“ So formuliert dürfte es sogar stimmen (Konfessionseinfluss wird allerdings in Altenhofen 1996 auch direkt in Frage gestellt). Hervorgehoben werden soll aber diesbezüglich folgendes: Die Religion muss nicht zwingend mit dem arealen Aspekt einhergehen (Diatopik und Diastratik sind nicht wie in der obigen These zu mischen, sondern zunächst separat zu behandeln) und kann – zumindest für bestimmte Phänomene – als eigenständige Kategorie der extralinguistischen Sprachdetermination fungieren, d.h. zur diastratisch bedingten Variation beitragen. Diese Ansicht vertreten in Bezug auf Riograndenser Hunsrückisch einige (Sprach-)Soziologen wie z.B. Willems (1980: 250–256), laut denen Mitglieder der katholischen Kirche sukzessiv zur Übernahme der umgebenden Landessprache Portugiesisch tendierten, während Protestanten „nobleres“ (Standard-)Deutsch bevorzugten und es mit Religion, lutherischer Sprache, Identität sowie Zusammengehörigkeit verbanden. Dass die Konfession sich auch auf (konkrete) grammatische Einheiten auswirken kann, beweisen plakativ für Schweizer Mundarten Bucheli Berger/Landolt (2014: 84–92) anhand der präpositionalen Dativmarkierung. Außerdem ist auf die Arbeiten von Kaufmann (2007: 80, 127; 2011: 193, 203) zu verweisen, in denen die Kirchenzugehörigkeit – neben Geschlecht und Alter – ebenfalls als extralinguistischer Faktor erfasst wird, der (eigenständig) das Sprachverhalten der (Mennoniten-)Dialektsprecher determinieren kann, wobei auch betont wird, dass dieser lediglich in Bezug auf bestimmte Phänomene von Relevanz ist.

In einer der neuesten Arbeiten Altenhofens (i.D. [2013]: [2]), in der u.a. die zu erfassenden Dimensionen des durch die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel und die Universidade Federal do Rio Grande do Sul durchgeführten Projekts „Atlas Linguístico-Contatual das Minorias Alemãs na Bacia do Prata“ (ALMA) aufgezählt werden, kommt dem Aspekt der Konfession eine etwas wichtigere Rolle zu. Die diareligiöse Dimension, wie sie in der zitierten Schrift genannt wird, wird allerdings wiederum mit dem arealen Faktor in Verbindung gebracht, indem man von „[k]onfessionelle[r] Differenzierung [i.S.v.]: Katholische[n] vs. Evangelisch-Lutherische[n] Ortspunkte[n]“ (Altenhofen i.D. [2013]: [6]) spricht. Gleichzeitig verweist aber Altenhofen (i.D. [2013]: [8]) auf die Erkenntnisse bzw. Thesen (sprach)soziologischer Forschung: „[E]vangelisch-lutherische Einwanderer würden eine stärkere Tendenz zum Gebrauch des Standarddeutschen zei-

gen [...]. Sie würden außerdem stärker die deutsche Sprache beibehalten.“ Wie Altenhofen (i.D. [2013]: [8]) anmerkt, geht dies zudem mit metasprachlichen Beobachtungen linguistisch naiver Hunsrückler einher und bedarf einer empirischen Überprüfung der konkreten Thesen, was ja im vorliegenden Beitrag in Hinblick auf das Passiv erfolgt. Ausgehend von der Fragestellung dieses Beitrags wird für die Auswertung eine dichotomische Kategorisierung des *geben-* versus *werden-*Passivs vollzogen, sodass nicht zwischen *sein/haben-*Perfekt- und Präteritum-Passivvarianten des jeweiligen Auxiliars, die für Gewährspersonen möglich auszuwählen waren, differenziert wird (hierbei ist aber anzudeuten, das sowohl bei *gebe* ‚geben, werden‘ als auch *were* ‚werden‘ fast nur das *sein-*Perfekt für prototypisch gehalten wurde). Im Folgenden wird gezeigt, dass es auch im Riograndenser Hunsrückisch „Konfessionalismen“ i.S.v. religionsbedingten und diachron tradierten salienten Spezifika einer in erster Linie non-standardsprachlichen Varietät gibt. Es wird in vier Schritten die Existenz einer Korrelation gezeigt, die innerhalb der verbalen Kategorie Passiv belegt, dass es zu einer durch die Konfession hervorgerufenen Aufspaltung kommt und das *geben-*Passiv als katholische Variante bzw. das *werden-*Passiv als protestantische Variante zu betrachten ist.

5.2.2. Erster Schritt: *Quantitatives Verhältnis*

Da, wie in Abschnitt 5.1.2 detailliert dargelegt, mehr Katholiken als Protestanten befragt wurden, müsste die Zahl der *geben-*Antworten höher sein als jene von *werden*. Damit könnte auch die aufgestellte These bestätigt werden, was ja auch der Fall ist. Erstaunlicherweise sind die prozentualen Proportionen Katholiken versus Protestanten bzw. *geben-*Passiv versus *werden-*Passiv beinahe identisch (65,9 % : 34,1 % bzw. 64,3 % : 35,7 %). Gleicht man proportional die Anzahl der befragten Protestanten jener der Katholiken an, sehen die Ergebnisse folgendermaßen aus: 56,5 % *geben-*Passiv und 43,5 % *werden-*Passiv. Es lässt sich also nur eine geringe Präferenz für den Gebrauch des *geben-*Passivs konstatieren. Diese kann jedoch damit begründet werden, dass die Deutschsprachigen in Südbrasilien seit Jahrzehnten keinen (regulären) Kontakt mehr zur deutschen Standardvarietät haben und somit häufiger auf quasi sprachinselnintern „lexikalisierte/grammatikalisierte“ Dialektismen zurückgreifen, selbst wenn diese für ihr (sprachliches) Umfeld, in dem sie aufwuchsen, nicht idealtypisch sind.

Noch anschaulicher macht den Passivgebrauch im Riograndenser Hunsrückisch das in Abb. 3 angeführte Säulendiagramm. Dabei werden nur die für die Informanten natürlichsten Antworten mitberücksichtigt (bei Mehrfachantworten steigen die Werte unabhängig von der Variante um etwa drei bis sechs Prozentpunkte an). Wie aus dem folgenden Schaubild hervorgeht, sind insb. Anhänger der katholischen Religion sehr strikt, was den Einsatz des Passivs anbelangt. Hier ist das *geben-*Passiv eindeutig als (katholischer) Konfessionalismus zu interpretieren. Bei Protestanten verringert sich zwar die Differenz zwischen den beiden Passivvarianten, immerhin optieren aber mehr als zwei Drittel der Befragten für die standardnahe Form des Passivs.

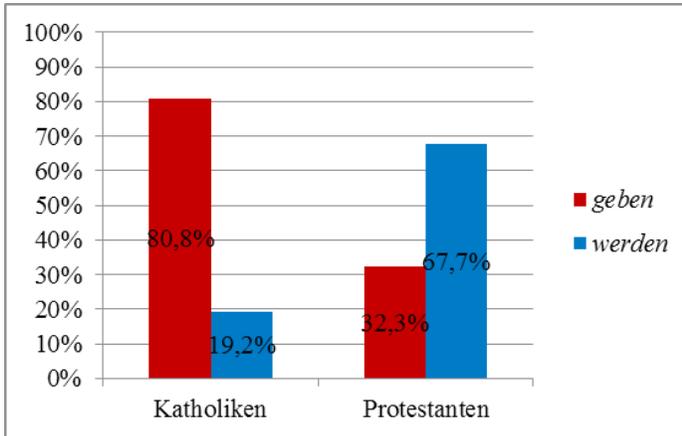


Abb. 3: Passivgebrauch je nach Konfession im Riograndenser Hunsrückisch (Einzelantworten)

5.2.3. Zweiter Schritt: Irrelevanz des „multidimensionalen“ Sozialparameters

Im zweiten Schritt ist zu hinterfragen, ob tatsächlich von einer Konfessionsgrenze gesprochen werden kann oder ob es sich um eine allgemeine soziale Grenze handelt. Um dieses Problem anzugehen, wird demonstrativ eine Gruppe „älterer (potentiell) konservativerer“ Sprecher des Riograndenser Hunsrückisch herangezogen (zur näheren Diskussion der soziodemographische Parameter, die einen Einfluss auf den Sprachwandel und die Sprachvariation ausüben können, s. u. a. Lenz 2003: 46–54, Löffler 1980: 36–41 und allgemein Löffler 2010). Aus sprachsoziologischer Sicht weisen sie mehrere gleiche Eigenschaften auf, und zwar hinsichtlich von zumindest fünf Parametern: Autochthonie, Alter, Ausbildung, Art der Berufstätigkeit und regionale Mobilität. Es handelt sich um typische Befragte einer konservativ-traditionellen Dialektuntersuchung, d. h.: Sie sind über 60 Jahre alte Pensionisten, wuchsen an ihrem Wohnort auf, wurden dort sprachlich sozialisiert und lebten dort ohne längere Abwesenheiten, verfügen über eine „niedrige“ Schulausbildung (maturierten nicht), übten ursprünglich einen mehr manuellen Beruf am Geburtsort selbst bzw. in seiner nächsten Umgebung aus und sind gekennzeichnet durch eine niedrige regionale Mobilität. Diese Kriterien erfüllen 22 von 182 Gewährspersonen. Günstigerweise machen Katholiken und Protestanten jeweils die Hälfte aus. Wird nicht nach der Religion der in dieser Hinsicht gleichmäßig verteilten Informanten differenziert und folglich der Faktor Konfession ausgeblendet, kann keine Rede von (markanten) Präferenzen im Passivgebrauch sein (40,9 % *geben*-Passiv und 59,1 % *werden*-Passiv). Unterscheidet man Befragte nach deren Religion – freilich unter Beibehaltung der fünf o. g. Kriterien – sehen die Ergebnisse wie in Abb. 4 dargestellt aus.

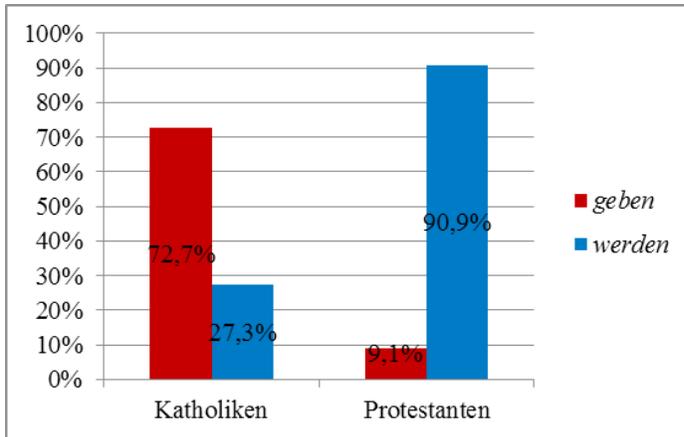


Abb. 4: Passivgebrauch je nach Konfession im Riograndenser Hunsrückisch unter „älteren konservativeren“ Sprechern (Einzelantworten)

Die Diskrepanz zu den Werten ohne Mitberücksichtigung des konfessionellen Faktors ist sehr bedeutsam (so ist jedenfalls der Prozentsatzunterschied in Höhe von etwa $\pm 30\text{--}50$ zu erachten). Auf dieser Basis wird geschlussfolgert, dass der „multidimensionale“ Sozialparameter, sprich eine Fülle von unterschiedlichen soziodemographischen Kriterien, im Zusammenhang mit der Wahl des Passivauxiliars im Riograndenser Hunsrückisch keine Rolle spielt. Eine eindeutige Korrelation lässt sich jedoch mit der Kategorie Konfession feststellen.

5.2.4. Dritter Schritt: Irrelevanz des arealen Parameters

Wie bereits Bucheli Berger/Landolt (2014: 75) beobachten, wird in der Forschungsliteratur „der Faktor ‚Konfessionsgrenze‘ oftmals zusammen mit anderen extralinguistischen Faktoren wie Administrations- und Kulturgrenzen betrachtet“, was auch Altenhofen (1996: 96–97) in Bezug auf das Deutsch Südbraziens übernimmt. Dass die Arealität eine für das durchaus heterogene deutsche Sprachinselngebiet in Südbraziens von Relevanz sein kann, beweisen mehrere bisherige Studien, z.B. Altenhofen (1996; i.D. [2013]), Meyer (2009), Sulzbach (2004). Daher wäre es theoretisch möglich, auch in Hinblick auf die Kategorie Passiv von einer diatopischen Gliederung zu sprechen. Eine (einzig und allein) areale Determination beim *geben*-Passiv schließt Bellmann (1998: 245) bereits für das europäische Herkunftsgebiet aus, indem er konstatiert, „daß das *geben*- und *werden*-Passiv nicht nur sprachlandschaftlich in Kontakt stehen, sondern daß sie auch sprachsozial variieren, und dies mit entsprechenden Stigma- bzw. Prestigemerkmale und den sich daraus ergebenden Konsequenzen.“ Bezugnehmend auf diese Beobachtung wird hier (zumindest für das südbrazilianische Sprachinselngebiet) folgende Hypothese

aufgestellt: Die markierte, „prestigeträchtige“ (standardsprachliche) *werden*-Variante wird von Mitgliedern der evangelischen Kirche bevorzugt, die, wie den Abschnitten 3.3.3 und 5.2.5 zu entnehmen ist, mehr Wert auf den Gebrauch der Standardvarietät des Deutschen legen bzw. dies z.T. immer noch tun und sich somit durch eine weniger ausgeprägte Nähe zum Dialekt auszeichnen. Dagegen verwenden Katholiken hauptsächlich die unmarkierte, „stigmatisierte“ (basisdialektale) *geben*-Variante, denn sie wurden im Zuge religiöser Praxis nur sehr begrenzt mit dem koexistierenden *werden*-Passiv standardsprachlicher deutscher Texte konfrontiert. Nach Bellmann (1998: 246), der in seinem Aufsatz am Rande auch das Riograndenser Hunsrückisch thematisiert, dürfte es sich bei der in dieser Varietät auftretenden *geben/werden*-Passivvariation nicht um ein sprachlandschaftlich bedingtes Phänomen handeln, sondern um eine familiolektale Erscheinung. Dies schließt freilich keineswegs die hier begründete These über die Korrelation zwischen Konfession und Passivgebrauch aus. Ganz im Gegenteil, es unterstützt sie sogar, weil, wie im Rahmen der Feldforschung in Südbrasilien festgestellt, Mitglieder einzelner Familien in hohem Maße derselben Religion angehören. Um eine bessere Anschaulichkeit der im Weiteren präsentierten linguistischen Karten zu gewährleisten, wird nur das Gebiet „alter Kolonien“ abgebildet und auf Angaben zu zwei etwa 300 km nordöstlich von Santa Cruz do Sul gelegenen Orten der „neuen Kolonien“ verzichtet.

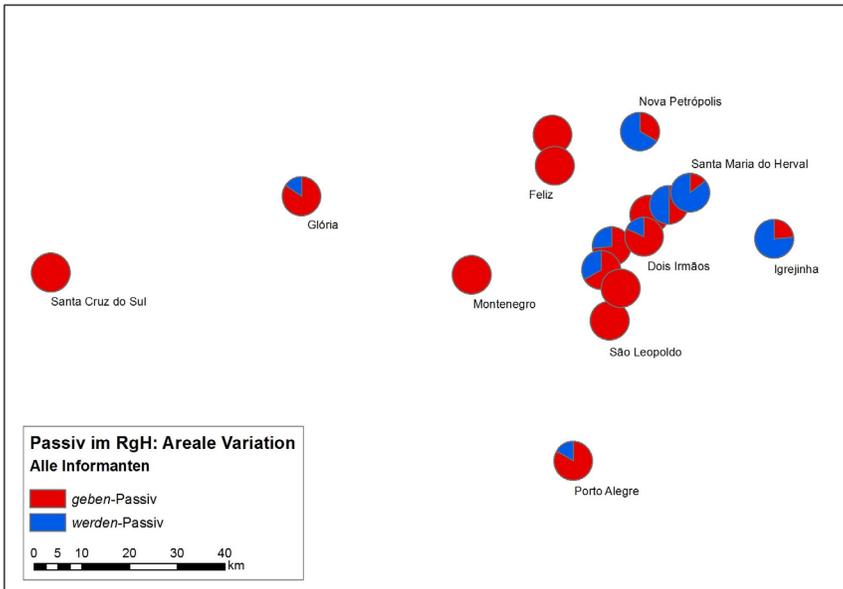


Abb. 5: Areale Distribution der Passivvarianten im Riograndenser Hunsrückisch („alte Kolonien“)

Abb. 5 illustriert die areale Distribution der Passivvarianten in Rio Grande do Sul. Etwas ungünstig für die (Karten)Darstellung der (sozio)linguistischen Verhältnisse in Südbrasilien war, dass, wie oben erwähnt, (zufällig) mehr Anhänger des Katholizismus befragt wurden, was sich zwangsweise auf die Dominanz des für das *geben*-Passiv stehenden Rots auswirkt. Trotzdem lässt sich keine (klare) diatopische Abhängigkeit feststellen. In vielen Erhebungs-orten sind beide Passivvarianten vertreten.

Noch anschaulicher ist ein Vergleich der Karten zu Katholiken (Abb. 6) und Protestanten (Abb. 7). So überwiegt Rot (*geben*-Passiv) in der Grafik zum Passivgebrauch katholischer Probanden, während es auf der Karte zum Sprachverhalten evangelischer Informanten eindeutig mehr blaue Punkte (*werden*-Passiv) gibt. Die der Standardvarietät nähere Passivvariante konnte unter Protestanten in allen Mikroregionen (i.S.v. kleineren Räumen bestehend aus aneinandergrenzenden Gemeinden oder Orten) der „alten Kolonie“ (Zentrum, Nord, Ost, West, Süd) eruiert werden. Das Gleiche lässt sich in Hinblick auf *geben*-Passiv und Katholiken konstatieren. Aus dem Kartenvergleich ist ersichtlich, dass die Arealität – trotz leichter Bevorzugung des *werden*-Passivs in Nordost – kein Kriterium für den Passivgebrauch in der südbrasilianischen Sprachinsel des Deutschen darstellt.

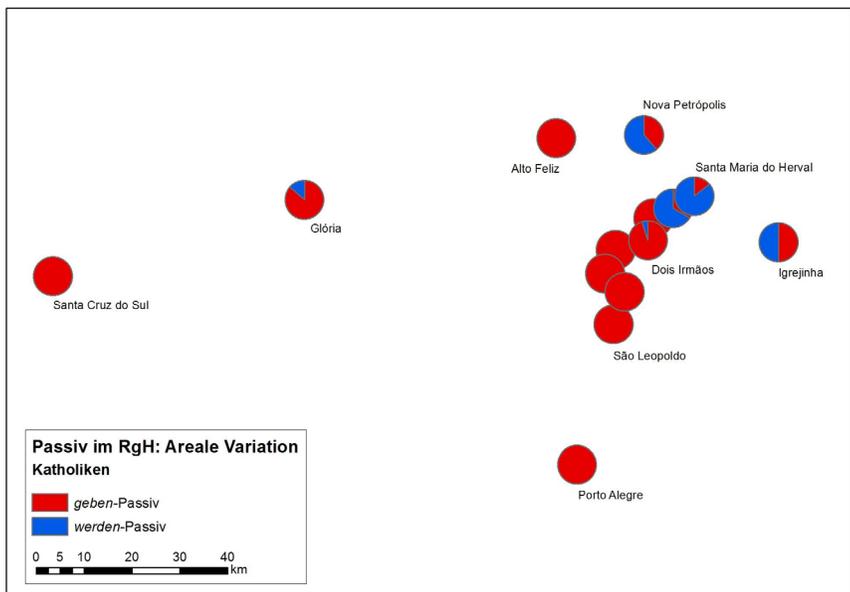


Abb. 6: Arale Distribution der Passivvarianten im Riograndenser Hunsrückisch (Katholiken „alter Kolonien“)

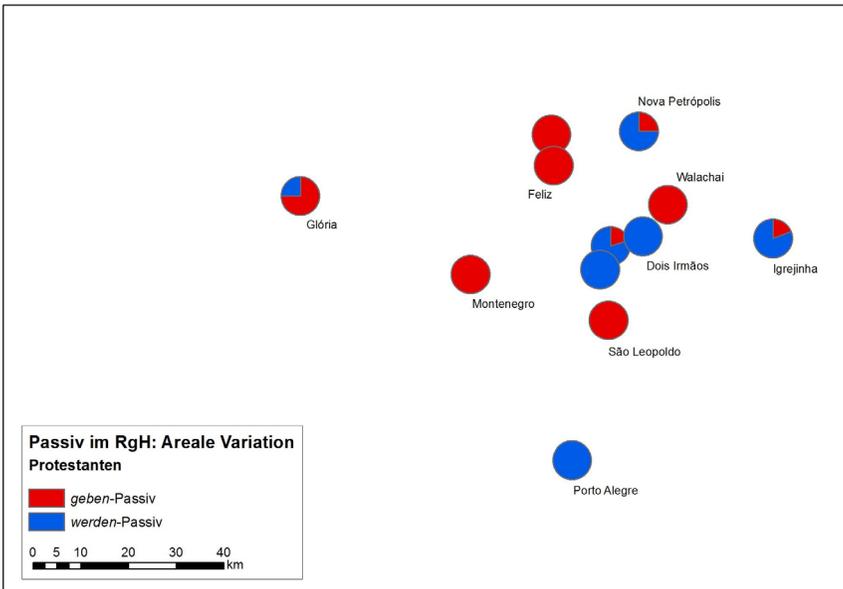


Abb. 7: Areale Distribution der Passivvarianten im Riograndenser Hunsrückisch (Protestanten „alter Kolonien“)

5.2.5. Vierter Schritt: Sprachgeschichtlicher Hintergrund

Viertens scheint das Phänomen der konfessionsbedingten Verwendung des Passivauxiliars im Riograndenser Hunsrückisch auch aus sprachgeschichtlicher Sicht erklärbar zu sein. Die durch die obigen Ergebnisse gestützte Hypothese bildet ein Forschungsdesiderat und bedarf weiterer Untermauerung und Spezifizierung. Es wird hier angenommen, dass das von Protestanten vorgezogene *werden*-Passiv auf die Sprache Martin Luthers zurückzuführen ist, der mit seinen Bibelübersetzungen und deren weit verbreiteten Auflagen einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung des Deutschen nahm (vgl. Besch/Wolf 2009: 70). Gerade biblische Erzählungen gehören zu (vereinzelt standardsprachlichen) Textsorten, mit denen größtenteils „wenig“ geschulte Ersteinwanderer und deren Vorfahren im deutschsprachigen Europa regelmäßig im Zuge religiöser Praxis in Verbindung kamen. Stützt man sich auf Kaufmann (2007: 65), so ist das (geschriebene und ggf. vorgelesene) Wort Gottes ein Medium, dem auf der einen Seite (auch aus sprachlicher Perspektive) ein besonderer Charakter zugebilligt wird und der von Minderheitsangehörigen nicht unbedingt (vollständig) verstanden werden muss. Auf der anderen Seite kann es aber markante Auswirkungen auf ihren Sprachgebrauch haben. Luther betrachtete sich nicht als Grammatiker bzw. Sprachschöpfer, sondern als Theologen und religiösen Reformator. Durch einen gezielten Einsatz der Sprache,

spricht einen bewussten Einsatz gewisser sprachlicher Mittel, nahm Luther sich vor, ein möglichst breites Publikum zu erreichen, anzusprechen, von seinen Theesen zu überzeugen und ihm freilich auch das Wort Gottes zu vermitteln. Die Voraussetzung dafür war eine für viele Menschen (unabhängig von deren Schicht) überregional verständliche Sprache (vgl. Polenz 2000: 164–167). Dementsprechend vermutet Polenz (2000: 177): „Alles spricht dafür, daß er an der sehr überregional und übernational frequentierten Wittenberger Universität und in seinen Predigten sowie in seinen Bemühungen um die Prediger- und Lehrerausbildung im Deutschen das Dialektsprechen gemieden und eine korrekte schriftnahe Aussprache bevorzugt und empfohlen hat“. Folglich lässt sich erklären, warum Luther auf das *werden*-Passiv zurückgriff und nicht auf die nur im einen Teil des westmitteldeutschen Raums gängige und für „Sprachverwender aus dem ostmitteldeutschen Sprachgebiet [...] befremdend wirken[de]“ (Bellmann 1998: 263) Konstruktion mit *geben* als Auxiliar. Er „wählt in Problemfällen auch aus und dies bewusst oder intuitiv nach dem Kriterium der größten Verbreitung einer Form oder eines Wortes im hochdeutschen Sprachgebiet“ (Besch/Wolf 2009: 69) und „übergeht [somit] kleinräumige Formen, der deutsche Westen (Alemannisch, Westmitteldeutsch) findet bei ihm kaum Beachtung“ (Ernst 2006: 163).

In erster Linie bedient sich Luther des zu seinen Lebzeiten prestigeträchtigen und sich durch eine relative Offenheit für Sprachkontakt und -ausgleich kennzeichnenden Ostmitteldeutschen (vgl. Besch/Wolf 2009: 65, 68), insb. wenn dessen Varianten noch mit dem Bairischen und ggf. auch Ostfränkischen übereinstimmen. Die Wahl des *geben*-Passivs scheint ansonsten für Luther nur geringfügig im Rahmen des Denkbaren zu liegen. Wie in Tschirch (1975: 108–109) graphisch geschildert und ausführlich kommentiert, hatte der Reformator kaum (direkten sprachgeographischen) Kontakt zum Westmitteldeutschen. Luther wuchs auf und wirkte im Gebiet der ostmitteldeutsch-niederdeutschen Grenze, das er für längere Zeiträume nicht verließ. Es ist daher nicht davon auszugehen, dass er mit der westmitteldeutschen Sprechweise vertraut war. Seine Spracherfahrungen beruhten dagegen einerseits auf dem familiären, zum Ostmitteldeutschen gehörenden Thüringischen und andererseits auf dem in der Schule bzw. auf der Straße von seinen Gleichaltrigen gesprochenen Niederdeutschen. Weiters ist darauf hinzuweisen, dass, wie die Forschungsliteratur belegt, die luthersche Bibelübersetzung, aber auch seine anderen Schriften mit weiter Verbreitung wie z.B. „Der kleine Katechismus“ v.a. unter protestantischen Gläubigen in sprachlicher Hinsicht als Vorbilder fungierten und demzufolge insb. deren Sprache erheblich beeinflussten (vgl. Schmid 2013: 47). Die Bibel galt über Jahrhunderte insb. in protestantischen Familien als das einzige (Sprach-)Lehrbuch in der Schule und zu Hause. Biblische Kerntexte wie auch Lieder und Katechismus wurden v.a. von den aus sozialer Sicht „einfachen“ Leuten auswendig gelernt. Somit scheint nachvollziehbar und selbstverständlich zu sein, dass sich inner-

halb der evangelischen Kirche und bei ihren Gläubigen die von Luther präferierte (v.a. literale) *werden*-Passivvariante etablierte und nicht jene (v.a. orale) des konservativeren westdeutschen Raums. Dass es noch zu Beginn der neuhochdeutschen Periode im rheinischen Raum gewisse lexikalische und auch morphosyntaktische Unterschiede – „konfessionelle Marker“ – im gesprochenen wie geschriebenen Deutsch gab, ist für Besch/Wolf (2009: 66–71) offensichtlich. Insb. katholische (regionalbedingte) Sprachelemente sollten zur Retardierung des Vereinheitlichungsprozesses der deutschen Sprache beigetragen haben. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass es im Bereich der Syntax (wie auch der Lexik) zu den wenigsten, um nicht zu sagen gar keinen, Anpassungen des Bibeltextes kam. Über Jahrhunderte vermied man kirchenamtlich den kleinsten Eingriff in Luthers Bibeltext. Dies alles unterstützt jedenfalls die Hypothese des Einflusses der lutherschen Varietät auf den Sprachgebrauch evangelischer Hunsrückler. Stoeckle (2010: 309) behauptet in Bezug auf das alemannische Dreiländereck, dass in evangelischen Orten/Minderheitengebieten „das Bewusstsein für die Andersartigkeit, die sich auch im Bereich der Sprache äußert, besonders groß ist, [so] liegt eine weitere mögliche Erklärung [...] in der Rolle, die die deutsche bzw. die ‚eigene‘ Sprache seit jeher für den Protestantismus gespielt hat.“ Dies dürfte auch auf die zumindest zu Beginn der Kolonisation „isolierte“ protestantische Gemeinschaft in Rio Grande do Sul zutreffen. Der deutschen (Bibel-)Sprache ist in der evangelischen Kirche eine gewisse Art Glaubensbekenntnischarakter (vgl. Stöltzing-Richert 1994: 186) bzw. eine identitätsstiftende, symbolische Funktion zuzuschreiben, was bestimmt den Erhalt bzw. die Übernahme in die dialektale Erstvarietät von gewissen (auch standardsprachlichen) Ausdrücken und grammatischen Konstruktionen, höchstwahrscheinlich auch dem *werden*-Passiv, fördert.

6. Conclusio

Die empirische Beschäftigung mit dem Passiv des Riograndenser Hunsrückisch zeigt, dass sich der extralinguistische Parameter Konfession erheblich auf die Sprache inkl. deren grammatischer Strukturen auswirken kann. Entgegen dem vorwiegend in der traditionell-dialektologischen Literatur vertretenen Standpunkt muss, wie in diesem Beitrag dargestellt, die Religion nicht mit anderen sozio-administrativen Determinanten korrelieren, um einen Einfluss auf die Sprache zu nehmen. Daher empfiehlt sich in soziolinguistischen Untersuchungen, areale und konfessionelle Aspekte voneinander zu trennen, sprich separat zu behandeln. Gründe für die konfessionsbedingte Variation lassen sich vielmehr in der Geschichte finden, hierbei ist einerseits auf die Sprach- und andererseits auf die Volksgeschichte der Sprecher einer (Minderheiten)Varietät einzugehen. Wie man anhand des Riograndenser Hunsrückisch in Südbrasilien erkennen kann, begünstigte die konfessionelle Diskrepanz im historischen Herkunftsgebiet der Einwanderer die Variation in der territorial, aber auch linguistisch neuen Heimat. Zum

Erhalt einiger aus diatopischer Sicht untypischen Formen wie des *werden*-Passivs bei evangelischen Konfessionsangehörigen mag die protestantische Kirche in Südbrasilien beigetragen haben, die lange Zeit nur auf der (in hohem Maße von Martin Luther beeinflussten) Standardvarietät basierte und sich sogar heute noch immer wieder standardsprachlicher liturgischer und biblischer Textvorlagen bedient. Weiters ist an dieser Stelle auf die religionspolitische Lage hinzuweisen, mit der Migranten aus Europa besonders in den ersten Jahrzehnten der Kolonisation konfrontiert waren. Eine gewisse Intoleranz gegenüber der evangelischen Glaubensgemeinde seitens des brasilianischen Staates verursachte, dass sie geschlossene Gemeinschaften bildeten und es anfangs keine enge (Sprach-)Beziehung zu aufgeschlosseneren und von der Regierung begünstigten Katholiken gab, die auch eindeutig mehr (sprachlichen) Kontakt mit der (luso)brasilianischen Bevölkerung pflegten.

Das im Westmitteldeutschen sowie einigen (westmitteldeutsch basierten) Sprachinselnvarietäten wie des Riograndenser Hunsrückisch vollgrammatikalisierte *geben*-Passiv wird von Katholiken ebenso konstant wie frequent verwendet und kann jedenfalls als katholischer Konfessionalismus bezeichnet werden. Das markierte/nicht basisdialektale *werden*-Passiv hingegen wird von Protestanten fast genauso oft benutzt wie das *geben*-Passiv von Katholiken. Zwei Drittel der evangelischen Gemeinschaft, die regulär die Konstruktion mit *were* ‚werden‘ verwenden, machen immerhin einen beträchtlichen Anteil aus. Bei „älteren“, „konservativeren“ Protestanten ist die Variation im Bereich des Passivs jedoch kaum vorhanden, und sie verwenden fast ausschließlich das *werden*-Passiv. Freilich wäre es zu erwarten, dass die aufgestellte These quantitativ umfangreicher wie auch multivariat getestet worden wäre. Dessen ungeachtet hat diese dazu beigetragen, zur weiteren (expliziten) Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Passiv/Grammatik und Religion anzuregen. Allerdings und trotz der im quantitativen Sinne etwas eingeschränkten Daten legitimiert die Eindeutigkeit der präsentierten Ergebnisse einer vierfachen Analyse der erhobenen Dialektdaten, von einer Korrelation zwischen Konfession und Passivgebrauch im Riograndenser Hunsrückisch zu sprechen. Zusätzlich kann bemerkt werden, dass unter sechs per Diktiergerät aufgenommenen katholischen Informanten aus unterschiedlichen Orten niemand die *werden*-Variante des Passivs realisierte. Ob sich ein konfessioneller Niederschlag auch in anderen grammatischen Kategorien finden lässt, bleibt ein Desiderat und ist in Folgestudien nachzugehen.

Literaturverzeichnis

- Altenhofen, Cléo Vilson 1996: Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen. Stuttgart: Steiner (= Mainzer Studien zur Sprach- und Volksforschung 21).
- Altenhofen, Cléo Vilson i.D. [2013]: Dachsprachenwechsel und Varietätenabgrenzung im Kontakt zwischen Hunsrückisch und Portugiesisch in Brasilien. Erscheint in: Boller, Fred (Hg.): Die pluridimensionale Sprachgeographie in der Diskussion. Festschrift für Harald Thun. Kiel: Westensee.
- Ammon, Ulrich 2015: Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin/München/Boston: de Gruyter.
- Auer, Peter 2005: A(nother) Scenario for new dialect formation. The German koiné in Rio Grande do Sul (Brazil). In: Melander, Björn (Hg.): Språk i tid. Studier tillägnade Mats Thelander på 60-årsdagen. Uppsala: Institutionen för nordiska språk (= Skrifter utgivna av Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet 67), 57–70.
- Bellmann, Günther 1998: Zur Passivperiphrase im Deutschen. Grammatikalisierung und Kontinuität. In: Ernst, Peter/Patocka, Franz (Hg.): Deutsche Sprache in Raum und Zeit. Festschrift für Peter Wiesinger zum 60. Wien: Praesens, 241–269.
- Besch, Werner/Wolf, Norbert Richard 2009: Geschichte der deutschen Sprache. Längsschnitte – Zeitstufen – Linguistische Studien. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 47).
- Bossmann, Reinhold 1953: Zur deutsch-brasilianischen Mischsprache. In: *Revista Letras* 1, 96–114.
- Bost, Bodo 2012: Offensive für Hunsrückisch in Südbasilien. In: *Tópicos* 2, 42–43.
- Bucheli Berger, Claudia/Landolt, Christoph 2014: Dialekt und Konfession in der Deutschschweiz. In: Friebe, Elisabeth u.a. (Hg.): Dialekt und Religion. Beiträge zum 5. Dialektologischen Symposium im Bayerischen Wald, Walderbach, Juni 2012. Regensburg: vulpes (= Regensburger Dialektforum 20), 73–94.
- Chrobak, Dariusz 2010: Das Phänomen der Sprachinsel. Geschichte der ehemaligen deutschen Sprachinseln in Oberschlesien und Galizien. In: *Studia Śląskie* 69, 255–267.
- Duden. Die Grammatik 2009. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Hg. v. der Dudenredaktion. 8., überarb. Aufl. Mannheim u.a.: Dudenverlag (= Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache 4).
- Engelmann, Erni Guilherme 2004: A Saga dos Alemães. Do Hunsrück para Santa Maria do Mundo Novo [Epos der Deutschen. Vom Hunsrück nach Santa Maria do Mundo Novo]. Bd. 1. Igrejinha: Engelmann [bilinguale Publikation: Port. u. Dt.].

- Engelmann, Erni Guilherme 2005: A Saga dos Alemães. Do Hunsrück para Santa Maria do Mundo Novo [Epos der Deutschen. Vom Hunsrück nach Santa Maria do Mundo Novo]. Bd. 2. Igrejinha: Engelmann [bilinguale Publikation: Port. u. Dt.].
- Ernst, Peter 2006: Deutsche Sprachgeschichte. Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen. Korr. Nachdr. Wien: WUV.
- Faller, Karl 1974: Vom Rhein und Hunsrück nach Brasilien. 1824–1974. Simmern/Hunsrück: Böhmer.
- Fausel, Erich 1959: Die deutschbrasilianische Sprachmischung. Probleme, Vorgang und Wortbestand. Berlin: Schmidt.
- Fleischer, Jürg/Kasper, Simon/Lenz, Alexandra N. 2012: Die Erhebung syntaktischer Phänomene durch die indirekte Methode: Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Forschungsprojekt „Syntax hessischer Dialekte“ (SyHD). In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 79, H. 1, 1–42.
- Friebe, Elisabeth u.a. (Hg.) 2014: Dialekt und Religion. Beiträge zum 5. Dialektologischen Symposium im Bayerischen Wald, Walderbach, Juni 2012. Regensburg: vulpes (= Regensburger Dialektforum 20).
- Guimarães Savedra, Mônica Maria/Höhhmann, Beate 2013: Das plurizentrische Deutsch in Brasilien und die regionale Kooffizialisierung eines ostniederdeutschen Dialekts. In: Schneider-Wiejowski, Karina/Kellermeier-Rehbein, Birte/Haselhuber, Jakob (Hg.): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. Berlin/Boston: de Gruyter, 411–425.
- Kaufmann, Göz 2007: Varietätendynamik in Sprachkontaktsituationen. Attitüden und Sprachverhalten rußlanddeutscher Mennoniten in Mexiko und den USA. Frankfurt a.M. u.a.: Lang (= VarioLingua: Nonstandard – Standard – Substandard 3).
- Kaufmann, Göz 2011: Looking for order in chaos: Standard convergence and divergence in Mennonite Low German. In: Putnam, Michael T. (Hg.): Studies on German-language islands. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins (= Studies in language companion series 123), 187–230.
- Koch, Walter 1974: Falares alemães no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Ed. da URS.
- Lehmann, Christian 2002: Thoughts on grammaticalization. 2. Aufl. Erfurt: Seminar für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt (= Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft der Universität Erfurt 9).
- Lenz, Alexandra N. 2003: Struktur und Dynamik des Substandards. Eine Studie zum Westmitteldeutschen (Wittlich/Eifel). Stuttgart: Steiner (= Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik: Beihefte 125).
- Lenz, Alexandra N. 2007: Zur Grammatikalisierung von *geben* im Deutschen und Letzebuergeschen. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 35, H. 1/2, 52–82.

- Löffler, Heinrich 1980: Probleme der Dialektologie. Eine Einführung. 2., durchges. u. erw. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Löffler, Heinrich 2010: Germanistische Soziolinguistik. 4., neu bearb. Aufl. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 28).
- Maselko, Mateusz 2013: Das Tempus-Modus-System des Riograndenser Hunsrückischen. Masterarbeit. Univ. Wien. <http://othes.univie.ac.at/30849/> [letzter Zugriff: 26.01.2015].
- Maselko, Mateusz/Hamester Johann, Solange Maria/Dewes, Mabel 2014: *Hunsrück lerne*, 'Hunsrückisch lernen'. Dialektunterricht in der deutschen Sprachinsel Südbrasilens. In: *The Journal of Languages for Specific Purposes* 1, 95–106. <http://jlspl.steconomics.eu/oradea.ro/archives/001/jlsp-i1-9.pdf> [letzter Zugriff: 26.01.2015].
- Meyer, Martina 2009: *Deutsch ou deutsch?* Macroanálise pluridimensional da variação do Hunsrückisch rio-grandense em contato com o português. Graduation. Univ. Federal do Rio Grande do Sul. <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21647/000738238.pdf?sequence=1> [letzter Zugriff: 03.06.2015].
- Nübling, Damaris 2006: Auf Umwegen zum Passivauxiliar – Die Grammatikalisierungspfade von GEBEN, WERDEN, KOMMEN und BLEIBEN im Luxemburgischen, Deutschen und Schwedischen. In: Moulin, Claudine/Nübling, Damaris (Hg.): *Perspektiven einer linguistischen Luxemburgistik. Studien zu Synchronie und Diachronie*. Heidelberg: Winter (= Germanistische Bibliothek 25), 171–202.
- Polenz, Peter von 2000: *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart*. Bd. 1: Einführung, Grundbegriffe, 14. bis 16. Jahrhundert. 2., überarb. u. erg. Aufl. Berlin/New York: de Gruyter.
- Rheinisches Wörterbuch 1931. Im Auftr. der Preußischen Akad. der Wiss., der Ges. für Rheinische Geschichtskunde u. des Provinzialverb. der Rheinprovinz auf Grund der von J. Franck begonnenen, von allen Kreisen des rheinischen Volkes unterstützten Sammlung bearb. u. hg. v. Josef Müller. Bd. 2. Bonn/Berlin: Klopp.
- Schabus, Wilfried 1998: Konfession und Sprache in südamerikanischen Kolonisationsgebieten mit österreichischem Siedleranteil. In: Bauer, Werner/Scheuringer, Hermann (Hg.): *Beharrsamkeit und Wandel. Festschrift für Herbert Tatzreiter zum 60. Geburtstag*. Wien: Praesens, 249–280.
- Schmid, Hans Ulrich 2013: *Einführung in die deutsche Sprachgeschichte*. 2., akt. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Stoeckle, Philipp 2010: Subjektive Dialektgrenzen im alemannischen Dreiländereck. In: Anders, Ada Christina/Hundt, Markus/Lasch, Alexander (Hg.): *Perceptual Dialectology. Neue Wege der Dialektologie*. Berlin/New York: de Gruyter (= Linguistik – Impulse & Tendenzen 38), 291–315.

- Stöltzing-Richert, Wilfried 1994: Glaube und Sprache: Die Rolle der Konfession bei sprachsoziologischen Wandlungen in deutschen Sprachinseln. In: Berend, Nina/Mattheier, Klaus J. (Hg.): Sprachinselforschung. Eine Gedenkschrift für Hugo Jedig. Frankfurt a.M.: Lang, 179–191.
- Sulzbach, Luciana 2004: Eine empirische Untersuchung zweier Varietäten des Brasildeutsch. Dissertation. Leibniz-Universität Hannover.
- Szczepaniak, Renata 2011: Grammatikalisierung im Deutschen. Eine Einführung. 2., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen: Narr.
- Tschirch, Fritz 1975: Geschichte der deutschen Sprache. Teil 2: Entwicklung und Wandlungen der deutschen Sprachgestalt vom Hochmittelalter bis zur Gegenwart. 2., verbess. u. verm. Aufl. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Germanistik 9).
- Verteilung der Konfessionen im Deutschen Reich. In: Meyers Konversationslexikon 1893–1897. 5. Aufl. Zit. n.: Wikipedia. Die freie Enzyklopädie. http://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Verbreitung_der_Konfessionen_im_deutschen_Reich.jpg [letzter Zugriff: 26.01.2015].
- Willems, Emílio 1980: A Aculturação dos Alemães no Brasil. Estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. 2., erw., ill. u. nachges. Aufl. São Paulo: Companhia Ed. Nacional (= Brasiliana 250).

Márta Müller (Budapest)

Ein Wörterbuch überdauert Vorergebnisse eines Sprachinselwörterbuch-Projektes

Die planmäßigen, systematisch vorbereiteten redaktionellen Arbeiten des Wörterbuchs der Ungarndeutschen Mundarten (WUM) konnten mit der Unterstützung des OTKA-Programms (Projektnummer: 81342, Leiterin des Projektes: Elisabeth Knipf-Komlósi, Laufzeit: 2010-2015) im Jahre 2010 begonnen werden. Das WUM setzt sich zum Ziel, den Wortschatz der in Ungarn beheimateten mittel- und oberdeutschen (Siedlungs-)Mundarten zu dokumentieren, seine Einheiten (meta-)sprachlich zu explizieren, ferner diese um volks- und sachkundliche Informationen zu ergänzen sowie zu illustrieren.

Über die Vorgeschichte und die metalexikographischen Überlegungen des WUM ist bereits vielerorts berichtet worden (Erb/Knipf-Komlósi/Müller 2012, Knipf-Komlósi/Müller 2012, Knipf-Komlósi/Müller 2013, Knipf-Komlósi/Müller 2015). Gegenstand des vorliegenden Beitrags bildet daher der summarische Überblick über die – im Rahmen des oben erwähnten OTKA-Projektes – erreichten Ziele der letzten fünf Jahre: das Grundkonzept des WUM, die Materialgrundlage, die WUM-Datenbank, die Lemmatypen und abstrakten Mikrostrukturen des WUM sowie die Exemplifizierung letzterer an konkreten Wörterbucheinträgen. Nicht eingegangen wird im Rahmen des vorliegenden Beitrags auf die Vorläufer des WUM, des Weiteren auf die detaillierte Charakterisierung der in Ungarn beheimateten deutschen Mundarten. Über den – in solchen Fällen obligaten – Verweis auf Platzmängel hinaus wird davon ausgegangen, dass die Rezipienten des vorliegenden Beitrags mit dem dialektologischen Umfeld des WUM-Projektes vertraut sind.¹

1. Grundkonzept des WUM: Bearbeitungsgebiet, Gegenstand, Benutzerkreis und Genre

1.1. Bearbeitungsgebiet

Dem WUM liegt ein Konzept zugrunde, das hinsichtlich seines Aufbaus sowohl in Ungarn als auch im deutschsprachigen Ausland durch ein Alleinstellungsmerkmal gekennzeichnet ist. Als primäres Ziel des WUM wurde die Darstellung einer Auswahl der Lexik mit ihren grammatischen, semantischen und pragmatischen Bezügen

1 Für weniger involvierte, aber auch an der Vorgeschichte sowie an den konkreten Merkmalen der einzelnen Mundarten und -landschaften Interessierte werden über die schon genannten Quellen hinaus folgende Lektüren empfohlen: Hutterer (1963, 1991), Manherz (1977), Wild (1985, 2003), Márkus (2003), Földes (2005), Erb et al. (2008), Erb (2012), Knipf-Komlósi (2011), Müller (2011), Erb/Knipf/Müller (2012), Márkus (2014), Knipf-Komlósi/Müller (2015).

von autochthonen Sprechern aus den drei großen ungarndeutschen Mundartlandschaften (Ungarisches Mittelgebirge; Südungarn; österreichisch-ungarische Grenze) sowie einzelner Streusiedlungen (wie z.B. Ratka[u], Merk, Wallai), samt der Verbreitung der registrierten lexikalischen Einheiten in geordneter Form erachtet.

Das Bearbeitungsgebiet des WUM umfasst die Regionen, Komitate, Städte und Dörfer des heutigen Ungarn, die auch heute noch von deutschen Mundartsprechern bewohnt werden oder bis ins 20. Jahrhundert von Mundartsprechern bewohnt wurden, diesseits der Grenzen des heutigen Ungarn liegen und über deren Ortsmundarten (Lautbestand, Wortbestand, Morphologie, Syntax eventuell um volkskundliche Anmerkungen ergänzt) wissenschaftlich fundierte Arbeiten vorliegen. Das Bearbeitungsgebiet (und auch sein Geltungsbereich) wird dementsprechend nicht durch sprachliche Grenzen umschlossen – wie z.B. die *ik-ich*-Linie im Falle des THWB (Niebaum/Macha 1999: 110) –, sondern durch politische. Das WUM inventarisiert und expliziert dementsprechend die diatopische, diastratische und die diafunktionale Vielfalt des ungarndeutschen Sprachschatzes, da in ihm Belege aus genealogisch verschiedenen Dialekten (mittelbairisch, westmiteldeutsch, ostfränkisch, schwäbisch) von Sprechern unterschiedlicher soziokultureller Herkunft (städtisches Milieu in der Agglomeration um Budapest herum vs. ländlicher Lebenswandel in südungarischen Kleindörfern)² und unterschiedlicher Berufe (Bauern, Handwerker, Kaufleute) verzeichnet sind.³ Historischer Wortschatz und im Versinken begriffene Wörter und Wendungen⁴ sind insofern in das WUM involviert, als die – noch vor dem Zweiten Weltkrieg entstandenen und – für die Datenbank des WUM ausgesetzelten wissenschaftlichen Arbeiten teilweise auch historische Bezeichnungen beinhalten, die den bäuerlichen Lebenswandel betreffen.⁵ Um den Herausforderungen, vor welche die sprachlich-soziohistorischen

- 2 Die überwiegende Mehrheit der Belege im WUM-Korpus stammt aus dem basisdialektalen Bereich. Der Wortschatz höher gelegener Schichten (z.B. der städtischen Intelligenzschicht) war und ist nur in der Nähe von Budapest bzw. in Ofen, in Fünfkirchen und Baja sowie in den Kleinstädten entlang der österreichisch-ungarischen Grenze zu erheben.
- 3 Auf die Beschreibung des Sprachgebrauchs, auf die Typologisierung der in Ungarn vertretenen deutschen Dialekte sowie auf ihre diastratisch-diafunktionale Charakterisierung wird hier aus Platzgründen verzichtet. Vgl. dazu die Abhandlungen und Monographien in Fußnote 1.
- 4 D.h. Bezeichnungen, die von autochthonen Sprechern zum Zeitpunkt der Erstellung des WUM nicht mehr aktiv gebraucht, sondern höchstens passiv erkannt werden konnten oder können. Im Falle der Bezeichnungen, die von den Gewährspersonen nicht einmal rezeptiv identifiziert werden konnten, wurden diese durch wissenschaftliche Arbeiten verifiziert.
- 5 Ein gutes Beispiel hierfür bildet die Ortsmonographie von János Bakonyi, welche die Mundart und die Siedlungsgeschichte von Marka aus dem Jahre 1940 behandelt, oder die ebenfalls sehr interessante Abhandlung von Ferenc Folláth über die Wortbildung in den deutschen Mundarten des Ofner Berglandes aus dem Jahre 1941. Die älteste – zum Zwecke der Korpusbildung exzerpierte – Monographie entstammt von Rezső Bedi aus dem Jahre 1912 über die Lautlehre der heanzischen Mundart von Ödenburg. Zweitälteste Quelle des WUM ist die Lautlehre von Edit M. Eszterle über die Lautlehre der Mundart von Wudigeß (1929).

Gegebenheiten des zu bearbeitenden Dialektmaterials die Redakteure des WUM-Teams stellen, gerecht zu werden, wurden die für das ungarländische Deutsch relevanten großlandschaftlichen Wörterbücher, benachbarte Sprachinselwörterbücher sowie die Mitarbeiter ihrer Kanzleien konsultiert.⁶

1.2. Benutzerkreis

Der Benutzerkreis des WUM wurde bewusst breit gelassen, denn in der Planungs- und Entstehungsphase eines Dialektwörterbuchs ist es nicht möglich, alle „denkbare[n] Benutzungssituation im Blick zu haben“ (Niebaum/Macha 1999: 109): Wissenschaftler der näher oder ferner verwandten Disziplinen wie Dialektologen, Kontaktlinguisten oder Historiker, Volkskundler, Soziologen und Laien, d.h. aktive Mundartsprecher, passive Mundartkenner und nichtmundartkundige Interessierte sind gleichfalls als potentielle Benutzer des WUM zu betrachten.

1.3. Genre

Um ein deutschsprachiges Wörterbuch in der Gesamttypologie aller deutschsprachigen Wörterbücher zu verorten, müssen seine Merkmale typisiert (Kühn 1989: 702-704) bzw. hierarchisiert (Hausmann 1989: 969) werden. Die Hervorhebung bzw. Akzentuierung bestimmter Merkmale anderen Merkmalen gegenüber gibt Auskunft darüber, mit welchem konzeptuellen Hintergrund ein Wörterbuch entwickelt wurde. Das WUM ist primär ein synchrones, diatopisches, dokumentationslexikographisches Wörterbuch mit einem sekundären sachlexikographischen Schwerpunkt.⁷ Sprach- und Sachlexikographie können sich auch in der allgemeinen einsprachigen Lexikographie überlappen (Wiegand 1998: 47-49), aus der Dialektlexikographie ist die Vermischung beider – schon wegen des enzyklopädischen Charakters, dessen sich bei der Erklärung der Bezeichnungen von längst verschwundenen Gegenständen auch namhafte Wörterbuchprojekte wie das BWB annehmen – nicht wegzudenken. Die Einträge des WUM beinhalten somit sowohl Informationen zu sprachlichen Gegenständen als auch (mit einer Raute [◊] eingeführte) Informationen zu den Gegenständen, deren Bezeichnungen das WUM inventarisiert, wie dies aus den folgenden Einträgen hervorgeht:

- 6 Zu Dank ist das WUM-Team folgenden Lexikographen und Wörterbuchkanzleien verpflichtet (in alphabetischer Reihenfolge aufgezählt): Heinrich J. Dingeldein, Edith Funk, Ingeborg Geyer, Manfred Glauning, Sigrid Haldenwang, Anthony Rowley, Andrea Schamberger-Hirt, Christina Schrödl, Evelyne Wandl-Vogt, den Wörterbuchkanzleien des WBÖ und des BWB sowie den Teilnehmern des alljährlich stattfindenden Dialektlexikographischen Workshops.
- 7 Auf die Frage, ob ein Dialektwörterbuch – so auch das WUM – ein mono- oder ein bilinguales Nachschlagewerk sei, wird hier nicht eingegangen. In der einschlägigen Literatur findet man keinen Konsens über die präzise Verortung der Dialektwörterbücher vor, da die diesbezügliche Statusbestimmung „davon abhängt, wer es benützt“ d.h. Dialektsprecher, deren dialektalen Wortschatz das jeweilige Wörterbuch verzeichnet oder Sprecher anderer Dialekte (Koch 2002: 81), ferner ob die innere Diglossie der Dialektsprecher (und Dialektwörterbuch-Benutzer) als Bilingualismus (Dialekt vs. Standard) definiert wird oder nicht.

[**Piktorziegel**] m. ‚von den Anstreichern zur Grundierung der Wände oder zur Verdickung der Farben benutzter Ziegel aus feinem Lehm‘: *Piktortsiägl* (A: OB). ◊ Der Lehm der ~, der im OB reichlich vorhanden war, war feiner strukturiert als die gewöhnlichen Lehmsorten. Der mit der Hand ausgegrabene, 2-3 m tief liegende Lehm wurde in Wasser eingeweicht, zermürbt, in Schablonen (d.h. in rechteckige Holzkasten) gelegt und in der Sonne getrocknet. Im OB beschäftigten sich viele Familien mit der Herstellung von ~n. Die ~ wurden mit dem Wagen (Pferdegespann) nach Budapest gefahren, und auf Platten in die Wohnungen getragen. Man konnte auf einmal bis zu 50 Stück auf dem Rücken nicht selten sogar 4–5 Stockwerke hoch zu dem „Piktor“ d.h. zum Anstreicher hinauftragen. – *festő-, piktortégla*. (M.M.)

Abb. 1. Wörterbucheintrag „Piktorziegel“

Ähre f. ‚oberster Teil des Getreidehalms, an dem die Körner sitzen‘ (Spica) →Kéve: Äeche (A: OB, Sirtz 1927) *Aer* (B: Bodn, Hid), *Aichə, Āichə* (A: Deun), *Ear* (B: Nsch), *Eär* (B: Ked), *Eäre* (B: Sak), *Ee* (B: Had), *Eea(n)*, *Eeche* (C: Hbn), *Eeän* (B: Bischl), *Eecher* (B: Bß, Hi), *Een* (B: Gsch), *Eer* (B: Alln, Jee, Mare, Wae), *Eera* (B: Mesch), *Eere* (B: Sk), *Eern* (B: Bond), *Er* (B: Tewl), *Ien* (B: Jg). →UDSA I.1 006. Äeche klääm (OB) klaben, *Aer lese* (Bodn), *Ear laase* (Nsch) lesen, *Eär tsamleese* (Ked) zusammensammeln, *Eäre tsamsameln* (Sak) zusammensammeln, *Eeän aufleesn* (Bischl) auflesen, *Eeche tsamklaam* (Hbn) zusammenklauen (vom abgeernteten Getreidefeld die heruntergefallenen Getreide~n aufsammeln), *Eecher rope* (Hi) rupfen, *Een schtople* (Gsch) stoppeln, *Eer apleese* (Alln) ablesen, *Eere klauwe* (Sk) klauen, *Er náaere* (Tewl) nähren. →UDSA I.1 007. *Ti Äechen san rääf*. (OB) Die ~n sind reif. *Ti Wääwa ham ti Äechen in Kroustuach táu*. (Wr) Die Weiber haben die ~n (beim Getreidesammeln) in das große Tuch getan. *Ti Äechen san Kuudj weat*. (Wr) Die ~n sind Gold wert (weil aus ihnen das tägliche Brot entsteht). ◊ Um zu kontrollieren, ob das Getreide geerntet werden kann, nahm man eine ~ in die Hand und zerrieb sie mit den Fingern. Kamen die Körner heraus, waren die ~n erntereif. So eine Reifekontrolle konnte man nur mit Weizen- und Roggen~n machen, mit Hafer nicht. →Fruchtähre, Früchtähre – *kalász*. (M.M.)

Abb. 2. Wörterbucheintrag „Ähre“

Soweit dies möglich ist, sollen durch die Artikel auch Sprachwandelphänomene festgehalten werden, z.B. im Falle der Lemmata, zu denen aus derselben Region generationsbedingt verschiedene Belege erhoben wurden. Ein Beispiel hierfür stellt das Wort Dienstag dar, das im Ofner Bergland durch die Dialektsprecher, die vor dem Zweiten Weltkrieg geboren wurden, als *Iaridoog* (Eritag) realisiert wird, von den Sprechern geboren in der Nachkriegszeit aber bereits als *Dinsdoog*.

2. Kodifikationsprinzipien der Makroebene im WUM: Komplementäre Wörterbuchteile, Auswahl und Anordnung der Lemmata, Lemmatypen

2.1. Komplementäre Wörterbuchteile des WUM

Die Gesamtordnung, d.h. die Makrostruktur von (Print-)Wörterbüchern beinhaltet über das Artikelverzeichnis hinaus komplementäre Wörterbuchteile (Schlaefler 2002: 83), welche in der dialektlexikographischen Praxis die Einleitung (Vorgeschichte der Kanzlei bzw. des jeweiligen Wörterbuchprojektes, Zielsetzungen des Wörterbuchs sowie ihre Änderungen), das Bearbeitungsgebiet, die Materialgrundlage, Informationen zum Aufbau des Wortartikelteils (Auswahl der Lemmata, Haupt-, Neben- und Verweislemmata, verwendete Abkürzungen und Symbole) sowie zur Gliederung der Wörterbuchartikel (Lemmagestalt, Angaben zur Morphologie und Flexion, Bedeutungen, Verbreitungen, Belege, literarische Quellen, Sach- und Volkskunde, Synonyme, Etymologie, Verwendungsbeispiele, literarische Quellen, Behandlung von Ableitungen und Komposita, Wortkarten, Verfasser der Einträge) umfassen. Der Grad der Differenziertheit der Darstellung der Bearbeitungs- und Darstellungsprinzipien korreliert mit der Größe und Länge des Bestehens der jeweiligen Wörterbuchprojekte sowie mit den personellen und gegenständlichen Ressourcen, über welche ein Redaktionsteam zum Zeitpunkt der Zusammenstellung der Erläuterungen verfügt (vgl. dazu die Erläuterungen zum BWB 2002, SHWB 1965-1968, THWB 1991, WBÖ 2005).

Das Wörterbuch-Konzept des WUM beinhaltet auf der Ebene der Makrostruktur all die Elemente, die einerseits für das Wesen, andererseits für die effektive Benutzung eines Dialektwörterbuchs nötig sind. Über die obligatorischen Erläuterungen zum Wörterbuch hinaus wird die Printausgabe des WUM⁸ die Siedlungsgeschichte der Deutschen in Ungarn und einen Exkurs zur udt. Mundarten einschließen. Mithilfe von Musterartikeln werden die Merkmale der in den Wörterbucheinträgen komprimiert gespeicherten grammatischen, semantischen und pragmatischen Angaben (z.B. zu den Informationskategorien der Morphologie, des Stils, Alters, Sachbereichs, der Bedeutungen), die volkskundlichen Kommentare, bei den Lehnwortlemmata die etymologischen Angaben sowie die Merkmale des Verweisapparats detailliert erklärt. Ebenfalls im ersten Teil sind die Verzeichnisse der in den einzelnen Wörterbucheinträgen benutzten Transkriptionszeichen,

8 Die Drucklegung erfolgt voraussichtlich im Herbst 2015.

die Abkürzungen und Symbole, der Ortssiglen sowie der exzerpierten Quellen zu finden. Diesen Benutzungshinweisen schließt sich der zweite Teil, das eigentliche Wörterbuch, d.h. das Verzeichnis der Wörterbuchartikel an, dem der dritte Teil des WUM, der Nachspann, bestehend aus einem Belegregister und der Liste der Publikationen zum WUM folgt (Erb/Knipf-Komlósi/Müller 2012).

2.2. Auswahl und Anordnung der Lemmata

Ebenfalls eine innerhalb der Konzipierung der Makrostruktur behandelte Frage ist die nach der Auswahl und Anordnung der Stichwörter. Das Ordnungsprinzip des WUM ist semasiologisch, im Mittelpunkt der Einträge stehen die den jeweiligen strengalphabetisch aufgelisteten Stichwörtern zugeordneten Bedeutungen und Belege sowie ihre Erhebungsregionen und -orte. Bei der Anordnung der Lemmata richtet sich das WUM nach den Konventionen der einsprachigen Wörterbücher: Substantive werden im Singular Nominativ, Adjektive in der unflektierten Grundform, Verben in der Infinitivform angesetzt. Kollokationen werden innerhalb der Wörterbuchartikel nach ihrer Basis (Hausmann 2007: 218) geordnet. Längere Phraseologismen (z.B. Sprichwörter) werden nach dem wichtigsten Wort lemmatisiert, wie dies aus dem nachfolgenden Eintrag hervorgeht:

Stroh n. ‚trockene Halme von ausgeschlagenem od. ausgedroschenem Getreide‘: *Schtr̥eu* (A: Deun), *Schtr̥oo* (A: Bana; B: At; C: Hbn), *Schtrou* (A: Wr). *Frisch, trukenes, fäächtes Schtrou* (Wr) frisches, trockenes, feuchtes ~; *a Kööwü fui Schtrou* (Wr) eine (Heu-)Gabel voll ~; *ääf Schtrou schloofe* (Wr) auf ~ schlafen. *Es Toch is mid Schtrou taikt.* (Wr) Das Dach ist mit ~ gedeckt. *Es Hääs praint wi Schtrou.* (Wr) Das Haus brennt wie ~, lichterloh. *Es Aisn schmaikt wi Schtrou.* (Wr) Das Essen schmeckt wie ~, ist trocken, ohne Würze. *Biär hom poladn des Schtr̥eu oof de Baagn.* (Deun) Wir haben das ~ auf den Wagen geladen. **Phras.:** *Ea is tum wi e Fua Schtrou.* (Wr) *Der is dumm wie a Fuur Schtr̥oo* (Gara). Er ist dumm wie eine Fuhre ~. ◊ Aus ~ wurden versch. Gegenstände hergestellt, wie Bodenmatten, Henkeltaschen, Hüte, Schuhe oder Spielzeugpuppen für kleine Kinder (OB). →Bohnen~, Dach~, Erbsen~, Gersten~, Hafer~ – *szalma*. (M.M., É.M., E.K.-K.)

Abb. 3. Wörterbucheintrag „Stroh“

Die Dialektwörterbücher des hochdeutschen Sprachraumes (der mittel- und oberdeutschen Dialekte) bringen ihre Stichwörter in hochsprachlicher Form (Niebaum/Macha 1999: 112). Für die Dialektwörter, die ein hochsprachliches Äquivalent haben, birgt dieses Verfahren keine Probleme. Auch das WUM verzeichnet eine Vielzahl von Stichwörtern, die formale Dialektwörter sind wie die dialektalen Äquivalente der Lemmata „Weinkeller“ oder „Lehmziegel“:

Weinkeller m. ‚zum Aufbewahren von Wein, Weinfässern dienender Keller‘: *Waaeeekhöla* (A: Marka), *Waaikhöla* (A: Getz, Gt, Pm, Sirtz, OB; C: Hbn), *Wääkhöla* (A: Wr), *Wääikhöla* (C: Hbn), *Waenkhöla* (A: Keill), *Wäinkhelr* (B: Kig), *Wainkhöla* (A: Wusch; C: Ög). *Tea wea rääch woa, tea hod tswaa Khöla* khod. Aan woa ta Wääkhöla, ta andra ta Khöla fia *Khrumbian und Ruam*. (Wr) Der, wer reich war, der hat zwei Keller gehabt. Der eine war der ~, der andere der Keller für Kartoffeln, Rüben. ◊ Die Weinkeller erbaute man in den udt. Dörfern in Südungarn nicht auf dem Weinberg, sondern in besonderen Straßen des Dorfes oder außerhalb der Siedlung. Die bekanntesten Kellerreihen sind in Hasch, Gosch und in Wid zu finden. →Grundbirnkeller, Rübenkeller – *borospince*. (M.M.)

Abb. 4. Wörterbucheintrag „Weinkeller“

Lehmziegel m. ‚aus einem Lehm-, Wasser- und Spreugemisch hergestellter und danach in der Sonne getrockneter Ziegel‘: *Laa-metsigl* (B: Grod), *Laamtsiagl* (C: Hbn), *Laamtsiagl* (A), *Loemtsiagl* (C: Hbn), *Lo(o)amtsiagl* (C: Ög). *Laamtsiagl schloogn, truka loosn* (Wr) ~ schlagen, trocknen lassen. →Erdengrube. ◊ Die ~ spielten früher eine wichtige Rolle bei der Errichtung von Gebäuden. ~ sind nicht gebrannte, sondern (nur) getrocknete Bausteine. Wollte man ein Haus bauen, ging man in die nächstliegende Lehmgrube, um Lehm für das Vorhaben zu gewinnen. Die ~ haben Handwerker, Tagelöhner im Auftrag oder die Bauherren selbst geworfen. →Kotziegel, Kotstein – *vályogtéglá*. (M.M.)

Abb. 5. Wörterbucheintrag „Lehmziegel“

2.3. Lemmatypen⁹

Die formalen Dialektwörter werden im Konzept des WUM unter dem ersten Lemmatyp subsumiert. Das Lemma der formalen Dialektwörter wird im heutigen Standarddeutsch im aufrechten Fettdruck angesetzt wie z.B. Braut, spielen, alt, gestern, Morgen, danken usw. Ebenfalls zu diesem Typus gehören die Mundartwörter, die eine grammatische Varianz aufzeigen, z.B. im Genus, Numerus oder in der Deklination, Konjugation, wie im Südung.-Pfälz. *der Butter* oder *der/die Krumbian*, oder das pfälz. *Bett* mit der dialektalen Mehrzahl-Form *Better*. Manche der im WUM standarddeutsch angesetzten Lemmata sind von den einsprachigen On-line-Wörterbüchern¹⁰ als solche verzeichnet, jedoch mit der pragmatischen Einschränkung „süddeutsch, österreichisch, veraltend“ wie das Stichwort „Eiskasten“, welches im WUM durch folgenden Eintrag erklärt wird:

9 Die Klassifizierung der Lemmatypen geht auf Elisabeth Knipf-Komlósi (vgl. auch 2011) zurück.
10 DWDS, Duden, Wortschatz Universität Leipzig. (11.05.2015)

Eiskasten m. ‚Kühlschrank‘: Ääskhastn (A: Marka), Ääskhostn (A: OB). ◇ Betuchtere Leute hatten zu Hause einen kleinen ~. Diese Kühlschränke wurden aus Holz angefertigt, weil Holz hervorragend dämmt. Der Innenraum wurde mit Blech verkleidet. Man kaufte oder holte aus der Eisgrube (Ääskruam) Eisblöcke, die kleiner gehackt in den Innenraum des ~s gelegt wurden. Für das Eis wurden oben bzw. manchmal auch an den zwei Seiten im Inneren des ~s kleine Behälter angebracht. Das Fleisch konnte in den ~ gelegt oder an Haken aufgehängt werden (Wr). – *hűtőszekrény*. (M.M.)

Abb. 6. Wörterbucheintrag „Eiskasten“

Den zweiten Lemmatypus bilden die Dialektwörter, die in bestimmten Ortsmundarten in ihren Bedeutungen von den standarddeutschen Entsprechungen abweichen. Wie in den südungarischen (pfälzisch-hessisch-fränkischen) Ortsmundarten *Fledamaus*, das als Dialektwort einerseits ‚Fledermaus‘, andererseits in manchen Ortschaften auch ‚Schmetterling‘ bedeutet:

Fledermaus f. **1.** ‚nachts fliegendes und tagüber beim Schlafen mit dem Kopf nach unten hängendes meist insektenfressendes Säugetier mit Flughäuten zwischen den Gliedmaßen (Chiroptera)‘: *Flaidermaus* (A: Ktsch), *Fle(e)da(r)maus* (A: Kom Gr-Kom, Pn, Rt, Gron; B: Lir, Bß, Wat), *Fletrmais* (B: Wat) Pl., *Fleedamooz* (A: Deun), *Fleidemaos* (A: OB, Bogr; C: Westung), *Fletamaus* (A: Keill), *Fliidemas* (A: Erbn), *Fluudamaus* (B: Bl). *Ti Fletrmais is uf'm poot on fliikt naar en tr Nacht rom* (Wat; Schwalm 1979: 93). *Sitzt a oidi Fledamaus / im Regn und in Schnee / Wos soi ma ihr zu fressn gebm / Zucka und Kaffee* (Kinderreim, Je). *Sunne, Sunne, schaina / fohr ma über Waina / fohr ma übr's Glockenhaus / schau drai Doukn heraus / die erschte spinnt an Fodn / die zweite spinnt an Saidn / die dritte spinnt an roudn Rock / für unsan liabn Herrgott / 's Veigal sitzt am Lodn / spinnt an faina Fodn / da kummt die olte Fledamaus / und peikt in Vėjgal 's Aigal aus* (Kinderreim, Wusch). *Fleidamaus / Raiss me nit ti Häär aus; Fleidamaus / Wou is tain Haus? / In Wald traust / Huhu* (Kinderreim Öb, Schwartz 1913). ◇ Der Aberglaube, dass ~e einem die Haare ausreißen würden, war sehr verbreitet. Im OB heißt es, die ~ verfängt sich in den Haaren eines Menschen und kündigt dadurch großes Unglück an (Basch 1938: 8). UDSA 1.1: 148. →Fledermaus, Nachtmaus, Speckfledermaus, Speckmaus, Speckfledermaus, Speckvogel. **2. a)** ‚Schmetterling (Lepidoptera)‘: *Fle(e)de(r)maus* (A: Gron; B: Bran, Toln; C: Jat, Gs), *Fleidamaaz* (A: OB, Bogr), *Kfledrmaus* (B: Mal), *Pfleetamaus* (B: Zo). ◇ Erblickt man im Frühling als erstes eine schwarze ~, dann stirbt noch im gleichen Jahr ein Familienmitglied. Eine braune oder gelbe ~ bringt Krankheit, eine weiße bedeutet Gesundheit (Bz). **b)** ‚Nachtfalter‘: *Fledermaus* (B: Haau, Fél 1935:50) →Schmetterling – 1. *denevér, böregér* 2. a) *lepke*, b) *pillangó*. (M.E.)

Abb. 7. Wörterbucheintrag „Fledermaus“

Unter dem dritten Lemmatyp werden die Dialektwörter im engeren Sinne gebracht. Unter echten Dialektwörtern verstehen wir jene Einheiten des dialektalen Wortschatzes, die in einsprachigen Wörterbüchern der deutschen Gegenwartsprache nicht mehr verzeichnet werden, jedoch von Wörterbüchern, welche (auch) ältere Sprachzustände festhalten (wie die großlandschaftlichen Wörterbücher der Herkunftsregionen der Ungarndeutschen oder das DWB). Die formalen Dialektwörter erscheinen unter einem Lemma, das dem Standarddeutschen angeglichen (stilisiert) ist, und zwar im aufrechten Fettdruck und in eckigen Klammern. Diese Dialektwörter kommen in der Regel nur in Kleinregionen oder in einzelnen Ortsmundarten vor, sie haben oft ein sach- oder kulturhistorisches Denotat wie z.B. *Hanikel* ‚Kalvinist‘ oder *aafremme* ‚Anzug, Kleid nach Maß anfertigen lassen‘.

[abbossen] V. 1. ‚etw. abschlagen‘: *opposn* (A: OB). *A Schtikl Ääsn opposn* (Wr) ein Stückchen Eisen ~. 2. ‚Obst vom Baum abschlagen‘: *oppoosn* (A: Wß), *oppoosn* (A: Gll), *oowəpoosn*, *oowəpoost* (Part II) (A: Wusch), *opposn* (C: Hbn). *Nus oppoosn* (A: Eck) Nuss abschlagen. – 1. *leverni vmit* 2. *gyümölcsöt fáról leverni*. (É.M., M.M.)¹¹

[Bohnenhüpser] m. ‚Heuschreck(e/r)‘: *Pounehipser* (B: Lack) →UDSA I.2 520. – *szöcske*. (M.M.)

[Früchtähre] f. ‚Ähre‘: *Frichteer* (B: Sawr), *Fruchtäbr* (B: Gara). →UDSA I.1 006. – *kalász*. (M.M., E.K.-K.)

[Genickbirne] m. ‚Ende August, Anfang September reife Birnensorte mit langem Hals‘ (Abbé Fétel): *Knjaakpian* (A: Wr). →Heubirne, Strohbirne. – *nyakaskörte*. (M.M.)

[Heubirne] f. ‚zur Zeit der ersten Heuernte (meist Ende Juni, Anfang Juli) reife, kleinförmige Frühbirnensorte‘: *Hääpian* (A: Wr). → Genickbirne, Strohbirne, Weizenbirne – *sénakörte*. (M.M.)¹²

Abb. 8. Artikelbeispiele für den dritten Lemmatyp (Dialektwörter i.e.S.)

Dem vierten Lemmatypus werden die usualisierten, lexikalisierten Übernahmen (Bezeichnungsentlehnungen, Lehnprägungen und -übersetzungen) und hybride Bildungen zugeordnet. Bei den Bezeichnungsentlehnungen behält das WUM im Lemmaansatz die Orthographie der Spendersprache (= v.a. Ung., ggf. auch Serb.,

11 Im DWB s.v. „boszen“.

12 Im DWB s.v. „Heubirne“.

Slow., Rum.), und die entlehnten Substantive werden großgeschrieben¹³ wie *Gálic* (,Blaustein' < ung. *gálic* ,dass.'), oder *Óvoda* (,Kindergarten' < ung. *óvoda* ,dass.'), die beide in allen udt. Mundartlandschaften belegt sind.¹⁴ Bei den Lehnprägungen (v.a. Lehnübersetzungen) ist der Lemmaansatz die verhochdeutsche, deutsch-dialektale Form wie z.B. bei den Dialektwörtern *Holzvályú* (Eintrag s. unten) oder *Kirsch(en)paprika* ,kleine, runde (oder spitze), sehr scharfe (meist rote) Paprikaschote'. Diese Lehnübersetzung ist aus dem ung. *cseresznyepaprika* entstanden. Die hybriden Komposita weisen eine gemischte Morphemstruktur auf. Bei den Hybriden wird das Lehnelement mit der Orthographie der Spendersprache und mit kursivem Fettdruck gebracht, das indigene Element dagegen mit aufrechtem Fettdruck (Erb/Knipf/Müller 2012: 43):

Holzvályú m. ,zum Wassernehmen benutztes größeres, längliches Gefäß, Holztrog': *Hultsvaalu* (C: Rf). – *favályú*. (B.U.)

Abb. 9. Wörterbucheintrag „*Holzvályú*“

3. Inhalte und Darstellungsprinzipien der Mikro-Ebene im WUM: Materialgrundlage und Mikrostruktur

3.1. Materialgrundlage

3.1.1. Quellen

Eine unentbehrliche Grundlage zum Erstellen eines Wörterbuchs bildet ein authentisches, den Zwecken der Benutzer entsprechend zusammengetragenes, reiches, selektiertes Wörterbuchkorpus. „Die Herkunft des Wortmaterials eines Dialektwörterbuchs (...) ist [aber – M.M.] in der Regel heterogen“ (Niebaum/Macha 1999: 110). Diese Heterogenität steigt linear mit der Größe des Bearbeitungsgebietes, mit der Verschiedenartigkeit der zur Bearbeitung zur Verfügung stehenden Materialien (Materialsorte), mit dem Zeitraum, in dem die zum Exzerpieren herangezogenen Quellen entstanden sind und im Falle des WUM mit dem besonderen Umstand, dass das WUM das lexikalische Material verschiedener, in Ungarn beheimateter Mischmundarten (bairischer, fränkischer, pfälzischer, hessischer Natur) dokumentiert. Digitalisiert wurden in der ersten Phase der Materialsammlung die Inhalte des Zettelkatalogs des UDFZ¹⁵, ferner Dissertationen und wissenschaftliche Beiträge, die sich auf eine Belegsammlung stützen oder volkskundliche Themen aus dem Alltag dieser Sprachgemeinschaft behandeln. Die zur Auszettelung herangezogenen Quellen sind größtenteils im 20. Jahrhundert entstanden, denn viele im 19. Jahrhundert verfasste

13 Nota bene: im Ung. schreibt man die Substantive nicht groß.

14 Zu den Lehnwörtern der nachtürkischen dt. Mundarten in Ungarn s. Erb 2012.

15 UDFZ = Ungarndeutsches Forschungszentrum, angesiedelt am Germanistischen Institut der Philosophischen Fakultät der Eötvös-Loránd-Universität.

Arbeiten behandeln Dialekte, deren Ortschaften oder Regionen jenseits der Grenzen des heutigen Ungarn liegen und aus diesem Grunde nicht zum Bearbeitungsgebiet des WUM gehören.¹⁶ Über die gedruckten Quellen hinaus enthält das WUM dialektales Material, welches digitalisierten Tonbandaufnahmen entnommen, von Privatpersonen eingesandt oder durch direkte Erhebungen gesammelt wurde.¹⁷ Durch die systematische Exzerprierarbeit ist zurzeit aus 267 Siedlungen und Kleinregionen zu insgesamt 8556 Lemmata dialektales Material in der Datenbank abgespeichert.¹⁸ Bei der Planung und Durchführung der Exzerprierarbeit, der Auswahl von geeigneten Quellen wurde über ihre Authentizität und Diachronizität hinaus auch Wert darauf gelegt, dass die mundartlichen Bezeichnungen der von den Redakteuren bevorzugten Sachbereiche möglichst vielen Quellen – und dadurch vielen Regionen und Siedlungen – entstammen.

3.1.2. Datenbank

Das Wörterbuchkorpus des WUM wird aus der internetgestützten Datenbank (<http://wum.elte.hu>) gewonnen. In der Datenbank werden die Sprachdaten gespeichert, die die Mundarten der jeweiligen Erhebungspunkte in prototypischer Form widerspiegeln oder denen Denotate zugrunde liegen, die wegen der wirtschaftlich-soziokulturellen Umwälzungen, die seit 1945 vorstättengingen, in der außersprachlichen Wirklichkeit nicht mehr vorhanden sind und auch in der alltäglichen Konversation der älteren mundartkundigen Generation nicht mehr oder höchstens zufällig vorkommen wie z.B. *schucke* (Waschkut) ‚kleinen Gegenstand (wie Münze) nicht weit werfen‘; *Ämäskitl* (Bawaz) ‚Oberrock aus schwarzer Seide oder aus einem anderen glänzenden schwarzen Stoff, der mit Maschinenstickerei verziert war‘; *troogedi Kue* (Ofner Bergland) ‚trächtige, schwangere Kuh‘. Die Datenbank ist vornehmlich für den Aufbau des WUM-Korpus gedacht, aber durch die Nutzung von Spezialfiltern können weitere, nach bestimmten Kriterien gefilterte Korpora erstellt werden. Durch den Filter der einzelnen Erhebungs-orte oder Regionen z.B. werden alle Sprachdaten und Kommentare ausgegeben, die bei der Eingabe durch diese diatopischen Markierungen gekennzeichnet worden sind.¹⁹

- 16 Die Anfänge der wissenschaftlichen Erforschung der in Ungarn gesprochenen deutschen Mundarten wurzeln in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Hutterer bezeichnet Karl Julius Schröer (1825-1900) als den ersten Forscher, „der sich (...) mit modernem wissenschaftlichem Rüstzeug an die Arbeit machte“ (Hutterer 1960: 44). Weitere Wissenschaftler, die im 19. Jahrhundert im Bereich der ungarländischen deutschen Mundarten große Verdienste erworben hatten, waren Ernst Lindner (Operzipser Mundart), Viktor Lumtzer (Leibitzer Mundart), Johannes Ebenspanger (Heanzische Mundart), Gideon Petz und Heinrich Schmidt (Werbaßer Mundart) (Hutterer 1960: 44-49).
- 17 Privateinsendungen wurden aus Ratka, Bohl, Gant und Werischwar entgegengenommen. In der zweiten Hälfte des WUM-Projektes wurden zu den geplanten Wörterbuchartikeln ergänzende Abfragungen in der Umgebung von Budapest und an der österreichisch-ungarischen Grenze durchgeführt.
- 18 Stand: 05.05.2015.
- 19 Die WUM-Datenbank eignet sich dafür, zu wissenschaftlichen oder auch zu kommerziellen Zwecken siedlungs- und regiontypische Dialektwortregister zusammenzustellen.

3.1.3. Belegmaterial

Das digitalisierte und in der WUM-Datenbank abgespeicherte Belegmaterial²⁰ hängt im großen Maße davon ab, welche Themen die der Auszettelung unterzogenen Werke behandeln. Die meisten Sprachdaten der WUM-Datenbank stammen aus den Sachbereichen Volksnahrung, Sitten und Bräuche, Wendepunkte des menschlichen Lebens (Geburt und Taufe, Verlobung, Eheschließung, Hochzeit, Tod, Bestattung), Verwandtschafts- und Personenbezeichnungen, Flora und Fauna sowie Gegenstände des Alltags. Einen beträchtlichen Teil des Belegmaterials bilden – wie auch in den allgemeinen einsprachigen Wörterbüchern und in den großlandschaftlichen Dialektwörterbüchern des Deutschen – Simplizia, Komposita und derivierte Wortformen, darüber hinaus attributive Konstruktionen, Kollokationen, Redewendungen, Sprichwörter, Sprüche, Bauernregeln und kurze (Kinder-)Reime. Diese morphologisch-lexikalisch-phraseologische Vielfalt – ergänzt um die diatopische Dimension – der in der ersten Phase des WUM-Projektes gesammelten Belege soll hier am Eintrag „Brot“ veranschaulicht werden:

Abb. 10. Dialektales Material unter dem Eintrag „Brot“ in der WUM-Datenbank

Ein- und Mehrwort-einheiten	Belege (Orts-, Regionensigle)	Standarddeutsche Entsprechung („Bedeutung“)
Simplizia	<i>Proad</i> (Taur)	Brot
	<i>Prod</i> (Pm)	
	<i>Prood</i> (Sirtz)	
	<i>Proud</i> (Getz, OB)	
	<i>Prod</i> (Sm)	
	<i>Proot</i> (Jk, Senl)	
	<i>Prout</i> (Fed, Grod, Wusch)	
	<i>Prood, Proud, Proot</i> (Ög u. Umg.)	
Kompo-sita	<i>Aarproot</i> (Jk)	Eierbrot (,in Eier getunktes und anschließend in Fett gebratenes Brot‘)
	<i>Proudknjail</i> (OB)	Brotknödel
	<i>Prootsimbl</i> (Dl)	Bsimberl (,Brotkorb‘)
	<i>Protkhéap</i> (Jk)	Brotkorb

20 Die handgeschriebenen und gedruckten Quellen wurden von den Mitarbeitern des Forschungszentrums und von Studierenden der Studienrichtung Germanistik / DaM (=Deutsch als Minderheitensprache) zunächst in Form von Word-Dokumenten digitalisiert und dann manuell in die entsprechenden Informationskategorien der Datenbank eingegeben.

	<i>Brotkruste</i> (Gara, Grod)	Brootkruste
	<i>Protrint</i> (HB)	Brotrind
	<i>Brotmeel</i> (Grod), <i>Proudmöö</i> (Wr)	Brotmehl
	<i>Protpreesl</i> (Gara)	Brosame
	<i>Brotsupe</i> (Grod)	Brotsuppe
	<i>Prootoog</i> (Ög)	Brotteig
	<i>Prottanischer</i> (Gara)	Brottornister (,Brotbeutel‘)
	<i>Prottuech</i> (Klg)	Brottuch
	<i>Proudtiachl</i> (OB)	Brottücherl (,Brottuch‘)
	<i>Prouwuuum</i> (Ög)	Brotwurm
	<i>Tungeprout</i> (Grod)	Tunkebrot (,in einem süßen Sirup getunktes Brot‘)
attribuierte Substantive	<i>ååspochenes Proud</i> (OB)	paniertes Brot (,in Eier getunkte und in Fett [Schmalz] gebackene Brotscheibe‘)
	<i>haeilsams Brot</i> (Hasch)	heilsames (,erstes‘) Brot (,aus dem neuen Weizen gebackenes erstes Brot‘)
	<i>resch Proud</i> (Wr)	resches Brot
	<i>schlechts Proud</i> (Getz)	schlechtes Brot
Mehrwort-einheiten	<i>altgebackenes Prot</i> (Gara)	altgebackenes Brot
	<i>åfm Proud a Krääts mochn</i> (OB)	auf das Brot ein Kreuz machen (zeichnen)
	<i>Proud aisen</i> (Wr)	Brot essen
	<i>Proud pooche</i> (OB)	Brot backen
	<i>Proud schnään</i> (OB)	Brot schneiden
	<i>Proud schtääm</i> (Wr)	Brot bestauben (beim Kneten)
	<i>s tägliche Prot</i> (Gara)	das tägliche Brot
	<i>Proud umpooche</i> (Wr)	Brot umbacken
	<i>Scheiwe Prot</i> (Gara)	Scheibe Brot
<i>Wassr un Prot</i> (Gara)	Wasser und Brot	

Phraseo- logismus	<i>Schmääs mid Proud, näd mid Schtaana tsruk! (Wr)</i>	Schmeiß mit Brot, nicht mit Steinen zurück! (,Man soll böse Taten mit guten vergelten.')
satzwer- tiges Ver- wendungs- beispiel	<i>Täs Prout mus me schäi schnä- id. (Grod)</i>	Das Brot muss man schön schneiden.
Textbei- spiel mit volks- kund- lichem Schwer- punkt	<i>Sou tuad ma Proud pochn. Tsn aan Waika nimt ma tswaa-trää Khilö Möö. Täis schit ma in Wää- ling. To tuad ma Soits ääni. Tswaa Deka Kheam tuad ma in weinich lääwoams Wosa. A khlaas Laa- wü Säätaag tatsua. Fn tain mocht ma a Tampfüü. A Poa Khrumbian, sokt ma tswaa-trää, siäd ma, und mid Khrumbianruka tuad ma's tu- achruka. Täis khipt ma aa tatsua. Iwa Nocht lost ma täis schtee. In ta Frua knjüit ma in Taag, awa uandlich! Tswaa-trää Schtund muas ma in Taag khee loosn. No- ched schit ma tain Taag am Prait, und [tuad ma] khuad ååswiage. An Waika mocht ma tafau. Tn Wai- ka tuad ma in Simbel, a wäö näu khee loosn, und nochhea pam Paik pocha. (Wr)</i>	So tut man Brot backen. Für einen Wecken nimmt man zwei-drei Kilo Mehl. Das schüttet man in einen Weitling. Da tut man Salz hinein. Zwei Dekka Germ tut man in (ein) wenig lau-warmes Wasser. Ein klei-nes Laib Sauerteig dazu. Von dem macht man ein Dampf. Ein Paar Kartoff-feln, sagen wir zwei-drei, siedet man, und drückt sie mit [der] Kartoffelpresse durch. Das gibt man auch dazu. Über Nacht lässt man das stehen. In der Früh knetet man den Teig, aber ordentlich! Zwei-drei Stun-den muss man den Teig ge-hen lassen. Danach schüttet man den Teig auf das Brett und wirkt ihn gut aus. Ei-nen Wecken macht man da-raus. Den Wecken tut man in [das] Simperl, eine Wei-le [muss man ihn] nun ge-hen lassen, und ihn nachher beim Bäcker backen lassen.

Die Art und Weise der Erhebungsumstände des im WUM präsentierten Materials zeigt eine gewisse Variation – die nicht nur das WUM, sondern sämtliche Dialektwörterbücher des deutschsprachigen Raumes in größerem oder kleinerem Maße kennzeichnet. Das WUM ist kein Idiotikon, denn es beinhaltet nicht nur das (kurios anmutende) für die ungarndeutschen Mischmundarten eigentümliche Wortmaterial, sondern auch Stichwörter, die zum gemeinsamen Grundbestand der Lexik der ungarndeutschen, aber auch der deutschen Dialekte gehören. Aus demselben Grund ist es auch kein volkskundliches Lexikon, wenn auch von den Redakteuren der Versuch unternommen wurde, die Wörterbuchartikel – wenn dies die Bedeutungen zuließen – zu illustrieren.

3.2. Mikrostruktur

In einem (Dialekt-)Wörterbuch bilden die Stichwörter die Verbindungsstelle zwischen Makro- und Mikrostruktur. Die Auswahl und Anordnung der Lemmata ist eine Entscheidung der lexikographischen Makroebene, die Auswahl und Anordnung der zu den (bereits) lemmatisierten Einheiten vorhandenen Informationen, Belege, Beispiele im jeweiligen Wörterbucheintrag wiederum eine der Mikroebene. Die Konzipierung der Mikrostruktur führt erst dann zum Erfolg, d.h. zur Entwicklung einer benutzbaren, auf alle sprachlichen Phänomene anwendbaren Informationsgliederung, wenn im Laufe der redaktionellen Arbeiten deduktive Arbeitsverfahren mit induktiven verbunden werden. Die Deduktion setzte hier eine überdachte Planungsphase voraus, im Rahmen derer konkrete Ergebnisse laufender – renommierter und vom Genre her ähnlicher – Dialektwörterbuch-Projekte und Kanzleien wie das BWB, HNWB, SSWB und das WBÖ konsultiert wurden. Die dadurch gewonnenen Erkenntnisse, die auf das vorhandene Dialektmaterial bezogenen theoretischen Vorstellungen und praktisches Wissen wurden durch die Induktion – durch das Verfassen von Probeartikeln (zunächst im Bereich der Autosemantika) falsifiziert oder verifiziert. Die schwierigste, weil die meiste Zeit und die meisten (und regen) Diskussionen in Anspruch nehmende Aufgabe war die Aufstellung einer abstrakten Mikrostruktur, die zu den heterogenen diatopischen Gegebenheiten des Korpus passte. Den oben behandelten Lemmatypen entsprechend wurde eine Struktur – eine „Wissensstruktur“ im Sinne von Schlaefer (2002: 85) – ausgearbeitet, die obligatorische und nicht-obligatorische Positionen gleichermaßen beinhaltet (Niebaum 1994: 84). Als obligatorisch wurden das Lemma, die grammatischen Kategorien, die Bedeutungserklärungen mit mindestens einem Beleg sowie die Provenienz der Belege (Verbreitung resp. Erhebungsregion oder -ort) erachtet. Als optional wurden die Angaben zur Flexion, Etymologie²¹, zur Sach- und Volkskunde, zur Synonymik und die Angabe der – die Artikel schließenden – ungarischsprachigen Äquivalente²² eingestuft.

21 Nur bei Kontaktphänomenen, d.h. bei Belegen, die zum vierten Lemmatyp geordnet werden.

22 Nur bei den Nicht-Kontaktphänomenen bzw. bei den Kontaktphänomenen, die nicht aus dem Ungarischen übernommen wurden.

Die durch die Abbildung 11 dargelegte Mikrostruktur des WUM wirkt auf den ersten Anblick kompliziert, enthält jedoch alle klassischen Informationsklassen eines Dialektwörterbuchs:

stand.dt. Lemma / [Lemma nach Mundartform] / usualisiertes Lehnwortlemma Wortklassenzuordnung, bei Substantiven nur Genusangabe **1.** ‚Bedeutungsangabe in einfachen Anführungsstrichen (bei Pflanzen- und Tierbezeichnungen lat. Äquivalent)‘ (Stilebene, Sach- oder Fachbereich): *Belege* aus dem A-Gebiet in alphabetischer Reihenfolge, wenn abweichend vom Lemma grammatische Kategorien (beim Substantiv: Genus, Plur.tant/Sing.tant; beim Verb: Konjugationsklasse [sw., st., unr.], Hilfsverb im Perfekt; beim Adjektiv: Steigerungsformen), (A: Erhebungsregion, -ort abgekürzt, Datierung der Erhebung [optional: nur bei Belegen vor 1945]); B: *Belege* aus dem B-Gebiet in alphabetischer Reihenfolge (...); C: *Belege* aus dem C-Gebiet in alphabetischer Reihenfolge (...); *Belege* aus den Streusiedlungen in alphabetischer Reihenfolge (...). *Syntagmawertiges Verwendungsbeispiel* (Verwendungsbeispiele (Vb) mit einem Substantiv, Vb mit einem Verb, Vb mit einem Adj, Vb mit einem Adv, Vb mit einer Präp, Vb mit einer Konj, Vb mit einem Fragepronomen, Vb mit passivischer Struktur, Vb mit Partizipien) aus dem A-Gebiet (Erhebungsregion, -ort, Datierung der Erhebung [optional: bei Belegen vor 1945]) deutsche Übertragung. ◇ Kulturhistorischer Kommentar (optional). *Syntagmawertiges Verwendungsbeispiel* aus dem B-Gebiet (...). *Syntagmawertiges Verwendungsbeispiel* aus dem C-Gebiet (...). *Syntagmawertiges Verwendungsbeispiel* aus den Streusiedlungen (...). *Satzwertiges Verwendungsbeispiel* aus dem A-Gebiet (Erhebungsort, Datierung der Erhebung [optional: nur bei Belegen vor 1945]) deutsche Übertragung. ◇ Kulturhistorischer Kommentar (optional). *Satzwertiges Verwendungsbeispiel* aus dem B-Gebiet (...). *Satzwertiges Verwendungsbeispiel* aus dem C-Gebiet (...). *Satzwertiges Verwendungsbeispiel* aus den Streusiedlungen (...). **2.** Bedeutungsangabe (...). **Phras.:** *Syntagmawertige Phraseologismen* (Phraseologismen mit einem Substantiv, Phr. mit einem Verb, Phr. mit einem Adj, Phr. mit einem Adv, Phr. mit einer Präp, Phr. mit einer Konj, Phr. mit einem Fragepronomen, Phr. mit passivischer Struktur, Phr. mit Partizipien) aus dem A-Gebiet (Erhebungsort, Datierung der Erhebung [optional: bei Belegen vor 1945]) deutsche Übertragung, Bedeutung in einfachen Anführungsstrichen. ◇ Kulturhistorischer Kommentar

(optional). *Syntagmawertige Phraseologismen* aus dem B-Gebiet (...). *Syntagmawertige Phraseologismen* aus dem C-Gebiet (...). *Syntagmawertige Phraseologismen* aus den Streusiedlungen (...). *Satzwertige Phraseologismen* aus dem A-Gebiet (Erhebungsort, Datierung der Erhebung [optional: bei Belegen vor 1945]) deutsche Übertragung, Bedeutung in einfachen Anführungsstrichen. ◇ Kulturhistorischer Kommentar (optional). *Satzwertige Phraseologismen* aus dem B-Gebiet (...). *Satzwertige Phraseologismen* aus dem C-Gebiet (...). *Satzwertige Phraseologismen* aus den Streusiedlungen (...). **Etym.:** Etymologische Herleitung im Falle der usualisierten Lehnwortlemmata. Verweis auf dialektgeographische Referenzwerke (pl. UDSA I.1 Identifikationsnummer der Leitform, UDSA I.2 Identifikationsnummer der Leitform). → Verweis auf im WUM lemmatisierte Komposita deren zweite Konstituente das Stichwort ist. – 1. *ung. Äquivalent(e) der Bedeutung 1* 2. *ung. Äquivalent(e) der Bedeutung 2* (...).

Abb. 11. Obligatorische und optionale Informationsklassen der Wörterbuchartikel im WUM

Die Mehrheit der Informationsklassen der Mikrostruktur gehört zu den üblichen, regulären (obligatorischen und fakultativen) Bausteinen von Mikrostrukturen, von denen auch die Wortartikel großlandschaftlicher Dialektwörterbücher Gebrauch machen (Niebaum 1986, Meier 1986). Deshalb werden hier nur WUM-spezifische Zusammenhänge und Notwendigkeiten erläutert. Die drei verschiedenen Formen des Lemmaansatzes (aufrechter Fettdruck, aufrechter Fettdruck in Klammern sowie kursiv gesetzter Fettdruck) entsprechen den in Kapitel 2.3. bereits exemplifizierten verschiedenen Lemmatypen. Die Anordnung des Belegmaterials wird – über die gewöhnliche alphabetische Reihenfolge hinaus – von dem geographischen Prinzip gesteuert: Der Einteilung der Siedlungsräume der Ungarndeutschen nach (vgl. dazu Kapitel 1.1.) werden die Belege zunächst aus dem Gebiet A (Ung. Mittelgebirge), dann aus dem Gebiet B (Südungarn) und schließlich aus dem Gebiet C (öst.-ung. Grenze) aufgezählt.²³ Die Verwendungsbeispiele, die die Bedeutungen der Lemmata kontextualisiert veranschaulichen sowie die Phraseologismen werden je danach geordnet, ob sie lediglich Syntagmen oder ganze Sätze sind. Sowohl unter den syntagmawertigen als auch unter den satzwertigen Beispielen und Phraseologismen gilt das Ordnungsprinzip der Quellenlandschaften

23 Bei Formgleichheit der C-Belege mit Belegen aus dem A-Gebiet (wegen des mittelbairischen Charakters der beiden Mundartlandschaften) werden die Erhebungsorte bzw. -regionen der Meldungen aus dem C-Gebiet mit denen aus dem A-Gebiet zusammengezogen, d.h. sie erscheinen innerhalb der Position der Verbreitungsangaben der A-Belege.

(A, B und C), innerhalb dieser bei den syntagmawertigen Belegen die Wortart der Basiswörter.²⁴ Etymologische Herleitungen finden nur bei den Lehnwortlemma-ta statt, denn in allen anderen Fällen können Benutzer in einschlägigen Standardwerken des Deutschen nachschlagen. Im Artikelfuß finden sich Verweise auf die ersten zwei Halbbände des UDSA (Ungarndeutscher Sprachatlas, I.1, I.2 Südun-garn) sowie in der darauf folgenden Position Verweise auf Zusammensetzungen, deren Grundwort das jeweilige Lemma ist. Die Wortartikel schließen mit den ungarischsprachigen Äquivalenten der Bedeutungen – mangels dieser mit den ent-sprechenden ungarischsprachigen Bedeutungsumschreibungen.

4. Gegenwärtiger Stand der Wörterbucharbeit

Die erste Phase des WUM-Projektes wurde im akademischen Jahr 2010/2011 begonnen und 2014/2015 abgeschlossen. Zu Beginn des Projektes musste sich das WUM-Team – in Ermangelung einer einheimischen dialektlexikographi-schen Theorie und Praxis der ungarndeutschen Dialekte des 20. und 21. Jahrhun-derts – auf die Erkenntnisse der metalexikographischen Praxis des geschlosse-nen deutschen Sprachraums und der benachbarten, ebenfalls in Sprachinsellage befindlichen Dialektwörterbuchprojekte wie das NSBSWB oder das SBSWB stützend ein eigenes, ungarndeutsch-spezifisches Kodifizierungskonzept erar-beiten. Eine systematische Korpusbildung, die Einrichtung der Datenbank wurden eingeleitet, die möglichen Lemmatypen sowie die provisorische Lemmaliste wurden festgelegt. Aufgrund des uns zur Verfügung stehenden Dialektmaterials wurden Probeartikel und anschließend thematisch zusammenhängende Wortar-tikel in den Sachbereichen Haus und Hof, Wendepunkte des Lebens (Hochzeit, Tod), Flora und Fauna sowie Verwandtschaftsbezeichnungen geschrieben, lektori-ert und illustriert. Als Ergebnis der ersten – in seiner Art vielleicht schwierigsten – Etappe der redaktionellen Arbeiten entstanden 560 Einträge, d.h. die erste Probelieferung des WUM, welche in naher Zukunft auch auf der Homepage des Wörterbuchs (<https://wum.elte.hu/site/>) veröffentlicht wird.

5. Perspektiven des WUM-Projektes

Die lexikographische Praxis vieler großlandschaftlicher Dialektwörterbücher hat sich im Laufe der Zeit geändert, man denke nur an den groß angelegten Plan zur Erfassung der bairischen Dialekte, aus denen zwei Wörterbücher – das WBÖ und das BWB – mit unterschiedlichen Konzeptionen und Kodifikationsnormen her-vorgegangen sind. Die Revisionen der Wörterbuchkanzleien sind straffender, aus-gleichender und technischer Natur, die meistens die Thematiken und die Gewich-tung der schriftlichen Textsorten und mündlichen Quellen, ferner die Aufbereitung

²⁴ Die Wortartzuordnung der Basiswörter, die die geordnete Auflistung der syntagmawertigen Verwendungsbeispiele und Phraseologismen ermöglicht, wird aufgrund der Wortarten der traditionellen Duden-Grammatik (2005) vollzogen.

des Belegmaterials (Explikation und diatechnische Markierungen der Lemmata; Form, Anordnung und Vernetzung der Lemmata) betreffen (Kühn 1989: 718). Auch im Laufe der ersten Etappe des WUM-Projektes ist es zu mehreren Umarbeitungen des Grundkonzeptes – vor allem der Mikrostrukturen – gekommen, weil die Probleme, die sich während des Verfassens von Probeartikeln gezeigt hatten, die bis dahin geltenden Ordnungsprinzipien sprengten.

Parallel zur (elektronischen) Veröffentlichung der ersten Probelieferung bereiten wir die zweite Etappe des WUM vor. Zwecks einer möglichst breiten Erfassung des minderheitenspezifischen Alltagswortschatzes hat sich das WUM-Team entschlossen, eine landesweite Erhebung durchzuführen. Es werden thematische Fragebogen – ergänzt gegebenenfalls um Suggestierformen und Illustrationen – zu folgenden Sachbereichen zusammengestellt:

- Ackerbau, Feld- und Gartenarbeit, Waldarbeit;
- Weinbau, Schnapsbrennerei, Bierbrauerei;
- Nutztiere, Haustiere, Wildtiere, Fischerei, Jagd;
- Speisen, Getränke, Essgewohnheiten;
- Baukultur, Haus und Hof;
- menschlicher Körper, Hygiene, Krankheiten, Heilmittel;
- Wendepunkte des Lebens: Geburt, Taufe, Hochzeit, Tod;
- Sakrale Orte und Handlungen: Feiertage, Kirche, Messe, Religionsunterricht, Seelsorge, Sakramente;
- Frauenarbeiten: Wäsche, Flicker, Stricken, Häkeln, Nähen, Brotbacken;
- Witterungsverhältnisse, Zeitmessung, temporale Adverbien, Lokaladverbien, Zahlen.²⁵

Die anvisierten direkten Abfragungen werden auf Ungarisch geführt, damit die hochdeutsche Aussprache des Explorators die dialektalen Realisierungen der abgefragten Einheiten nicht beeinflusst (Hutterer 1991: 109 f.). Da die Mehrheit der Informanten höchstwahrscheinlich der älteren Generation (im Ruhestand) entstammen wird und die Fragebogen mehrere Themen umfassen, wird man die Fragebogen vermutlich auf mehrere Sitzungen von 3-4 Stunden verteilen müssen. Die beste Sozialform ist die Bildung von Kleingruppen (von 3-4 Personen), weil dieses Forum den Befragungsstress minimiert, die Teilnehmer einander korrigieren können und durch die Gruppendynamik auch Bezeichnungen in Erinnerung gerufen werden, die bei Einzelbefragungen verborgen bleiben würden. Es ist empfehlenswert, die abgefragten Wörter und Wendungen vor Ort sowohl zu transkribieren (wegen der sofortigen Korrekturmöglichkeit) als auch Aufnahmen davon zu machen (wegen der nachträglichen Kontrolle).

²⁵ Die Erarbeitung des Themenkatalogs und der einzelnen thematischen Fragebogen wurden und werden durch die freundliche Unterstützung der Wörterbuchkanzlei des BWB – allen voran Prof. Anthony Rowley und Dr. Edith Funk – ermöglicht.

Unter Vorbereitung steht noch die Festlegung des Ortsnetzes. In Ungarn werden – mit einer groben Typisierung – elf verschiedene Mischmundarten gesprochen²⁶, welche – oder zumindest prototypische (Klein-)Regionen oder Ortschaften dieser – Einzug in das WUM finden müssen. Über dieses „Minimum-Programm“ hinaus, das wir aus eigenen Kräften durchführen können, erscheint das Einbeziehen von freiwilligen Helfern (Privatpersonen, ungarndeutschen Minderheitenselbstverwaltungen und Heimatvereinen) und indirekten Erhebungen notwendig zu sein.

Um das Ortsnetz zu optimieren, werden nach der Zusammenstellung der Fragebogen Infoabende und Workshops veranstaltet, um die freiwilligen Mitwirkenden über die Ziele der Abfragungen, die effektive Kommunikation mit den Gewährspersonen und über die Transkription zu informieren. In der zweiten Etappe des WUM-Projektes wird der breiteren Öffentlichkeit in jeder Hinsicht viel Bedeutung zukommen. In Besitz des – durch die Probeartikel getesteten – Konzeptes und der Infrastruktur (Datenbank, Homepage), nach der landesweiten Abfragung bzw. der Digitalisierung der erhobenen Daten, ist der Weg zur Publikation thematischer Lieferungen in regelmäßigen Abständen frei, denn Gesprochenes vergeht, aber *a Weatapichl iwatâad* – ein Wörterbuch überdauert.

Literaturverzeichnis

Bakonyi, János (1940): Márkó telepítése és nyelvjárása [Siedlungsgeschichte und Mundart von Marka]. Budapest (= Némets nyelvészeti dolgozatok 5).

Bedi, Rezső (1912): A soproni hienc-nyelvjárás hangtana [Lautlehre der Ödenburger Hienz-Mundart], o.O.: Romwalter.

Brenner, Koloman/Erb, Maria/Manherz, Karl (Hg.) (2008): Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA). Südungarn. Hg. in Zusammenarbeit mit Heinrich J. Dingledein. Erster Halbband. Budapest.

BWB = Bayerisches Wörterbuch (2002). Bd. I. München: R. Oldenbourg.

Duden = Duden online. www.duden.de (11.05.2015).

Duden. Die Grammatik (2005). Hrsg. von der Dudenredaktion. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.

DWB = Deutsches Wörterbuch. Von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. Online unter <http://woerterbuchnetz.de/DWB/> (16.05.2015).

DWDS = Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. www.dwds.de (11.05.2015).

26 Auf dem A-Gebiet: bair. ua-, bair. ui-, fränk.-bair. Mischma. Auf dem B-Gebiet: fuldische, ostfränkische, pfälzische, hessische, schwäbische und westmitteldt. Mischma. Auf dem C-Gebiet: mittelbair. und mittelbair.-südbair. Mischma (Manherz/Wild: 2002: 65-69). Diese Typisierung – ein Arbeitsmodell, welches die Planung des Ortsnetzes zu erleichtern vermag – schließt nicht aus, dass man aufgrund des Lautstandes feinere Unterschiede zwischen den ungarndeutschen Mundarten feststellen und dadurch auch eine feinere Kategorisierung vollziehen könnte.

- Erb, Maria (2012): Wenn das Fremde zum Eigenen wird. Korpusbasierte Untersuchungen zu den ungarischen Lehnwörtern der nachtürkischen deutschen Sprachinseln von Ungarn bis 1945. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Erb, Maria/Knif-Komlósi, Elisabeth/Müller, Márta (2012): Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten. Forschungsstand. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Eszterle, Mária Edit (1929): A budakeszi német nyelvjárás hangtana [Lautlehre der deutschen Mundart in Wudigeß]. Budapest (= Német philologiai dolgozatok 41).
- Folláth, Ferenc (1941): Szóképzés a budakörnyéki német nyelvjárásban [Wortbildung der deutschen Mundart im Ofner Bergland]. Pécs (= Német nyelvészeti dolgozatok 6).
- Földes, Csaba (2005): Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Tübingen: Gunter Narr.
- Hausmann, Franz Josef (2007): Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie. Systematische und historische Darstellung. In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik 3/55, 217-234.
- Hausmann, Franz-Josef (1989): Wörterbuchtypologie. In: Hausmann, F. J./Reichmann, O./Wiegand, H. E./Zgusta, L. (Hg.) (1989): Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie. Band 1. Berlin/New York: de Gruyter, 968-981.
- HNWB = Hessen-Nassauisches Wörterbuch. Online unter <http://lagis.online.uni-marburg.de/de/subjects/index/sn/hnwb> (16.05.2015).
- Hutterer, Claus Jürgen (1960): Geschichte der ungarndeutschen Mundartforschung. Berlin: Akademie-Verlag.
- Hutterer, Claus Jürgen (1991): Aufsätze zur deutschen Dialektologie. In: Manherz, Karl (Hg.): Ungarndeutsche Studien 6. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Knif-Komlósi, Elisabeth (2011): Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache. Am Beispiel des Deutschen in Ungarn. Stuttgart: Steiner.
- Knif-Komlósi, Elisabeth/Müller, Márta (2013): Sprachinselwörterbuch im 21. Jahrhundert – Das Wörterbuch der ungarndeutschen Mundarten (WUM). In: Lachout, Martin (Hg.): Aktuelle Tendenzen in der Sprachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge zu den GeSuS-Linguistiktagen an der Metropolitan Universität Prag, 26.-28. Mai 2011. Hamburg: Dr. Kovač, 59-72.
- Knif-Komlósi, Erzsébet/Müller, Márta (2012): A Magyarországi Német Nyelvjárások Tájszótára. Egy készülő nyelvjárásziget-szótárról [Das Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten. Über ein Sprachinselwörterbuch-Projekt]. In: Magyar Nyelv 108. évf. 2012/3, 257-269.
- Knif-Komlósi, Erzsébet/Müller, Márta (2015): „Ein unermäßliches Land von Begriffen“: sichtbar gewordene Wörter der Ungarndeutschen. Mehrsprachigkeit in Mittel-, Ost- und Südosteuropa – Gewachsene historische Vielfalt oder belastendes Erbe der Vergangenheit. Eröffnungstagung des Forschungszentrums Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Universität Regensburg, 2.-4. Oktober 2014. (in Druck)

- Koch, Günter (2002): Das Dialektwörterbuch zwischen ein- und zweisprachigem Wörterbuch. In: Bergmann, Rolf et al. (Hg.): Sprachwissenschaft 27, H. 1, 79-103.
- Kühn, Peter (1989): Typen lexikographischer Ergebnisdarstellung. In: Besch, Werner et al. (Hg.): Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. 1. Hbb. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 1.1 Dialektologie), 702-723.
- Manherz, Karl (1977): Sprachgeographie und Sprachsoziologie der deutschen Mundarten in Westungarn. Budapest.
- Manherz, Karl/Wild, Katharina (2002): Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Márkus, Éva (2003): Deutsche Mundarten im Ofner Bergland. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (= Ungarndeutsches Archiv 4).
- Márkus, Éva (2014): Die deutsche Mundart von Deutschpilsen/Nagybörzsöny. Wien: Praesens.
- Meier, Jürgen (1986): Grammatische Kategorien im Dialektwörterbuch. In: Friebertshäuser, Hans (Hg.): Lexikographie der Dialekte. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis. Tübingen: Niemeyer, 151-172.
- Müller, Márta (2011): Lexikalisch-semantische Merkmale der Handwerk-Fachwortschätze in Werischwar/Pilisvörösvár. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Niebaum, Hermann/Macha, Jürgen (1999): Einführung in die Dialektologie des Deutschen. Tübingen: Niemeyer.
- Niebaum, Hermann (1986): Lemma und Interpretament. Zur Problematik der Artikelgestaltung in Dialektwörterbüchern. In: Friebertshäuser, Hans (Hg.): Lexikographie der Dialekte. Beiträge zur Geschichte, Theorie und Praxis. Tübingen: Niemeyer, 125-143.
- Niebaum, Hermann (1994): Lexikalische Dialektbeschreibung. In: Mattheier, Klaus/Wiesinger, Peter (Hgg.): Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen. Tübingen: Niemeyer, 77-91.
- NSBSWB = Nordsiebenbürgisch-Sächsisches Wörterbuch (2006). Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Schlaefer, Michael (2002): Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher. Berlin: Erich Schmidt.
- SHWB = Südhessisches Wörterbuch (1965-1968). Bd. 1. Marburg: N. G. Elwert.
- SSWB = Siebenbürgisch-Sächsisches Wörterbuch (2006). Bd. 9. Neubearbeitung (Q – R). Bukarest: Rumänischer Akademie Verlag u. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- THWB = Thüringisches Wörterbuch (1991). Bd. 1. Jena: Akademie Verlag.
- WBÖ = Wörterbuch der bairischen Mundarten in Österreich (2005). Beiheft Nr. 2. Erläuterungen zum Wörterbuch. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.

- Wiegand, Herbert Ernst (1998): Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie. 1. Teilband. Berlin/New York: de Gruyter, 47-58.
- Wild, Katharina (1985): Sprachliche Situation und Sprachpflege der Deutschen in Ungarn. In: Richter, Alexander (Hg.): Kolloquium zur Sprache und Sprachpflege der deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland. Flensburg, S. 169-185.
- Wild, Katharina (2003): Zur komplexen Analyse der ‚Fuldaer‘ deutschen Mundarten Südungarns. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (= Ungarndeches Archiv 6).
- Wortschatz Universität Leipzig. <http://wortschatz.uni-leipzig.de/> (11.05.2015)
- WUM = Wörterbuch der Ungarndechen Mundarten. Erb, Maria/Knipf-Komlósi, Elisabeth/Márkus, Éva/Müller, Márta/Wild, Katharina (Hg.). Erste Probe-lieferung. (u. Redig.)

Christina Schrödl (Wien)

Variation in der Pluralbildung

1. Einleitung

In diesem Beitrag soll die Variation im Bereich der Pluralbildung in unterschiedlichen Quellen und Zeitstufen an einigen ausgewählten Beispielen betrachtet werden. Aus der heutigen Perspektive gesehen stehen das Mittelbairische bzw. das südmittelbairische Übergangsgebiet im Zentrum der Untersuchung. Zunächst wird ein Überblick über die Pluralbildung im heutigen Standard gegeben. Danach soll ein Überblick über die Möglichkeiten der Pluralbildung in heutigen rezenten burgenländischen Basisdialekten gegeben werden. Anschließend wird in Längsschnitten anhand von einigen Lexemen die Variation und ihre Veränderung in der Pluralbildung im Frühneuhochdeutschen, im Basisdialekt der 1920er und 1930er Jahren und in rezenten burgenländischen Basisdialekten gezeigt – soweit es die Beleglage zulässt.¹

2. Pluralmorphologie im Standarddeutschen

Die Numerusmarkierung im Standarddeutschen erfolgt durch Determinierer und acht mögliche Pluralmarkierungen am Substantiv, die sich je nach Genus in ihren Produktivitätsgraden unterscheiden. Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die Markierungen am Substantiv sowie deren Produktivität und Beispiele (vgl. Laha u.a. 2006; Duden: 169–193).

Tab. 1: Pluralmorphologie im Standarddeutschen

Markierung	Produktivität	Beispiele
-s	produktiv	das Auto – die Autos die Oma – die Omas
-(e)n	produktiv für Feminina und schwache Maskulina	die Katze – die Katzen der Bär – die Bären
-e	produktiv für Feminina und schwache Neutra	der Arm – die Arme das Schaf – die Schafe
-e+Umlaut (a→ä, au→äu, o→ö, u→ü)	produktiv für Maskulina	der Zug – die Züge der Bach – die Bäche
Null bzw. unmarkiert	produktiv für Maskulina und Neutra	das Fenster – die Fenster der Jäger – die Jäger

¹ Dieser Beitrag soll einen Einblick in die im Entstehen begriffene Dissertation der Autorin mit dem Arbeitstitel „Variation und Wandel in der nominalen Pluralmorphologie – Sprachdynamische Analysen zum Ostoberdeutschen“ geben.

reiner Umlaut (a→ä, au→äu, o→ö, u→ü)	unproduktiv	der Vogel – die Vögel die Mutter – die Mütter
-er	unproduktiv	das Kind – die Kinder der Geist – die Geister
-er+Umlaut (a→ä, au→äu, o→ö, u→ü)	unproduktiv	das Buch – die Bücher der Wald – die Wälder

Besonders hervorzuheben ist die Nullmarkierung, die produktiv für Maskulina und Neutra ist. Die Kennzeichnung erfolgt in diesem Fall durch den Determinierer; im Standard ist diese Art der Markierung für Feminina unmöglich, in rezenten Dialekten treten Plurale ohne Distinktion zum Singular jedoch durchaus häufig auf (vgl. Schrödl/Korecky-Kröll/Dressler 2015: 165–188, hier besonders 170–173). Auf Pluralmarkierungen, die bedeutungsunterscheidend sind wie die Bank – die Bänke ‚Sitzgelegenheit‘ vs. die Banken ‚Geldinstitute‘, soll hier nicht eingegangen werden.

3. Pluralmorphologie im Basisdialekt (Bezirk Neusiedl/See, Burgenland)

Hierbei handelt es sich um eine Zusammenstellung der möglichen Pluralmarkierungen aus bisher durchgeführten Erhebungen im Bezirk Neusiedl/See (Burgenland).² Zunächst wurde grob eingeteilt in Plurale ohne Markierung, Plurale mit Umlaut und weiterer Modifikation, Plurale mit Modifikation ohne Umlaut und weitere Arten der Pluralmarkierung.

- Plurale ohne Markierung (*vlošŋ* – *vlošŋ* | Flasche – Flaschen; *vuks* – *vuks* | Fuchs – Füchse)
- Plurale mit Umlaut:
 - reiner Umlaut (*dō* – *dā* | Tag – Tage; *khui* – *khiv* | Kuh – Kühe)
 - Umlaut+*-er* (*mao~* – *mei-nv* | Mann – Männer; *wuvm* – *wivmv* | Wurm – Würmer)
 - Umlaut+*-(e)n* (*drūxp* – *drēxpŋ* | Truhe – Truhen)
 - Umlaut+*-ener* (bisher noch nicht belegt, aber angenommen)
 - Umlaut+Silbenschnitt/Wechselparadigma; synchron betrachtet bedeutet das: Vokalkürzung und Fortisierung im Auslaut beim Plural; diachron betrachtet bedeutet das: Dehnung in offener Silbe im Singular; (vgl. zu dieser Form der Pluralmarkierung Kühn 1980: 67 f., Zehetner 1983: 321–332, bes. 331 f.) (*vuiz* – *vins* | Fuß – Füße; *wuvm* – *wivmm* | Wurm – Würmer)

2 Die Beispiele stammen aus Erhebungen in den Orten Tadtén (vgl. Schrödl 2009 und Schrödl/Korecky-Kröll/Dressler 2015) sowie aus Erhebungen durchgeführt im Jahr 2013 in den Orten Wallern und Illmitz im Bezirk Neusiedl/See im Burgenland). Vgl. auch Schrödl (in Begutachtung). Die Beispiele finden sich jeweils in Klammern in kursiver Schrift, zuerst die Singularform, danach die Übersetzung in den Standard. Die dort angegebene Pluralform ist die Standardpluralform.

- Plurale ohne Umlaut:
 - *er* (*bā~m* – *bā~mv* | Baum – Bäume; *dōŋ* – *dōnv* | Dorn – Dornen)
 - *-(e)n* (*nōd* – *nōdŋ* | Naht – Nähte; *zao* – *zaoŋ* | Sau – Säue)
 - *-ener* (*zao* – *zaoŋv* | Sau – Säue; *bui* – *buiŋv* | Bub – Buben) (vgl. zu einem *-enen*-Plural im Lungau: Mauser 2004: 250 f.; in der Steiermark: Hut-terer 1987: 73)
 - Silbenschnitt/Wechselparadigma
 - Vokalkürzung und Fortisierung im Auslaut (*būd* – *būt* | Bild – Bilder; *meindž* – *meintšv* | Mensch – Menschen [Mädchen])
 - nur Fortisierung im Auslaut; dies deutet auf den Abbau der Markierung durch Silbenschnitt/Wechselparadigma hin. (*viž* – *viš* | Fisch – Fische)
- Weitere Pluralformen:
 - Svarabhaktiformen, wobei auch die Singulare schon Sprossvokalformen sind. Sie sind lautlich bedingt auffällige Plurale in der Form *-iŋ*, oder *-iŋv*, wobei Letzteres einer doppelten Markierung *-ener/-enen*, der sogenannten „potenzierten“ Endung“ (Schirmunski 2010: 484), entspricht (*vūri* – *vūriŋv* | Furche – Furchen; *bēri* – *bēriŋv* | Berg – Berge)
 - „aus dem Standard übernommener Plural“ (*ždęvn* – *ždęvnə* | Stern – Sterne; *dovŋ* – *dovŋn* | Dorn – Dornen)
 - *+s* (*bēri* – *bēriz* | Berg – Berge; *lęrv* – *lęrvs* | Lehrer – Lehrer)
 - suppletiver Plural (*hei~n* – *hiŋ~nv* | Hennen vs. Hühner; *hiŋt* – *hiŋtv* | Hirt – Hirten vs. Hüter)
 - Deminutiv für den Plural (*mašŋ* – *mašv* | Masche – Maschen; *ao~mpt* – *a~mptl* | Amt – Ämter)
 - kein Plural möglich

Bei Untersuchungen im Ort Tadten im Seewinkel haben Schrödl/Korecky-Kröll/Dressler (2015: 174) für den Ort Tadten im Seewinkel eine sehr hohe Variation im Plural pro einzelner Lexem festgestellt. 71,7 Prozent der Lexeme zeigen Variation im Plural; es werden bis zu fünf Plurale pro Lexem genannt, wobei meist zwei Plurale für ein Lexem vorliegen.

4. Beschreibung der Quellen und Methoden

Die für die Untersuchung herangezogene früheste Sprachstufe ist das Frühneuhochdeutsche. Die Prozesse der Kasusnivellierung und der Numerusprofilierung begannen bereits im Althochdeutschen, erfuhren aber am Übergang vom Mittelhochdeutschen zum Frühneuhochdeutschen eine Intensivierung durch die e-Apokope und es kam dadurch in vielen Dialekten verstärkt zu einem Zusammenfall von Kategorien. Aufgrund dessen ist das Frühneuhochdeutsche in Hinblick auf die Etablierung neuer Markierungen am Plural eine besonders interessante Phase (Kasusnivellierung und Numerusprofilierung siehe z.B. Nübling 2010: 58–63; zur

Morphologie der Substantive im Frühneuhochdeutschen vgl. Wegera 1985: 1314–1316). Die Materialbasis für das Frühneuhochdeutsche bilden vier Texte aus dem mittelbairischen Raum bzw. der mittelbairischen Sprachlandschaft aus dem Bonner Frühneuhochdeutschkorpus³. Dies ist ein annotiertes Korpus mit vierzig Texten unterschiedlicher Textsorten, unterschiedlicher Zeitperioden und unterschiedlicher Dialektgebiete. Davon sollen die vier mittelbairischen Texte bzw. deren im Bonner Frühneuhochdeutschkorpus enthaltenen Teile verwendet werden. Dabei handelt es sich um unterschiedliche Textsorten aus dem Zeitraum 1384–1680. Dieses Korpus wurde bereits einmal von Wegera (1987) hinsichtlich der „Flexion der Substantive“⁴ herangezogen. Er verwendet jedoch insgesamt vierzig Texte und deckt damit die Sprachlandschaften und vier Zeitabschnitte ab.⁵ Im Gegensatz zu seiner „Flexion der Substantive“, der dieselben Texte wie dieser Untersuchung zu Grunde liegen, soll hier die Variationsbreite pro Lexem an ausgewählten Beispielen gezeigt werden. Die in den vier mittelbairischen Texten des Bonner Frühneuhochdeutschkorpus vorhandenen Plurale wurden exzerpiert, lemmatisiert sowie Genus und Kasus notiert. Eine Voraussetzung für die Klassifizierung der Pluralmarkierung(en) ist die Kenntnis der Singulare zu den Pluralen des entsprechenden Lemmas. Im Optimalfall sind sowohl Singulare als auch Plurale eines Lemmas im jeweiligen Text enthalten sowie das Genus erschließbar. Falls der Singular nicht enthalten ist, wurde das Mittelhochdeutsche Handwörterbuch von Lexer in der Onlineversion zur Bestimmung von Genus und Singular herangezogen. Der älteste für diese Untersuchung verwendete Text stammt aus dem Jahr 1389; dabei handelt es sich um Durandus „Rationale“ in spätmittelhochdeutscher Übersetzung, der in Wien entstanden ist.⁶ Der zweite Text, der zwischen 1445 und 1452 vermutlich in Wien entstand, sind die „Denkwürdigkeiten der Helene „Kottanerin“. 1557 wurde der dritte Text „Moscouia der Hauptstat in Reissen“ von Sigmund Herberstein gedruckt. Beim vierten Text handelt es sich um das „Oesterreichische Deo Gratias“ von Abraham a Sancta Clara aus dem Jahr 1680.⁷ Danach folgt ein größerer Sprung zu den Wenkerbögen⁸ aus dem mittelbairischen bzw. südmittelbairischen Übergangsgebiet im Bezirk Neusiedl/See im Burgenland. Außerdem werden die Wenkerbögen des angrenzenden Gebiets im heutigen Ungarn und der Slowakei berücksichtigt. Aufgrund der Datierungen

3 Online unter: <http://korpora.zim.uni-due.de/Fnhd/> (letzter Zugriff: 04.05.2015).

4 Wegeras (1987: 15) Korpusbelege sind aus den Zeiträumen 1350–1400, 1450–1500, 1550–1600 und 1650–1700.

5 Nähere Informationen zur Materialgrundlage siehe Wegera (1987: 32–41).

6 Die vollständigen Quellenangaben finden sich im Quellen- und Literaturverzeichnis. Informationen zu den Quelltexten finden sich auf der Homepage des Bonner Frühneuhochdeutschkorpus unter: <http://korpora.zim.uni-due.de/Fnhd/quellen.html> (letzter Zugriff: 04.05.2015).

7 In den Tabellen abgekürzt als: „Rationale“, „Kottanerin“, „Moscouia“ und „Deo Gratias“.

8 Die Wenkerbögen sind online zugänglich unter: <http://www.regionalsprache.de/> (letzter Zugriff: 04.05.2015).

und der Informationen zur Geschichte der österreichischen Wenkererhebung in Schallert (2013: 212–214) wird angenommen, dass die Bögen aus dem Forschungsgebiet zwischen 1926 und 1931 eingesendet wurden (vgl. Schrödl: in Begutachtung). In den Wenkerbögen finden sich 22 Plurale, einer davon doppelt. Insgesamt sind für das Untersuchungsgebiet 61 Wenkerbögen vorhanden, zwei davon sind, da sie jiddisch sind, für diese Untersuchung auszuschließen. Eine detaillierte Übersicht über die vorhandenen Wenkerbögen im Untersuchungsgebiet findet sich in Schrödl (in Begutachtung). Hervorzuheben ist, dass zu den einzelnen Orten oft mehrere Wenkerbögen ausgefüllt wurden und diese nicht in jedem Fall vollkommen identisch sind, wie an den Beispielen ersichtlich sein wird (Näheres siehe Schrödl: in Begutachtung).

Der rezente Basisdialekt von Wallern und Illmitz (je vier ältere Personen, davon zwei männliche und zwei weibliche; für Illmitz zwei männliche und zwei weibliche ältere Personen sowie zwei jüngere männliche und eine jüngere weibliche Person)⁹ wurde im Jahr 2013 mittels einer Lemmaliste direkt erhoben. Dabei wurde nach Plural, Singular und Genus im Nominativ gefragt. Die Informantenzahl beträgt insgesamt fünfzehn.

Die Beispiele aus dem Bonner Frühneuhochdeutschkorpus, so man sie in jedem Text einzeln betrachtet, sowie aus den Wenkerbögen, so mehrere für einen Ort vorhanden sind, lassen die Feststellung intraindividuelle Variation in der Pluralmorphologie zu. Bei den rezenten Basisdialekten handelt es sich um eine Weiterentwicklung aus dem Frühneuhochdeutschen, die parallel zur Herausbildung einer Standardsprache entstanden, aber mit ihr wechselwirken.

5. Das Untersuchungsgebiet

Als Untersuchungsgebiet wurde das Oberdeutsche gewählt, da es sich um einen dialektloyalen Raum handelt, der Reflexe in der Standardsprache zeigt. Das Mittelbairische bzw. das südmittelbairische Übergangsgebiet steht im Zentrum der Untersuchung. Abbildung 1, die Hilfskarte 1 aus Eberhard Kranzmayers Lautgeographie (1956), zeigt das Mittelbairische, das südmittelbairische Übergangsgebiet sowie das Südbairische. Der Bezirk Neusiedl/See befindet sich im östlichen Teil von Österreich, im Burgenland. Dort findet die Untersuchung des rezenten Basisdialektes/der rezenten Basisdialekte statt; er wurde schwarz eingekreist. Für die Wenkerbögen wird der Bezirk Neusiedl/See sowie das angrenzende deutschsprachige Gebiet östlich des Bezirkes berücksichtigt.

9 Die Siglen der Informanten setzen sich wie folgt zusammen: 1wÄIllmitz1: 1: erste Erhebung; w: weiblich; Ä: ältere Generation; Illmitz: Ort der Erhebung; 1: Zahl aus dieser Informantengruppe; 1mJWallern2: 1: erste Erhebung; m: männlich; J: jüngere Generation; Wallern: Ort der Erhebung; 2: Zahl aus dieser Informantengruppe.

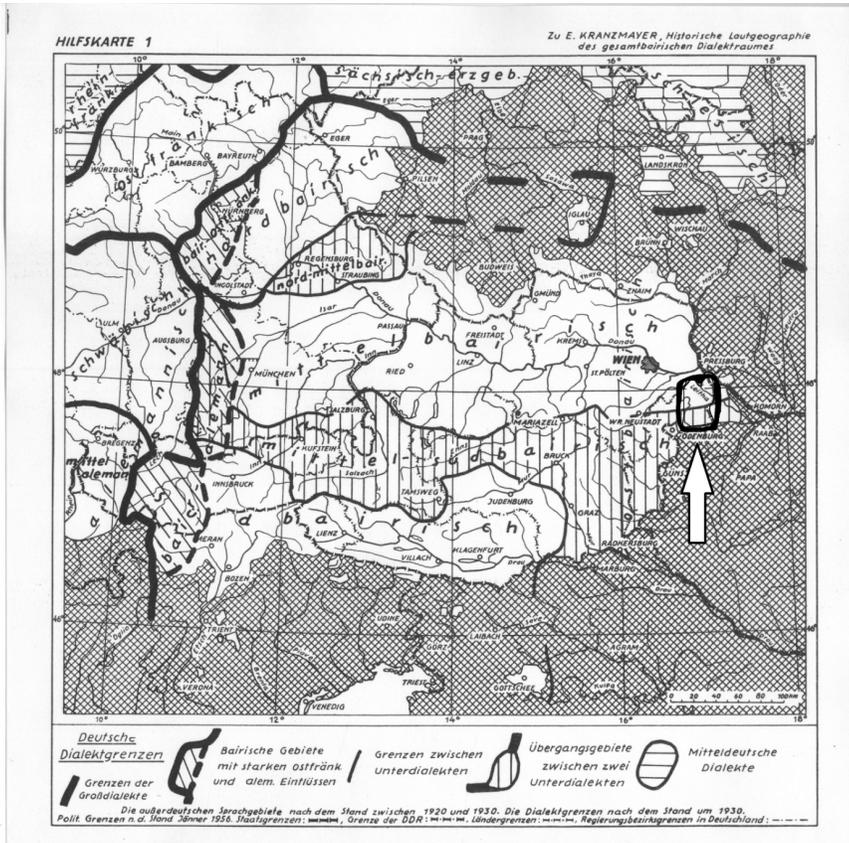


Abbildung 1: Hilfskarte 1 aus E. Kranzmayers Lautgeographie mit Dialektgebieten¹⁰

Abbildung 2 ist eine Karte des ehemaligen Komitats Wieselburg/Moson um 1890 von Pál Gönczy. Im Jahr 1921 erfolgte die Angliederung des ehemals ungarischen bzw. deutschwestungarischen Gebietes an Österreich in Form des damals neu gegründeten Bundeslandes Burgenland. Die Gebiete, die mit 1, 2 und 3 gekennzeichnet sind, stellen die weitere Verwaltungsgliederung in Stuhlbezirke um 1890 dar. Die gepunktete Linie zeigt die heutige Grenze Österreich(Burgenland)–Ungarn bzw. Österreich(Burgenland)–Slowakei. Das Gebiet der Verwaltungseinheit bzw. des Stuhlbezirkes 2, Nezsider (heute: Neusiedl/See) wurde vollständig, die Gebiete der Stuhlbezirke 1 (Magyaróvár) und 3 (Rajka) nur zum Teil dem Burgenland zugeteilt und zum Bezirk Neusiedl/See mit der gleichnamigen Bezirkshauptstadt.

¹⁰ Bearbeitet von der Autorin: Das Forschungsgebiet, der Bezirk Neusiedl/See, wurde schwarz eingekreist und ein Hinweispfeil wurde eingefügt.

Das nördlichste Gebiet aus dem Stuhlbezirk Rajka ist heute Teil der Slowakei (Schrödl: in Begutachtung). Dies wird im Detail ausgeführt, da bei den Daten aus den Wenkerbögen die Einteilung in die Stuhlbezirke relevant werden könnte.

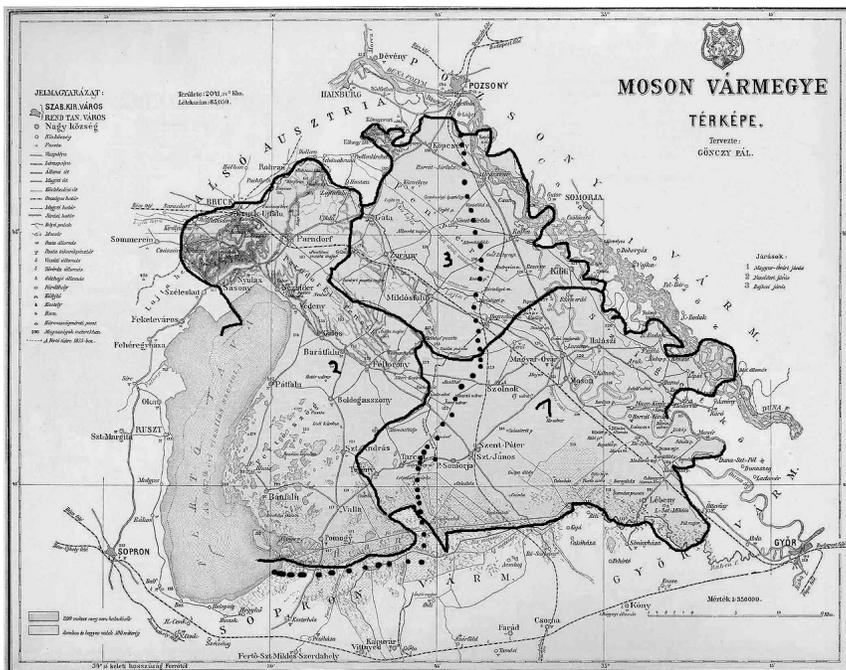


Abbildung 2: Karte des Komitats Wieselburg um 1890¹¹

6. Variation an Beispielen

Nun soll die Variation in der Pluralmorphologie und deren Wandel an einigen Beispielen, in Längsschnitten aus den genannten Quellen, soweit möglich, aufgezeigt werden. Nicht in jedem Fall ist Variation vorhanden bzw. ist ein Wandel erkennbar, z.B. wenig/keine Variation im Frühneuhochdeutschen, hohe Variation heute und umgekehrt. Aus den frühneuhochdeutschen Texten konnten alle Kasus, soweit belegt, berücksichtigt werden, in den Wenkerbögen hingegen nur das Lexem im jeweils abgefragten Kasus. In der direkten Erhebung wurde bisher ausschließlich nach dem Nominativ in Singular und Plural sowie nach dem Genus gefragt.

¹¹ http://de.wikipedia.org/wiki/Komitat_Wieselburg#mediaviewer/File:Moson_county_map.jpg, Stand 01.09.2014. Die Karte wurde von der Autorin nachbearbeitet: Sie wurde in schwarz-weiß umgeändert. Die durchgängigen Linien sowie die Nummern der Stuhlbezirke wurden nachgezeichnet. Die gepunktete Linie wurde von der Autorin händisch eingezeichnet und kennzeichnet die ungefähre heutige Grenze zwischen Österreich und Ungarn bzw. Österreich und der Slowakei.

Bereits am ersten Beispiel (Tab. 2) wird deutlich, dass nicht alle Kasus in einem Text belegt sind. Das Neutrum „Amt“ ist im „Rationale“-Text mit 35 Fundstellen sehr gut belegt. Außer der Markierung des Dativs im Plural zeigen sich identische Formen. Tab. 3 zeigt einen Überblick über die Variation in den rezenten Basisdialekten. Hier zeigt sich im Gegensatz zum Frühneuhochdeutschen Variation. Zwölf Informanten nennen einen Plural mit Markierung Umlaut+*-er*, ein Informant einen im Gegensatz zum Singular unmarkierten Plural, also einen Nullplural. Ein Informant aus der jüngeren Generation differenziert bei den Bedeutungen und nennt ebenfalls einen Plural mit Umlaut+*-er* sowie einen Deminutiv für den Plural. Der Standardplural wäre „Ämter“, den ein weiterer Informant aus der jüngeren Generation als Plural nennt, hier nur erkennbar durch die Standardlautung. Das heißt, dass im Gegensatz zum sehr einheitlichen Muster im „Rationale“-Text, die Möglichkeiten im rezenten Dialekt vielfältiger sind.

Tab. 2: Amt (Neutrum); „Rationale“¹²

	Singular	Plural
Nominativ	<i>ampt</i> (13)	<i>ampt</i> (1)
Genitiv	nicht belegt (0)	nicht belegt (0)
Dativ	<i>ampt</i> (10)	<i>ampten</i> (4)
Akkusativ	<i>ampt</i> (6)	<i>ampt</i> (1)

Tab. 3: Amt (Neutrum); rezente Basisdialekte von Illmitz und Wallern¹³

Anzahl der Informanten	Singular	Plural	Klassifizierung/ Markierung
12	<i>ao~mpt</i> u.ä.	<i>ei~mptv</i> u.ä.	Umlaut+ <i>-er</i> -Plural
1 ⁽¹⁾	<i>ao~mbd</i>	<i>e~mptv</i>	„Standardplural“
1 ⁽²⁾	<i>ao~mpt</i>	<i>a~mptl</i> <i>ei~mptv</i>	Deminutiv-Plural ⁽³⁾ Umlaut+ <i>-er</i> -Plural ⁽⁴⁾
1 ⁽⁵⁾	<i>ao~mbd</i>	<i>ao~mbd</i>	Nullplural

Das zweite Beispiel *Hand* (Femininum) ist in allen vier frühneuhochdeutschen Texten belegt. Im „Rationale“-Text (Tab. 4) wurde es 21 Mal im Text aufgefunden, wobei es im Singular weit weniger gut belegt ist als im Plural. Der Dativ ist durch *-en* markiert. Ansonsten dominieren die umgelauteten Formen (13

12 In den Klammern findet sich die Beleganzahl pro Kasus und Numerus im jeweiligen Text.

13 ⁽¹⁾ Im Detail: 1wÄIllmitz2.

⁽²⁾ Im Detail: 1wJWallern1.

⁽³⁾ Lt. Auskunft des Informanten in der Bedeutung ‚mehrere Ämter z.B. bei Vereinen‘.

⁽⁴⁾ Ausschließlich in offiziellem Zusammenhang.

⁽⁵⁾ Im Detail: 1mJIllmitz2.

Treffer). Ein Treffer im Genitiv wird durch *-e* markiert, welches aufgrund der e-Apokope meist nicht geschrieben wird. Es zeigt sich also Variation in der Bildung, wobei die umgelauteeten Formen dominieren.

Im Text der „Kottanerin“ (Tab. 5) finden sich im Plural ausschließlich umgelauteete Formen. Im „Moscouia“ (Tab. 6) hingegen findet man Variation zwischen umgelauteeten und unumgelauteeten Pluralformen, wobei die unumgelauteeten Formen dominieren. Im „Deo Gratias“ (Tab. 7) sind ausschließlich umgelauteete Pluralformen vertreten. Wie im „Rationale“-Text findet man auch hier einen Plural mit *-e*. Hervorzuheben ist hier der unmarkierte Dativ Plural *Hánd*, der jedoch nur ein Mal vertreten ist. Im Gegensatz zur Beleglage im Frühneuhochdeutschen zeigt sich im rezenten Basisdialekt (Tab. 8) eine einheitliche Singular-Plural-Option und zwar durch Umlaut und Silbenschnittwechsel.

Tab. 4: Hand (Femininum); „Rationale“

	Singular	Plural
Nominativ	<i>hant</i> (2)	nicht belegt (0)
Genitiv	nicht belegt (0)	<i>hande</i> (1) <i>hend</i> (1) und <i>hent</i> (4)
Dativ	nicht belegt (0)	<i>handen</i> (1) <i>henten</i> (5)
Akkusativ	nicht belegt (0)	<i>hent</i> (7)

Tab. 5: Hand (Femininum); „Kottanerin“

	Singular	Plural
Nominativ	nicht belegt (0)	nicht belegt (0)
Genitiv	nicht belegt (0)	nicht belegt (0)
Dativ	<i>hant</i> (7)	<i>henden</i> (2)
Akkusativ	<i>handt</i> (1) <i>hannd</i> (1) <i>hant</i> (2) <i>Hant</i> (1)	<i>hend</i> (1)

Tab. 6: Hand (Femininum); „Moscouia“

	Singular	Plural
Nominativ	nicht belegt (0)	nicht belegt (0)
Genitiv	nicht belegt (0)	nicht belegt (0)
Dativ	nicht belegt (0)	<i>handen</i> (2) und <i>hannden</i> (1) <i>henden</i> (1)
Akkusativ	<i>hand</i> (1) <i>hanndt</i> (1)	<i>hand</i> (1) <i>hanndt</i> (1)

Tab. 7: Hand (Femininum); „Deo Gratias“

	Singular	Plural
Nominativ	<i>Hand</i> (1)	nicht belegt (0)
Genitiv	nicht belegt (0)	nicht belegt (0)
Dativ	<i>Hand</i> (2)	<i>Hánd</i> (1) <i>Händen</i> (6)
Akkusativ	nicht belegt (0)	<i>Hánd</i> (1) <i>Hánde</i> (1)

Tab. 8: Hand (Femininum); rezente Basisdialekte

Anzahl der Informanten	Singular	Plural	Klassifizierung
15	<i>hao~nd</i>	<i>hei~nt</i>	Umlaut+Silbenschnittwechsel

Am Beispiel *Kirche* (Femininum) aus dem „Rationale“-Text (Tab. 9), welches beinahe im vollständigen Paradigma insgesamt 37 Mal belegt ist, soll die Ausbreitung der Markierung *-en* der obliquen Kasus auf den Nominativ Singular gezeigt werden; es findet sich nur ein Treffer *chirich* (dies aufgrund der e-Apokope). Zumeist handelt es sich um Svarabhaktiformen (Sprossvokalformen; hier mit Sprossvokal *i* vor *ch*), die der Autorin für dieses Lemma sowie weitere ähnliche auch in rezenten burgenländischen Dialekten bekannt sind. Demnach handelt es sich um Nullmarkierung, wenn man die acht Treffer im Nominativ dem einen Treffer *chirich* gegenüberstellt. Auch aufgrund des nicht belegten Genitivs im Plural kann man hier noch nicht von einem vollständigen, jedoch einem beinahe vollständigen Kasus- und Numerussynekretismus sprechen.

Tab. 9: Kirche (Femininum); „Rationale“

	Singular	Plural
Nominativ	<i>chirich</i> (1) <i>chirichen</i> (5) <i>chirchen</i> (3)	<i>chirichen</i> (1) <i>chirchen</i> (1)
Genitiv	<i>chirichen</i> (7) <i>kirichen</i> (1) <i>chirchen</i> (2)	nicht belegt (0)
Dativ	<i>chirichen</i> (4) <i>chirchen</i> (3)	<i>chirichen</i> (1) <i>chirchen</i> (2)
Akkusativ	<i>chirichen</i> (2) <i>chirchen</i> (3)	<i>chirichen</i> (1)

Das Beispiel *Werk* (Neutrum) aus dem „Rationale“ (Tab. 10) ist unvollständig belegt. Ähnlich wie in den Beispielen *Hand* und *Amt* ist der Dativ Plural durchgängig mit *-en* markiert. Auch hier findet sich einmal eine Markierung durch *-e*. Die übrigen Treffer, Nominativ und Dativ Singular sowie Genitiv und Akkusativ Plural, sind identisch, also unmarkiert. Für die rezenten Basisdialekte (Tab. 11) zeigt sich ein uneinheitliches Ergebnis. Oft wird das Lexem selbst oder dessen

Plural abgelehnt. Zusätzlich zeigt sich drei Mal ein „Standardplural“. Dies zusammengenommen weist darauf hin, dass das Lexem *Werk* in den bisher untersuchten Basisdialekten nicht bodenständig vorhanden ist, zumindest nicht in der Form, wie es von den Informanten verstanden wurde.¹⁴

Tab. 10: *Werk* (Neutrum); „Rationale“

	Singular	Plural
Nominativ	<i>werich</i> (2)	nicht belegt (0)
Genitiv	nicht belegt (0)	<i>werich</i> (2)
Dativ	<i>werich</i> (2)	<i>werichen</i> (1) <i>werchen</i> (3) <i>werkchen</i> (2)
Akkusativ	nicht belegt (0)	<i>werich</i> (2) <i>weriche</i> (1)

Tab. 11: *Werk* (Neutrum); rezente Basisdialekte¹⁵

Anzahl der Informanten	Singular	Plural	Klassifizierung
3 ⁽¹⁾	<i>wepk</i>	<i>wepke</i>	„Standardplural“
1 ⁽²⁾	<i>wepk</i>	<i>wepkn</i>	-(e)n-Plural
2 ⁽³⁾	<i>wepk</i>	<i>wepk</i>	Nullplural
5 ⁽⁴⁾	<i>wepk</i>	wird abgelehnt	Lexem im Plural nicht verwendet
4 ⁽⁵⁾	wird nicht aktiv verwendet	wird nicht aktiv verwendet	Lexem nicht verwendet

Das Lexem *Ort* ist nur in zwei der vier untersuchten Texte belegt und zwar in „Moscouia“ (Tab. 12) und „Deo Gratias“ (Tab. 13). Nur im „Moscouia“-Text ist das Genus ein Mal im Akkusativ als Neutrum feststellbar; im „Deo Gratias“ ist eine eindeutige Feststellung des Genus nicht möglich. Lexer weist es für das Mittelhochdeutsche als Neutrum und Maskulinum aus.¹⁶ Im Plural schwankt die Markierung im Text von „Moscouia“ zwischen *-en*, *-er* und Umlaut+*-er*. Im „Deo Gratias“ finden sich nur zwei Belege im Plural; ein Nominativ Plural ist umgelautet und mit *-er* gekennzeichnet. Der weitere Beleg ist im Dativ und

14 Der Autorin sind Formen wie *gloa~wepri* (Kleinwerk [Kleinzeug]) sowie *dōwāri* (Tagwerk) bekannt.

15 ⁽¹⁾ Im Detail: 1mJWallern1, 1mÄIllmitz2, 1wÄIllmitz2.

⁽²⁾ Im Detail: 1wÄWallern1.

⁽³⁾ Im Detail: 1wJIllmitz1, 1wJWallern1.

⁽⁴⁾ Im Detail: 1mJWallern2, 1mÄWallern1, 1mÄWallern2, 1mJIllmitz1, 1mJIllmitz2.

⁽⁵⁾ Im Detail: 1mÄIllmitz1, 1wÄIllmitz1, 1wJIllmitz2, 1wÄWallern2.

16 <http://www.woerterbuchnetz.de/Lexer?lemma=ort> (letzter Zugriff: 05.05.2015).

mit *-en* markiert. Zum Lexem *Ort* gibt es auch Ergebnisse aus der direkten Erhebung. Hier zeigen sich Standardplurale am häufigsten. Außerdem finden sich ein Plural mit Umlaut+*-er* und ein Nullplural. Insgesamt wird der Plural bzw. das Lexem selbst häufig abgelehnt bzw. nicht verwendet.

Tab. 12: Ort; „*Moscouia*“ mhd. *Lexer*: (Neutrum und Maskulinum)¹⁷

	Singular	Plural
Nominativ	nicht belegt (0)	nicht belegt (0)
Genitiv	<i>ort</i> (1)	<i>orten</i> (3) <i>ortn</i> (1) <i>Orter</i> (1)
Dativ	<i>ort</i> (1)	<i>orten</i> (1)
Akkusativ	<i>ort</i> (1) ⁽¹⁾	<i>örter</i> (2)

Tab. 13: Ort; „*Deo Gratias*“ mhd. *Lexer*: (Neutrum und Maskulinum)

	Singular	Plural
Nominativ	<i>Ort</i> (1)	<i>Oerter</i> (1)
Genitiv	nicht belegt (0)	nicht belegt (0)
Dativ	nicht belegt (0)	<i>Orten</i> (1)
Akkusativ	<i>Ort</i> (1)	nicht belegt (0)

Tab. 14: Ort (Maskulinum); rezente Basisdialekte¹⁸

Anzahl der Informanten	Singular	Plural	Klassifizierung
4 ⁽¹⁾	<i>ɔdt</i>	<i>ɔdte</i>	„Standardplural“
3 ⁽²⁾	<i>ɔdt</i>	<i>ɔdtʒɔftn</i> u.ä.	suppletiver Plural
1 ⁽³⁾	<i>ɔdt</i>	<i>ɔdt</i>	Nullplural
1 ⁽⁴⁾	<i>ɔdt</i>	<i>ɛptv</i>	Umlaut+ <i>-er</i> -Plural
4 ⁽⁵⁾	<i>ɔdt</i> u.ä.	wird abgelehnt	Lexem wird im Plural nicht verwendet
2 ⁽⁶⁾	wird nicht aktiv verwendet	wird nicht aktiv verwendet	Lexem nicht verwendet

17 ⁽¹⁾ Hier eindeutig als Neutrum identifizierbar.

18 ⁽¹⁾ Im Detail: 1mJWallern2, 1wÄWallern1, 1wJWallern1, 1mÄIllmitz2.

⁽²⁾ Im Detail: 1mÄWallern1, 1wJIllmitz2, 1mJIllmitz2.

⁽³⁾ Im Detail: 1mJWallern1.

⁽⁴⁾ Im Detail: 1wJIllmitz1.

⁽⁵⁾ Im Detail: 1wÄIllmitz1, 1mÄWallern2, 1wÄWallern2, 1wÄIllmitz2.

⁽⁶⁾ Im Detail: 1mÄIllmitz1, 1mJIllmitz1.

Am Beispiel *Bruder* ist im Frühneuhochdeutschen (Tab. 15) sehr hohe Variation sowohl im Singular als auch im Plural feststellbar. Es ist unklar, ob es sich bei den Umlauten ausschließlich um Schreibvarianten handelt oder nicht. Unter „Neutralisation“ versteht Wolf (1985: 1308) die „Aufhebung von üblicherweise funktionierenden Oppositionen, d.h. zwei Grapheme kommen in der gleichen Umgebung ohne distinktive Funktion vor“. Dadurch wird u.a. Folgendes signalisiert:

Überlagerung von verschiedenen Schreibsystemen, Zusammenwirken von verschiedenen Schreibtraditionen somit, die unabhängig von der gesprochenen Sprache wirken. Dies zeigt sich beim Graphem <ue>, bei dem alte Tendenzen (Wiedergabe eines Diphthongs) und neue (Kennzeichnung des umgelauteten Vokals) wirksam sind. Hierher gehören auch Vorgänge wie die Übernahme von Graphemen ohne phonemische Grundlagen im gesprochenen Dialekt, wie z.B. das Eindringen der neuen Diphthonggrapheme in die alem. Schriftlichkeit. Aufkommen neuer Phoneme bzw. das Verschwinden von Phonemen: Hier sind die Prozesse der phonemischen und dann auch graphemischen Übernahme der nhd. Diphthongierung besonders aufschlußreich. (ebd.)

Die Interpretation des Umlauts ist in einem Fall wie *Bruder*, in dem die Variation sowohl im Singular als auch im Plural ausnehmend hoch ist, nicht einfach. Im Gegensatz dazu zeigt sich in den rezenten Basisdialekten (Tab. 16) absolute Einheitlichkeit.

Tab. 15: Bruder (Maskulinum); „Moscouia“

	Singular	Plural
Nominativ	<i>brüeder</i> (1) <i>brueder</i> (2); <i>Brueder</i> (5)	<i>Brueder</i> (1); <i>brüder</i> (2); <i>brüeder</i> (2)
Genitiv	<i>brueder</i> (1) <i>Bruedern</i> (1) <i>brueders</i> (2); <i>Brueders</i> (2)	<i>brüeder</i> (1); <i>Brüeder</i> (1) <i>brüedern</i> (1)
Dativ	<i>Bruder</i> (1) <i>Brueder</i> (4); <i>brueder</i> (2) <i>Brüed'</i> (1) <i>Brüeder</i> (1)	<i>brüedern</i> (1)
Akkusativ	<i>Bruder</i> (1) <i>brued'</i> (1) <i>brueder</i> (1); <i>Brueder</i> (4) <i>brüder</i> (1) <i>brüeder</i> (1) <i>brüder</i> (1); <i>Brüder</i> (1)	<i>brüder</i> (1); <i>brüeder</i> (1) <i>brüdern</i> (1) <i>brüeder</i> (1)

Tab. 16: Bruder (Maskulinum); rezente Basisdialekte

Anzahl der Informanten	Singular	Plural	Klassifizierung
15	<i>bruidø</i>	<i>brivdø</i>	Umlaut-Plural

Der *-s*-Plural beim Lexem *Lehrer* (Tab. 17) ist ein Phänomen der älteren Generation, obwohl er die jüngste Pluralbildungsmöglichkeit darstellt, die lt. Dingeldein (1983: 1197–1199) in den hochdeutschen Dialekten außer an der Grenze zum Niederdeutschen nicht vorhanden ist, gerade deshalb haben sich „sekundäre Differenzierungen“ wie der Silbenschnittwechsel herausgebildet. Auch der *-(e)n*-Plural wird von älteren Gewährspersonen genannt. Von zehn Informanten wird ein dem Standard entsprechender Nullplural gebildet.

Tab. 17: *Lehrer (Maskulinum); rezente Basisdialekte*¹⁹

Anzahl der Informanten	Singular	Plural	Klassifizierung
10 ⁽¹⁾	<i>levrɔ</i>	<i>levrɔ</i>	Nullplural
3 ⁽²⁾	<i>levrɔ</i>	<i>levrɔs levrɔz</i>	<i>-s</i> -Plural
2 ⁽³⁾	<i>levrɔ</i>	<i>levrɔn</i>	<i>-(e)n</i> -Plural

Die Lautungen der Ergebnisse aus den Wenkerbögen wurden zusammengefasst so weit dies sinnvoll erschien; sie wurden aber nach Stuhlbezirken, wie unter 4. ausgeführt, unterteilt.²⁰ Die meisten Wenkerbögen gibt es zum Stuhlbezirk 2, der deswegen als Erster gereiht ist. Der Singular muss rekonstruiert werden. Daher handelt es sich oftmals um mehr als eine Form, die als möglich angesehen werden muss. Daraus folgt, dass eine eindeutige Klassifizierung nicht immer möglich ist. Da es sich bei den Wenkerbögen um Übersetzungsaufgaben aus dem Standard in den lokalen Dialekt handelt, wurde das im Satz verwendete Lexem nicht immer übernommen, sondern variiert, z.B. *Hügel* für *Berg* (siehe Tab. 18). Der Plural steht im Nominativ. In allen drei Stuhlbezirken sind die unmarkierten Plurale am häufigsten. Im Stuhlbezirk 2 ist auch der *-(e)n*-Plural relativ gut vertreten. Weniger häufig findet man die Svarabhaktiformen-Plurale. Auch einige Standardplurale sind vorhanden.

Tab. 18: *Berg (Maskulinum); Wenkerbögen; Wenkersatz:*
*„Unsere Berge sind nicht so (sehr) hoch, die euren sind viel höher.“*²¹ ▷

19 ⁽¹⁾ Im Detail: 1mJWallern1, 1mJWallern2, 1wÄIllmitz1, 1wJllmitz1, 1wJllmitz2, 1mJllmitz1, 1wÄWallern2, 1wJWallern1, 1mJllmitz2, 1mÄIllmitz2.

⁽²⁾ Im Detail: 1mÄWallern1, 1mÄIllmitz1, 1wÄIllmitz2.

⁽³⁾ Im Detail: 1mÄWallern2, 1wÄWallern1.

20 Bei den jeweiligen Angaben zu den Stuhlbezirken befindet sich eine Fußnote, in der die konkreten Orte angegeben sind.

21 ⁽¹⁾ Im Detail: Gols 1–4, Illmitz 1 und 2, Pamhagen 1 und 2, St. Andrä 1 und 2, Wallern 1 und 2, Weiden. ⁽²⁾ Im Detail: Frauenkirchen 3 und 4, Mönchhof 1 und 2, Parndorf 1 und 2. ⁽³⁾ Im Detail: Frauenkirchen 1 und 2, Neuhof (Neudorf bei Parndorf) 1–3, Podersdorf 1 und 2, Winden am See 1 und 2. ⁽⁴⁾ Im Detail: Apetlon 1 und 2, Jois 1 und 2. ⁽⁵⁾ Potzneusiedl. ⁽⁶⁾ Neusiedl. ⁽⁷⁾ Halbturn. ⁽⁸⁾ Im Detail: Kaltenstein (Levél) 1 und 2, Wieselburg (Mosonmagyaróvár). ⁽⁹⁾ Im Detail: Tadtén, Zanegg (Mosonszolnok). ⁽¹⁰⁾ Bruckneudorf. ⁽¹¹⁾ Sankt Johann (Moson-Szent-János) Sankt Peter (Jánossomorja). ⁽¹²⁾ Albrechtsfeld. ⁽¹³⁾ Andau 1 und 2. ⁽¹⁴⁾ Im Detail: Edelstal 1

Ort/Gebiet	Anzahl der Fragebögen	Singular: rekonstruiert	Plural	Klassifizierung
Stuhlbezirk 2 ⁽¹⁾	13	<i>Peri, Beari</i> u.ä.	<i>Peri, Beari</i> u.ä.	Nullplural
Stuhlbezirk 2 ⁽²⁾	6	<i>Beach, Berg</i>	<i>Beach, Berg</i>	Nullplural
Stuhlbezirk 2 ⁽³⁾	9	<i>Beag</i>	<i>Beagn</i> u.ä.	-(e)n-Plural
Stuhlbezirk 2 ⁽⁴⁾	4	<i>Beri Bering</i>	<i>Beringa</i>	Svarabhaktiformen-Plural/-ing(v)-Plural -er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 2 ⁽⁵⁾	1	<i>Berg</i>	<i>Berge</i>	„Standardplural“
Stuhlbezirk 2 ⁽⁶⁾	1	<i>Bergl</i>	<i>Bergln</i>	Deminitivform: -(e)n-Plural
Stuhlbezirk 2 ⁽⁷⁾	1	<i>Higl</i>	<i>Higln</i>	-(e)n-Plural
Stuhlbezirk 1 ⁽⁸⁾	3	<i>Beag Beach</i>	<i>Beag Beach</i>	Nullplural
Stuhlbezirk 1 ⁽⁹⁾	2	<i>Beri</i>	<i>Beri</i>	Nullplural
Stuhlbezirk 1 ⁽¹⁰⁾	1	<i>Berg Bergn</i>	<i>Bergna</i>	-ener-Plural -er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 1 ⁽¹¹⁾	1	<i>Beri Berin</i>	<i>Berina</i>	Nullplural Svarabhaktiformen-Plural/ -in(g)(v)-Plural -er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 1 ⁽¹²⁾	1	<i>Berg</i>	<i>Bergn</i>	-(e)n-Plural
Stuhlbezirk 1 ⁽¹³⁾	2	<i>Berg</i>	<i>Berge</i>	„Standardplural“
Stuhlbezirk 3 ⁽¹⁴⁾	9	<i>Berch, Berg</i>	<i>Berch, Berg</i>	Nullplural
Stuhlbezirk 3 ⁽¹⁵⁾	2	<i>Peari Peri</i>	<i>Peari Peri</i>	Nullplural
Stuhlbezirk 3 ⁽¹⁶⁾	1	<i>Perch Peri</i>	<i>Perch Peri</i>	Nullplural ⁽¹⁷⁾
Stuhlbezirk 3 ⁽¹⁸⁾	1	<i>Beri Bering</i>	<i>Beringa</i>	Svarabhaktiformen-Plural/-ing(v)-Plural -er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 3 ⁽¹⁹⁾	1	<i>Berg</i>	<i>Berge</i>	„Standardplural“

und 3, Gattendorf, Kittsee 1, 2 und 3, Nickelsdorf 1 und 2, Ragendorf (Rajka), Strass-Sommerein (Hegyeshalom) 1. ⁽¹⁵⁾ Zurndorf 1 und 2. ⁽¹⁶⁾ Strass-Sommerein (Hegyeshalom) 2. ⁽¹⁷⁾ Hier zeigt sich intrapersonale Varianz in der Lautung. ⁽¹⁸⁾ Edelstal 2. ⁽¹⁹⁾ Karlbürg (Rusovce).

In den rezenten Basisdialekten (Tab. 19) ist ebenfalls der Nullplural am häufigsten. Danach folgen die Svarabhaktiformen-Plurale, die nur von Informanten der älteren Generation verwendet werden, ebenso wie der *-s*-Plural. Die jüngere Generation bildet hauptsächlich Nullplurale.

Tab. 19: Berg (Maskulinum); rezente Basisdialekte²²

Anzahl der Informanten	Singular	Plural	Klassifizierung
4 ⁽¹⁾	<i>bevri</i>	<i>bevriyp</i>	Svarabhaktiformen-Plural/ <i>-ing(v)</i> -Plural
3 ⁽²⁾	<i>bevri</i>	<i>bevri</i>	Nullplural
1 ⁽³⁾	<i>beg</i> <i>bevri</i> ⁽⁴⁾	<i>beg</i> <i>bevri</i>	Nullplural
1 ⁽⁵⁾	<i>beg</i>	<i>beg</i>	Nullplural
1 ⁽⁶⁾	<i>beg</i> <i>bevri</i>	<i>beg</i>	Nullplural bzw. „Standardplural“ ^{4c}
2 ⁽⁷⁾	<i>bevri</i> u.ä.	<i>beg</i>	„Standardplural“ ^{4c}
2 ⁽⁸⁾	<i>beg</i>	<i>begge</i>	„Standardplural“ ^{4c}
1 ⁽⁹⁾	<i>bevri</i>	<i>beviz</i>	<i>-s</i> -Plural

Das nächste Beispiel (Tab. 20) ist *Kleid*, das im Akkusativ abgefragt wird. In den Wenkerbögen zeigt sich hinsichtlich des Plurals beinahe Einheitlichkeit mit einer Markierung durch *-er*. In allen Stuhlbezirken findet man auch das Lexem *Gewand* für das abgefragte *Kleid*. Hier stellt sich die Interpretation schwieriger dar. Es könnte sich in einigen Fällen um durch Umlaut markierte Plurale handeln. In den aktuellen Erhebungen (Tab. 21) tritt bei *Kleid* meist der Analogieumlaut von mhd. *ei* zu basisdialektal *ea* auf, was in den Wenkerbögen nicht festzustellen ist. Eine Informantin der älteren Generation nennt ebenfalls einen unumgelauteten *-er*-Plural.

Tab. 20: Kleid (Neutrum); Wenkerbögen; Wenkersatz:
„Geh, sei so gut und sag deiner Schwester, sie soll die Kleider
für eure Mutter fertig nähen und mit der Bürste rein machen.“²³

- 22 ⁽¹⁾ Im Detail: 1mÄIllmitz1, 1wÄIllmitz1, 1wÄWallern1, 1mÄIllmitz2. ⁽²⁾ Im Detail: 1mJillmitz1, 1mJillmitz2; 1wÄIllmitz2 (sowie Plural abgelehnt). ⁽³⁾ Im Detail: 1wJWallern1. ⁽⁴⁾ *bevri* nur in Eigennamen. ⁽⁵⁾ Im Detail: 1wJillmitz1. ⁽⁶⁾ Im Detail: 1wJillmitz2. ⁽⁷⁾ Im Detail: 1mJWallern1, 1mJWallern2. ⁽⁸⁾ Im Detail: 1mÄWallern1, 1wÄWallern2. ⁽⁹⁾ Im Detail: 1mÄWallern2.
- 23 ⁽¹⁾ Im Detail: Apetlon 1 und 2, Frauenkirchen 1 und 2, Gols 1–4, Pamhagen 2, Podersdorf 1 und 2, St. Andrä 1 und 2, Wallern 1 und 2, Weiden. ⁽²⁾ Halbturm. ⁽³⁾ Schwer entzifferbar, deshalb die Varianten. ⁽⁴⁾ Im Detail: Neuhof (Neudorf bei Parndorf) 1–3, Neusiedl, Parndorf 1 und 2. ⁽⁵⁾ Potzneusiedl. ⁽⁶⁾ Illmitz 1 und 2. ⁽⁷⁾ Hier wurde irrtümlich ein Singular eingesetzt, der Plural fehlt daher. ⁽⁸⁾ Im Detail: Jois 1 und 2, Pamhagen 1, Winden am See 1 und 2. ⁽⁹⁾ Mönchhof 1 und 2. ⁽¹⁰⁾ Frauenkirchen 3 und 4. ⁽¹¹⁾ Im Detail: Albrechtsfeld, Bruckneudorf, Kaltenstein

Ort	Anzahl der Fragebögen	Singular: rekonstruiert	Plural	Klassifizierung
Stuhlbezirk 2 ⁽¹⁾	15	<i>Kload</i>	<i>Kloada</i> u.ä.	-er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 2 ⁽²⁾	1	<i>Kload</i>	<i>Kloadē</i> <i>Kloada</i> <i>Kloadn</i> ⁽³⁾	-er(-v)-Plural -en-Plural
Stuhlbezirk 2 ⁽⁴⁾	6	<i>Klad</i>	<i>Klada</i>	-er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 2 ⁽⁵⁾	1	<i>Kladl</i>	<i>Kladl</i>	Nullplural (Deminutiv)
Stuhlbezirk 2 ⁽⁶⁾	0	<i>Kload</i> ⁽⁷⁾	-	nicht möglich
Stuhlbezirk 2 ⁽⁸⁾	5	<i>Gwaond</i> u.ä.	<i>Gwaond</i> u.ä.	Nullplural
Stuhlbezirk 2 ⁽⁹⁾	2	<i>Gwand</i> <i>Gwaond</i> ?	<i>Gwand</i>	Nullplural Umlaut-Plural
Stuhlbezirk 2 ⁽¹⁰⁾	2	<i>Kwand</i> <i>Kwaond</i> ?	<i>Kwanda</i>	-er(-v)-Plural Umlaut+-er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 1 ⁽¹¹⁾	5	<i>Kload</i> u.ä.	<i>Kloada</i> u.ä.	-er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 1 ⁽¹²⁾	1	<i>Klād</i>	<i>Klāda</i>	-er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 1 ⁽¹³⁾	2	<i>Gwond</i>	<i>Gwond</i>	Nullplural
Stuhlbezirk 1 ⁽¹⁴⁾	1	<i>Gwand</i> <i>Gwaond</i> ?	<i>Gwand</i>	Nullplural Umlaut-Plural
Stuhlbezirk 1 ⁽¹⁵⁾	1	<i>Guand</i>	<i>Guanda</i>	-er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 3 ⁽¹⁶⁾	3	<i>Kload</i>	<i>Kloada</i> u.ä.	-er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 3 ⁽¹⁷⁾	2	<i>Kload</i> <i>Klyoad</i>	<i>Kloada</i> <i>Klyoada</i>	-er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 3 ⁽¹⁸⁾	1	<i>Klod</i>	<i>Kloda</i>	-er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 3 ⁽¹⁹⁾	4	<i>Klad</i>	<i>Klada</i> ⁽²⁰⁾	-er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 3 ⁽²¹⁾	1	<i>Kleid</i>	<i>Kleida</i>	-er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 3 ⁽²²⁾	2	<i>Kload</i>	<i>Kloada</i> <i>Kloader</i>	-er(-v)-Plural
Stuhlbezirk 3 ⁽²³⁾	1	<i>Gwaond</i>	<i>Gwaond</i>	Nullplural
Stuhlbezirk 3 ⁽²⁴⁾	1	<i>Gwand</i> <i>Gwaond</i> ?	<i>Gwand</i>	Nullplural Umlaut-Plural

(Levél) 2, Sankt Johann (Moson-Szent-János) Sankt Peter (Jánossomorja), Tadtén.⁽¹²⁾ Wieselburg (Mosonmagyaróvár).⁽¹³⁾ Im Detail: Andau 1 und 2.⁽¹⁴⁾ Zanegg (Mosonszolnok).⁽¹⁵⁾ Kaltenstein (Levél) 1.⁽¹⁶⁾ Ragendorf (Rajka), Zurdorf 1 und 2.⁽¹⁷⁾ Strass-Sommerein (Hegyeshalom) 1 und 2.⁽¹⁸⁾ Edelstal 3.⁽¹⁹⁾ Edelstal 1 (auf dem Wenkerbogen mit Fragezeichen über dem Wort), Gattendorf, Kittsee 1 und 2.⁽²⁰⁾ Auf dem Wenkerbogen mit Fragezeichen über dem Wort.⁽²¹⁾ Kittsee 3.⁽²²⁾ Nickelsdorf 1 und 2.⁽²³⁾ Edelstal 2.⁽²⁴⁾ Karlburg (Rusovce).

Tab. 21: Kleid (Neutrum); rezente Basisdialekte²⁴

Anzahl der Informanten	Singular	Plural	Klassifizierung
13 ⁽¹⁾	<i>glond</i>	<i>glondv</i>	Umlaut+-er(-v)-Plural
1 ⁽²⁾	<i>glond</i>	<i>glaedv</i> <i>glondv</i>	„Standardplural“ Umlaut+-er(-v)-Plural
1 ⁽³⁾	<i>glond</i>	<i>glondv</i>	-er(-v)-Plural

7. Zusammenfassung und Ausblick

Der Beitrag bietet einen Einblick in das Dissertationsprojekt der Autorin, wobei an dieser Stelle die Variation in der Pluralmorphologie und die Schwierigkeit der Interpretation nur an einigen Beispielen erläutert werden konnte. Abschnitt 3 gibt eine Übersicht über die bisher dokumentierten Pluralmarkierungen im burgenländischen Bezirk Neusiedl/See, die weit zahlreicher ausfallen als im Standarddeutschen. Mittels der Beispiele in Abschnitt 5 wird gezeigt, dass die Höhe der Variation lexembezogen im Laufe der Zeit schwanken kann, wenig/keine Variation im Frühneuhochdeutschen, höhere Variation heute (z.B. *Amt*) und umgekehrt (z.B. *Hand*, *Bruder*). Am Lexem *Bruder* wird die Schwierigkeit der Interpretation der frühneuhochdeutschen Graphematik besonders in Hinblick auf die Deutung der Umlaute erläutert. *Kirche* dient als Beispiel für die Ausbreitung der Markierung *-en* der obliquen Kasus auf den Nominativ Singular bei Feminina, was zu Kasus- und Numerussynkretismen führte. Anhand der Ergebnisse der bereits erfolgten direkten Erhebung (Ablehnung des Lexems oder Ablehnung des Plurals des Lexems) zu den Lexemen *Werk* und *Ort* wird deutlich, dass der Auswahl der Lexeme für die noch folgende direkte Erhebung eine wichtige Rolle zufällt. Faktoren, die bei der (künftigen) Datensammlung, -aufbereitung und -analyse Berücksichtigung finden werden, sind die Frequenz, die phonetische Ähnlichkeit und die Semantik, insbesondere hinsichtlich der Belebtheithierarchie (z.B. Corbett 2000: 56) sowie Zahlen, Numerale, definite Artikel, attributive Adjektive und Demonstrativpronomen vor dem Plural. Dazu werden neue Erhebungen mit dem gesuchten Lemma in Syntagmen durchgeführt, die das jeweilige Paradigma unter Berücksichtigung der letztgenannten Faktoren im Gesamten abdecken. Außerdem werden diese Faktoren auch bei der Auswertung der Daten aus dem Bonner Frühneuhochdeutschkorpus miteinbezogen. Es wird von der Opposition

24 ⁽¹⁾ Im Detail: 1mJWallern1, 1mJWallern2, 1mÄWallern1, 1mÄIllmitz1, 1wÄIllmitz1, 1mÄWallern2, 1wJIllmitz1, 1wJIllmitz1, 1mJIllmitz1, 1wJWallern1, 1mJIllmitz2, 1mÄIllmitz2, 1wÄIllmitz2.

⁽²⁾ Im Detail: 1wÄWallern1.

⁽³⁾ Im Detail: 1wÄWallern2.

Singular:Plural bzw. von den Pluralmarkierungen (u.a. Flexive, Vokalalternanzen, Suppletionen) ausgegangen. Erst daraus sollen Paradigmen hervorgehen bzw. abgeleitet und in ihrer Dynamik beschrieben werden. So soll festgestellt werden, welche Flexionsklassen (Muster) welchen Lexemen zu welcher Zeit offen stehen bzw. standen und welche wie häufig genutzt werden bzw. wurden. Hier spielen u.a. Genus, Phonetik/Phonologie, Frequenz und Semantik eine Rolle. Ein weiterer Faktor, der sowohl für das Wenkerbogenmaterial als auch für die rezenten Basisdialekte bedacht werden muss, ist die Sprachkontaktsituation Bairisch-Magyarisch und dies im Besonderen hinsichtlich der Pluralbildung nach Zahlen und Numerale, da im Ungarischen in diesem Fall grundsätzlich Nullplural auftritt, z.B. *nyolc könyv* *acht Buch, *sok asztal* *viel Tisch. Eine denkbare Auswirkung dieser Sprachkontaktsituation wäre beispielsweise das häufigere Auftreten von Nullpluralen in den Wenkerbögen in den ehemaligen Stuhlbezirken Magyaróvár und Rajka im Gegensatz zum ehemaligen Stuhlbezirk Nezsider, da dort die Anzahl der Ungarischsprechenden je Ort höher war als im ehemaligen Stuhlbezirk Nezsider. Auch für die lokalen rezenten Basisdialekte könnte dies von Relevanz sein.

Quellen

- Bonner Frühneuhochdeutschkorpus: <http://korpora.zim.uni-due.de/Fnhd/> (letzter Zugriff: 04.05.2015).
- Informationen zu den Quellen unter: <http://korpora.zim.uni-due.de/Fnhd/quellen.html> (letzter Zugriff: 04.05.2015):
- G. H. Buijssen, Durandus' Rationale in spätmittelhochdeutscher Übersetzung. Das vierte Buch nach der Hs. CVP 2765, Assen 1966 (Studia Theodisca). [Wien 1384]. Aufgenommen: S. 1–39.
- Die Denkwürdigkeiten der Helene Kottanerin (1439–1440). Hg. v. K. Mollay, Wien 1971 (= Wiener Neudrucke 2). [Hs. Wien um 1450]. Aufgenommen: Gesamttext.
- Moscouia der Hauptstat in Reissen / durch Herrn Sigmunden Freyherrn zu Herberstain [...] zusammen getragen [...], Wien 1557 bei Michael Zimmermann. Aufgenommen: Bl. Bjr-Eijv, 30.
- Oesterreichisches Deo Gratias, Das ist: eine ausführliche Beschreibung eines Hochfeyerlichen Danck-Fests [...] durch P. F. Abraham à S. Clara [...], Wien 1680 bei Peter Paul Vivian. Aufgenommen: Gesamttext.
- Wenkerbögen: Zugriff über: <http://www.regionalsprache.de/> (letzter Zugriff: 04.05.2015).
- Abbildung 2: Karte des Komitates Wieselburg um 1890 von Pál Gönczy: http://de.wikipedia.org/wiki/Komitat_Wieselburg#mediaviewer/File:Moson_county_map.jpg (letzter Zugriff: 04.05.2015).

Literaturverzeichnis

- Corbett, Greville G. 2000: *Number*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press (Cambridge Textbooks in Linguistics).
- Dingeldein, Heinrich J. 1983: Spezielle Pluralbildungen in den deutschen Dialekten. In: Besch, W./Knoop, U./Putschke, W./Wiegand, H. E. (Hg.): *Dialektologie. Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung*. 2. Halbbd. Berlin, New York: de Gruyter (= HSK 1), 1196–1202.
- Duden ⁸2009. *Die Grammatik*. Mannheim u.a.: Dudenverlag (= *Der Duden in zwölf Bänden*. Bd. 4).
- Hutterer, Claus Jürgen (Bearb.) 1987: *Weststeirisches Wörterbuch. Grammatik und Wortschatz nach Sachgruppen*. Gesammelt von Walter Kanz u. Eduard Walcher. Bearb., erg. u. hg. v. Claus Jürgen Hutterer. Wien u.a.: Böhlau (= *Schriften zur deutschen Sprache in Österreich* 13/14).
- Kranzmayer, Eberhard 1956: *Historische Lautgeographie des gesamtbairischen Dialektraumes mit 27 Laut- und 4 Hilfskarten in besonderer Mappe*. Wien: Böhlau Nachf.
- Kühn, Erika 1980: Die Flexion der Substantiva in der mittelbairischen Mundart von Kröllendorf im Ybbstal (Niederösterreich), 1910–1978. In: Wiesinger, P. (Hg.): *Sprache und Name in Österreich. Festschrift für Walter Steinhauser zum 95. Geburtstag*. Wien: Braumüller (*Schriften zur deutschen Sprache in Österreich* 6), 57–80.
- Laaha, Sabine/Ravid, Dorit/Korecky-Kröll, Katharina/Laaha, Gregor/Dressler, Wolfgang, U. 2006: Early noun plurals in German; regularity, productivity or default? In: *Journal of Child Language* 33, 271–302.
- Lexner, Matthias 1872–1878: *Mittelhochdeutsches Handwörterbuch*. 3 Bde. Leipzig. (online unter: <http://woerterbuchnetz.de/Lexner/>)
- Mausner, Peter 2004: Morphologie am Rande: Nichtproportionale Analogie oder Übertragung? In: Patocka, F./Wiesinger, P. (Hg.): *Morphologie und Syntax deutscher Dialekte und Historische Dialektologie des Deutschen. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen*. Marburg an der Lahn, 5.–8. März 2003. Wien: Praesens, 244–261.
- Nübling, Damaris/Dammel, Antje/Duke, Janet/Szczepaniak, Renata ³2010: *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen. Eine Einführung in die Prinzipien des Sprachwandels*. Tübingen: Narr.
- Schallert, Oliver 2013: Syntaktische Auswertung von Wenkersätzen: eine Fallstudie anhand von Verbstellungsphänomenen in den bairischen (und alemannischen) Dialekten Österreichs. In: Harnisch, R. (Hg.): *Strömungen in der Entwicklung der Dialekte und ihrer Erforschung. Beiträge zur 11. Bayerisch-Österreichischen Dialektologentagung in Passau September 2010*. Regensburg: Vulpes (= *Regensburger Dialektforum* 19), 208–233, 513–515.

- Schirmunski, Viktor M. 2010: Deutsche Mundartkunde. Vergleichende Laut- und Formenlehre der deutschen Mundarten. Hg. u. kommentiert v. Larissa Naiditsch. Unter Mitarbeit v. Peter Wiesinger. Aus dem Russischen übersetzt v. Wolfgang Fleischer. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Schrödl, Christina 2009: Formen des Dialekts in Tadten im Seewinkel (Burgenland). Wien: ungedruckte Diplomarbeit. (online unter: http://othes.univie.ac.at/5290/1/2009-06-06_9801228.pdf).
- Schrödl, Christina (in Begutachtung): Pluralmorphologie in bairischen Varietäten in Österreich – Das Burgenland als Forschungslabor.
- Schrödl, Christina/Korecky-Kröll, Katharina/Dressler, Wolfgang U. 2015: Pluralmorphologie im österreichischen Deutsch: Dialekt und Erstspracherwerb. In: Lenz, Alexandra N./Ahlers, T./Glauning, M. (Hg.): Dimensionen des Deutschen in Österreich. Variation und Varietäten im sozialen Kontext. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang (= Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 42), 165–188.
- Wegera, Klaus-Peter 1985: Morphologie des Frühneuhochdeutschen. In: Besch, W./Reichmann, O./Sonderegger, S. (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Halbbd. 2. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 2), 1313–1322.
- Wegera, Klaus-Peter 1987: Flexion der Substantive (= Moser, Hugo/Stopp, Hugo/Besch, Werner (Hg.): Grammatik des Frühneuhochdeutschen. Beiträge zur Laut- und Formenlehre. Band 3). Heidelberg: Winter. (Germanische Bibliothek: Reihe 1, Sprachwissenschaftliche Lehr- und Elementarbücher).
- Wolf, Norbert Richard 1985: Phonetik und Phonologie, Graphik und Graphemik des Frühneuhochdeutschen. In: Besch, W./Reichmann, O./Sonderegger, S. (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. Halbbd. 2. Berlin/New York: de Gruyter (= HSK 2), 1305–1313.
- Zehetner, Ludwig 1983: Zur mittelbairischen Flexionsmorphologie. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 50, 311–334.

Deutsch als Fremdsprache

Ilona Feld-Knapp (Budapest)

Kinder- und Jugendliteratur erschließen lernen. Zur Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses von Lehramtsstudierenden für Deutsch als Fremdsprache (DaF)

1. Einleitung

Bis heute gibt es verschiedene Positionen unter den praktizierenden Fremdsprachenlehrenden in Bezug auf die Rolle und Wichtigkeit literarischer Texte bei der Verwirklichung von Lehr- und Lernzielen im schulischen Fremdsprachenunterricht. Dabei spielen verschiedene Gründe eine Rolle. Hervorzuheben sind meines Erachtens zwei Faktoren: Der Lehrerberuf ist einerseits durch eine widersprüchliche Situation des schulischen Fremdsprachenunterrichts, andererseits durch eine zunehmende Komplexität des Berufs geprägt. Die Widersprüchlichkeit ergibt sich durch den Prüfungszwang und durch die Standardisierungsversuche, die sich zum Ziel setzen, Leistungen zu objektivieren und zu messen und sie auf diese Weise vergleichbar zu machen (Bredella 2009: 26, Krumm 2009: 110). Durch diese Form der Leistungsmessung werden die Praxis und damit die Aufgaben der Lehrenden vorprogrammiert. Der schulische Fremdsprachenunterricht kann sich im Zeitalter der Globalisierung diesen Anforderungen nicht entziehen, und die Vorbereitung auf Prüfungen gilt in der Tat als die wichtigste Aufgabe für die Fremdsprachenlehrenden. Über die erfolgreiche Vorbereitung auf Prüfungen hinaus – die laut Befragungen in Ungarn gleichfalls als die größten Erwartungen an die Lehrenden seitens der Einrichtungen, Eltern und auch der Lernenden formuliert werden – nimmt jedoch die Komplexität des Berufs zu. Lehrende müssen im Unterricht an den schulischen Einrichtungen verstärkt erzieherische und soziokulturelle Ziele verwirklichen (Feld-Knapp 2014: 193). Durch die Prüfungsorientierung werden wegen der starken Alltagsorientierung der verwendeten Texte wichtige Inhalte im Unterricht vernachlässigt. Die erzieherischen und soziokulturellen Ziele lassen sich dagegen nur anhand von Texten umsetzen, die eine mitteilungsbezogene Kommunikation ermöglichen, da sie die Lernenden ansprechen und an ihre Lebenswelt anknüpfen (Krumm 2000: 19). Die Auflösung dieser Widersprüche, d.h. beide Dimensionen des Unterrichtes wahrzunehmen und ihnen Rechnung zu tragen, stellt Lehrende vor große Herausforderungen. Wie eine empirische Studie zur Untersuchung des beruflichen Selbstverständnisses der DaF-Lehrenden in Ungarn zeigt, wird den erzieherischen Aufgaben

in Ungarn eine immer größere Rolle von den Lehrenden selbst beigemessen. Sie betonen dabei die Wirkung der steigenden Komplexität des Fremdsprachenlehrerberufs auf ihre Aufgabenfelder (Feld-Knapp 2014: 195). Die folgenden Aussagen von zwei Lehrpersonen (A und B), die an der Befragung teilgenommen haben, gehen auf diese Aspekte wie folgt ein:

(A): „Die Erwartungen haben sich mit der Zeit stark verändert. Die Eltern erwarten, dass wir den Schülern praktisches Wissen vermitteln, Freizeitmöglichkeiten, z.B. Austauschprogramme anbieten, dass wir die Jugendlichen beraten, d.h. ihre Elternrolle teilweise übernehmen, und dass ihre Kinder mit hohen Sprachkenntnissen, sprich Sprachprüfungen, die Schule verlassen. Die Erwartung der Gesellschaft sieht ähnlich aus. Es wird erwartet, mit ganz wenigen Mitteln auf hohem Niveau zu arbeiten, Jugendliche auszubilden und sie dabei auch zu erziehen, den Fehlerscheinungen der heutigen Welt entgegenzuwirken, möglichst aber auf eine ganz sanfte Art und Weise, indem sich die Schüler dabei wohl fühlen“ (Feld-Knapp 2014: 102).

(B): „Die Gesellschaft erwartet von den Lehrern, dass sie auch ohne fachliche Ausbildung für alle Probleme irgendeine Lösung aufbringen. Besonders stark sind davon die Klassenlehrer betroffen. Die Zahl der ‚Problemschüler‘, mit denen nicht einmal die Eltern umgehen können, wächst von Jahr zu Jahr. Leider ist aber das Prestige dieses Berufs im Verhältnis zu den hohen Erwartungen und der intensiven Arbeit noch immer sehr niedrig. Der Gesellschaft ist die Vielfalt der Arbeit der Lehrer einfach nicht bekannt. Es werden immer nur die zu langen Ferien erwähnt, die die Lehrer aber brauchen, um sich entweder weiterzubilden oder aber Projekte und Lehrpläne zusammenzustellen oder Austauschprogramme zu organisieren“ (Feld-Knapp 2014: 109).

Das Zurechtfinden in dieser komplexen Situation ist für die angehenden Lehrenden äußerst schwierig, daher kommt der Ausbildungszeit eine besonders wichtige Rolle zu. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, angehende Lehrende durch die Erweiterung ihres beruflichen Selbstverständnisses auf den Unterricht vorzubereiten.

Texte der Kinder- und Jugendliteratur, die in der letzten Zeit im Fremdsprachenunterricht immer häufiger verwendet werden, haben im Fremdsprachenunterricht einen besonders wichtigen Stellenwert (O’Sullivan/Rösler 2013: 42 ff.; Eder 2010: 1577 ff., Eder 2014: 97 ff.). Für ihren Einsatz brauchen junge Lehrende allerdings Ermutigung, viele Anstöße und eine gezielte Förderung. Am Beispiel eines literarischen Textes der Kinder- und Jugendliteratur wird gezeigt, wie das Wissen in der Ausbildung der angehenden Lehrenden so umgesetzt werden kann, dass es zu Können führt, d.h. es wird dargestellt, wie angehende Lehrende darin unterstützt werden, sich in der Welt der literarischen Texte und ihrem Einsatz im Unterricht zurechtzufinden. Dabei stehen die Bedeutung und die Leistung von Textanalyseverfahren für die Lehrenden bei der Erschließung von Texten der Kinder- und Jugendliteratur im Mittelpunkt.

2. Das Interesse an Literatur im kommunikativen Fremdsprachenunterricht

Angehende Lehrende müssen sich während der Ausbildungszeit im Rahmen von fachdidaktischen Seminaren erst einmal Grundkenntnisse über die wichtigsten Wendepunkte der Fremdsprachendidaktik aneignen und in Bezug auf die Anwendung von literarischen Texten erkennen, warum sich die Fremdsprachendidaktik seit Mitte der 1980er Jahre verstärkt literarischen Texten zugewandt hat (siehe dazu die ausführlichere Darstellung bei Feld-Knapp 2005). Es ist von großer Bedeutung, einerseits die wichtigsten Punkte der Kritik an der einseitig pragmatischen Ausrichtung des kommunikativen Unterrichts zu verstehen (vgl. Piepho 1979; Hunfeld 1990; Weinrich 1981), andererseits die Leistung von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht zu kennen (Bredella 1985: 352 ff.). Darüber hinaus brauchen Lehrende einen Überblick über die Diskussion um die Frage, wie sich Literaturdidaktik wissenschaftlich fundieren lässt, wie seit Mitte der 1970er Jahre in der Literaturdidaktik für den muttersprachlichen Literaturunterricht ein rezeptionsdidaktischer Ansatz (vgl. Iser 1976) entwickelt wurde, der den Leseakt als eine Interaktion zwischen Text und Leser auffasst (Ehlers 2001: 1334 ff.; 2006: 192 ff.). Es ist notwendig, diesen Ansatz in seiner Bedeutung für die Neubegründung des fremdsprachlichen Literaturunterrichts zu erfassen.

Über diese Grundkenntnisse hinaus ist es wichtig, den literarischen Text als Basis und Lesetext im Fremdsprachenunterricht als ein spezielles Phänomen zu definieren: Indem der literarische Text gelesen und sprachlich bearbeitet wird, bietet er den Lernenden eine Rezeptionsvorlage oder einen Sprechanlass. Darüber hinaus werden die Schüler durch seine Offenheit dazu aufgefordert, Sprache nicht nur für pragmatische Ziele einzusetzen, sondern in und mit ihr auszudrücken, was sie selbst betrifft (vgl. Kast 1985; 1994). Eine unbedingt zu klärende Frage ist, wie die Offenheit der Texte didaktisch genutzt werden kann und wie Lernende befähigt werden können, über die im Text manifesten Aussagen hinauszudenken und so genannte ‚Leerstellen‘ mit Sinn zu füllen. Für die Lehrenden stellen literarische Texte auf diese Weise eine große Chance für die pädagogische Arbeit dar, da sie wichtige Rezeptionsweisen ermöglichen und unmittelbar zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden beitragen können (Bredella 1985: 352 ff.; 1995: 8 ff.). Ein wichtiger Punkt ist die Integration von literarischen Texten in den Unterricht und die Beschäftigung mit der Frage, wie sich mit literarischen Texten von Anfang an so unterrichten lässt, dass die Lernenden mit ihrer ganzen Persönlichkeit angesprochen werden (Krusche 1985: 184).

Die nachfolgenden Abschnitte setzen sich mit der Frage auseinander, welche konkreten didaktischen Entscheidungen Lehrende beim Umgang mit literarischen Texten treffen müssen und wie die Arbeit mit literarischen Texten operationalisiert werden kann (siehe auch die ausführlichere Darstellung bei Feld-Knapp/Schoßböck 2009).

3. Entscheidungsfelder beim Umgang mit literarischen Texten

Zuerst müssen Lehrende klären, mit welchem Text gearbeitet wird und was dieser Text für den Unterricht bietet. Diese Kompetenz, Texte für den Unterricht auszuwählen und richtig einzuschätzen, verbindet sich mit der Reflexion der eigenen Rezeption des Textes. Dafür brauchen Lehrende eine spezielle Kompetenz, die über ein reines Rezipieren und alltagssprachliches Verstehen hinausgeht. Krenn spricht in diesem Zusammenhang von einer Funktionalisierung von Texten für den Unterricht und postuliert, dass Fremdsprachenlehrende diese Texte dann „anders lesen“ (Krenn 2002: 62 ff.). Für einen erfolgreichen Umgang mit literarischen Texten im Unterricht ist folglich die erste Voraussetzung, dass Lehrende selbst gut lesen und verstehen können. Darüber hinaus ist es erforderlich, dass Lehrende ihren eigenen Verstehensprozess und ihr Lehrverhalten metakognitiv reflektieren können und diese Erfahrungen operationalisieren, also in den Dienst unterrichtlicher Ziele stellen. Lehrpersonen müssen fremde Verstehensprobleme antizipieren lernen, um die Kluft zwischen der Textkompetenz der Lehrperson und jener der Unterrichteten durch entsprechende Verstehenshilfen zu überbrücken. Dies setzt natürlich eine richtige Einschätzung des Kompetenzniveaus der LernerInnen voraus. Idealerweise sollte das Schwierigkeitsniveau der Aufgaben knapp über der jeweiligen Kompetenz der Lernenden liegen. Texte einschätzen zu können, heißt jedoch nicht nur die Schwierigkeiten, sondern auch die Potenziale des Textes zu entdecken wissen. Das Textpotenzial bezeichnet die Chancen, die ein Text für den Einsatz im Unterricht bietet, und die verschiedenen Textwelten, die sich für den Unterricht operationalisieren lassen. Die Kompetenz, Textpotenzial erkennen zu können, bedeutet eine große Herausforderung für die Lehrerausbildung. Es handelt sich dabei um eine andere Unterrichtssituation, bei der vor Ort von den einzelnen Lehrpersonen Texte ausgewählt werden und im Hinblick auf konkrete Ziele didaktisiert werden müssen.

Als zweite Aufgabe gilt es, Textwelten mit den Lebenswelten der Lernenden zu verknüpfen. Diese Fähigkeit stellt eine weitere zentrale Kompetenz von Lehrenden dar. Hier besteht auch ein hierarchischer Zusammenhang. Denn die Verarbeitung der Textwelt ist für diese Fähigkeit sowohl von Lehrer- als auch Schülerseite Voraussetzung. Auf Seiten der Unterrichtenden ist es also notwendig, sich einerseits in der Textwelt zurechtzufinden und andererseits die Lebenswelten und Vorkenntnisse der SchülerInnen realistisch einschätzen zu können. Nur so werden Texte wirklich motivierend. In Bezug auf die Textwelt ergeben sich oft Probleme für Nicht-MuttersprachlerInnen mit einem anderen kulturellen Hintergrund. Das muss aber nicht vom Einsatz derartiger Themen abhalten. Besitzt eine Lehrperson erst einmal die Kompetenz, sich in derartigen Textmustern zurechtzufinden, wird sie diverse unklare Begriffe schnell klären können. Voraussetzung für das Eintauchen in eine fremdkulturelle Welt ist dabei eine spezifische

rezeptionsästhetische Annäherung an literarische Texte: Im Gegensatz zu einer werkimmanenten Betrachtungsweise wird von den eigenen Realitäten und von einem dialogischen Verstehen zwischen LeserIn und Text ausgegangen. Daher bieten literarische Texte in einer fremdsprachigen Umgebung nicht nur die Chance, Eigenes, sondern auch Fremdes zu erfahren. Durch die Verbindung mit einer fremden Welt entsteht ein neues Bild über die eigene Kultur. Dieser Prozess lässt sich als interkulturelles Lernen beschreiben. Die eigene, als selbstverständlich erlebte Realität wird dabei mit jener der Zielsprachenländer in Beziehung gesetzt. Literarische Texte liefern dabei eine neue Realität und bestätigen nur selten die Sicht des Lesers als die einzige Richtige. Stattdessen locken sie LeserInnen in eine eigene Welt und machen sie neugierig, auch wenn sie vielleicht zunächst scheinbare Einverständnisse schaffen. Derartige Gegenüberstellungen oder kulturvergleichende Aufgaben bieten reichlich Anlass zur mitteilungsbezogenen Kommunikation im Deutschunterricht (Reder 2007: 38 ff.).

Die Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Lebenswelten kann während der Arbeit mit literarischen Texten oder auch in einer anschließenden Phase der Textproduktion stattfinden. Die Erfahrungen können dann in neue Textwelten einfließen und dazu beitragen, diese bewusster zu verarbeiten und die Persönlichkeit zu entwickeln.

4. Orientierungen in der Welt der Texte

In diesem Kapitel wird gezeigt, wie Lehrerkompetenzen erweitert und ihr Erwerb unterstützt werden können. Dabei geht es darum, die Bedeutung von diversen Analyseverfahren bewusst zu machen, die für die Entwicklung der Professionalität in Bezug auf die Arbeit mit literarischen Texten von großer Relevanz sind. Swantje Ehlers entwickelte beispielsweise solche Analyseraster (Abb. 1–2), die für verschiedene Zwecke genutzt werden können (Ehlers 2000: 28).

Raster 1 (Abb. 1) Literarische Analyse

Figuren	männliche, weibliche Protagonisten; Gegenspieler; Typisierungen, Individualisierungen ...
Erzählperspektive	Er-/Sie-Erzähler; Ich-Erzähler; mehrere Perspektiven ...
räumlicher Standort des Erzählers	nah/fern zu den Ereignissen; weiß alles; hat begrenztes Wissen
Handlungsverlauf	lineare Handlung; ein/mehrere Handlungsstränge, parallele/verzweigte Handlungsstränge
Konflikte	mit sich selbst (Identität, Körper, soziale Rolle); mit anderen Generationen; mit Schule/Umwelt/Familie/Freunden ...

Anfänge	Vorgeschichte; direkter Einstieg ...
Schluss	offenes Ende (rätselhafte, alternative Schlüsse); positive/negative Lösungen ...
Raum	real/fiktiv/fantastisch; ländliche/städtische Regionen; In-/Ausland
Zeit	Gegenwart/Zukunft/Vergangenheit; großer oder kleiner Zeitausschnitt; Raffungen, Zeitsprünge ...

Raster 2 (Abb. 2) Didaktische Analyse

1. Zielgruppe: Entspricht der Text dem Kenntnisstand und den Interessen der Zielgruppe?
2. Verständlichkeit/Lesbarkeit: Sind Sprache, Stil und Inhalte gut lesbar, verständlich, nachvollziehbar für die Lernenden und entsprechen sie deren jeweiligem Sprachleistungsstand?
3. Thematik: Lässt sich die Thematik mit den Interessen der Zielgruppe und übergeordneten Zielen des Unterrichts verbinden?
4. Umfang: Ist die Textlänge auf die zeitlichen Rahmenbedingungen und die Interessen der Lerner abgestimmt?
5. Kulturelle Voraussetzungen: Welche kulturspezifischen Inhalte setzt der Text voraus?
6. Lehr- und Lernziele: Was möchte ich mit meinen Lernern überhaupt erreichen?
7. Anknüpfungsmöglichkeiten: Welche Anknüpfungsmöglichkeiten an die Erfahrungswelt der Leser bietet der Text?
8. Lehrmethoden: Wie möchte ich im Unterricht mit dem Text arbeiten? Welche Aufgaben und Übungen möchte ich durchführen?
9. Leseanreize: Ist der Text spannend, lustig, unterhaltsam?
10. Erfahrungslernen: Bietet der Text Neues, Fremdes?
11. Rezeption: Welche Rezeptionsweise löst der Text aus: produktives Denken, soziales Lernen?

In der vorliegenden Arbeit werden sie für Demonstrationszwecke verwendet, um zu zeigen, wie Lehrkräfte zwischen literarischen und didaktischen Analyseverfahren in ihrer Bedeutung für das berufliche Handeln unterscheiden können. Das erste Raster (Abb. 1) kann als Hilfestellung bei der eigenen Rezeption des Textes verwendet werden. Durch den bewussten Umgang mit dem Raster wird die eigene Verstehenskompetenz geschult. Im Falle von Texten der Kinder- und

Jugendliteratur haben die meisten Lehrenden keine literarischen Verstehensprobleme. Texte nach bestimmten Kriterien transparent zu machen und zu erfassen, muss dennoch geübt werden. Texte der Kinder- und Jugendliteratur sind meistens nicht komplex, ihre Handlungsfolgen sind linear, ein- oder zweisträngig (Ehlers 2000: 27). Ehlers schlägt für die literarische Analyse folgende Gesichtspunkte vor: Figuren; Erzählperspektive; räumlicher Standort des Erzählers; Handlungsverlauf; Konflikte; Anfänge; Schluss; Raum und Zeit (Ehlers 2000: 32).

Das zweite Raster (Abb. 2) kann als Hilfestellung bei der Unterrichtsplanung verwendet werden. Hier geht es um die Analyse des Textes aus didaktischer Perspektive. Dabei ist auf folgende Aspekte einzugehen: Zielgruppe; Verständlichkeit/Lesbarkeit; Thematik; Umfang; kulturelle Voraussetzungen; Lehr- und Lernziele; Anknüpfungsmöglichkeiten; Aufgabenstellungen; Lesereize; Erfahrungslernen; Rezeption (Ehlers 2000: 30). Im Folgenden wird gezeigt, wie ein konkretes Textbeispiel aus der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur literarisch und didaktisch analysiert werden kann. Die Kurzgeschichte „Das Kopftuch“ von Renate Welsh (1998) wurde ausgewählt, weil sie eine mitteilungsbezogene Kommunikation auslösen und interkulturelles Lernen fördern kann. In der Geschichte geht es um die Freundschaft zwischen zwei Schülerinnen, zwischen Eva und Mijase. Die Erzählung beginnt damit, dass Eva aufgebracht nach Hause kommt. In Rückblenden wird der Grund für ihre Aufregung dargestellt. Sie hat sich stets für ihre neue Mitschülerin Mijase, die aus einer türkischen Familie stammt, eingesetzt, sie gegenüber anderen Schülern verteidigt und sich für ihre Teilnahme an einer bevorstehenden Klassenfahrt engagiert. All diese Bemühungen scheinen umsonst, da Mijase mitteilt, nicht an der Klassenfahrt teilzunehmen. Eva kann dieses für sie grundlose Verhalten nicht verstehen. Am Ende der Geschichte wird angedeutet, dass Mijase aus kulturell-familiären Gründen nicht mitfahren darf.

4.1. Literarische Analyse

Figuren:

Eva ist die Protagonistin des Textes, ihre Freundin Mijase die zweite Hauptfigur. Die Nebenfiguren sind Evas Mutter, Mijases Mutter und Evas Freundin Carola. Erwähnt werden zudem Evas Bruder und eine Mitschülerin namens Astrid. Außerdem wird eine typisch türkische Familienkonstellation angedeutet.

Erzählerperspektive:

Die Erzählerperspektive ist am Anfang aus der Sicht von Eva. Ihre Gedanken und vor allem ihre Erinnerungen in Form von Rückblenden daran, wie sie Mijase geholfen hat, nehmen einen großen Teil des Textes ein. Am Ende wird die Erzählerperspektive Evas verlassen, und es wird über das Umfeld Mijases berichtet, wobei sich nur ihre Mutter zu Wort meldet. Was Mijase wirklich denkt, erfährt man nicht direkt. Bloß die äußeren Zusammenhänge werden beschrieben.

Räumlicher Standort des Erzählers:

Der Erzähler steht den Ereignissen nahe, er folgt ihnen, es gibt aber oft Rückblenden, d.h. auf frühere Geschehnisse wird Bezug genommen.

Handlungsverlauf:

Der Text bietet eine lineare Handlung, und das Erzählte wird in zwei Handlungssträngen präsentiert, die chronologisch verlaufen. Die Rückblenden geben über das Verhältnis zwischen den Hauptprotagonisten Aufschluss.

Konflikte:

Im Mittelpunkt der Handlung steht ein Konflikt zwischen zwei Freundinnen. Es gibt weitere Konflikte zwischen den anderen Protagonisten. So z.B. Konflikte zwischen Eltern und Kindern (Eva–Mutter, Mijase–Eltern) und Konflikte zwischen Kindern (Mijase–Klasse, Eva–Carola, Eva–Mijase). Außerdem kommt auch ein innerer Konflikt Evas vor, in dem sie sich gegen die ungerechte Situation auflehnt. Die Konflikte werden in der Geschichte auf kulturelle Differenzen zwischen den Protagonisten zurückgeführt.

Anfang:

Der Anfang ist durch einen direkten Einstieg gekennzeichnet. Eine innere Konfliktsituation wird sofort erkennbar: Eva scheint sich unglaublich über eine Sache – über die der Leser vorerst im Unklaren gelassen wird – aufzuregen. Der Einstieg wirkt deshalb emotional.

Schluss:

Die Konflikte werden nicht aufgelöst und die Kinder müssen sich fügen. Ob die Freundschaft der beiden durch die Umstände wirklich zerbricht, bleibt ungeklärt.

Raum:

Die Kurzgeschichte spielt in einer Stadt im deutschsprachigen Raum. Hauptorte sind dabei die Wohnungen von Eva und von Mijase. Auch die Schule erscheint in der Rückblende.

Zeit:

Das Geschehen findet in der Gegenwart, in unseren Tagen statt. Die Vergangenheit wird mit Rückblenden erzählt.

4.2. Didaktische Analyse

Zielgruppe:

Der Text ist aufgrund des wichtigen Inhaltes sowohl für jugendliche als auch für erwachsene Lernende geeignet (Niveau A2–B1).

Verständlichkeit:

Sprache und Stil sind schlicht und leicht verständlich gehalten. Die Rückblenden könnten beim erstmaligen Lesen eventuell Probleme für Fremdsprachenlernende bereiten. Einige Ausdrücke/Redewendungen z.B. „hinter jemandem herschimpfen“, „sich etwas einbilden“ sollten im Voraus erklärt werden.

Thematik:

Der Text behandelt menschliche Konflikte, die auf kulturelle und auch die damit verbundenen interkulturellen Unterschiede zurückzuführen sind. Er bietet damit Anknüpfungspunkte an die Erfahrungswelt der SchülerInnen.

Umfang:

Die Länge des Textes ist passend, um in einer Unterrichtseinheit von 45 Minuten behandelt zu werden.

Kulturelle Voraussetzungen:

Um einige Anspielungen im Text zu verstehen, ist ein kulturelles Hintergrundwissen notwendig. So z.B. die Begriffe „Klassenfahrt“ (Was ist das? Warum dürfen muslimische Mädchen aus streng religiösen Familien oft nicht mitfahren? etc.), „Koranschule“, „nach Hause fahren“ aus Sicht der türkischen Familie. Der Text ist relativ „verdichtet“. Da kulturelle Anspielungen nicht erklärt werden, müssen sie durch Hintergrundwissen und lebensweltliche Erfahrungen verstanden werden.

Lehr-/Lernziele:

Der Text eignet sich als Anlass zu mitteilungsbezogener Kommunikation und zur Verbesserung sprachlicher Kompetenzen. Außerdem kann mit dem Lesen der Kurzgeschichte die Textkompetenz, die kommunikative Kompetenz, das Erziehen zu Toleranz, das Einfühlungsvermögen und die Kommunikation unter Angehörigen unterschiedlicher Kulturkreise gefördert werden. Der Text lädt zum Nachdenken über verschiedene kulturelle Werte und prinzipiell unterschiedliche Sichtweisen ein. Ein Gespür für kulturelle Unterschiede soll entstehen und dabei auch die Hilfsbereitschaft gefördert werden. Der Leser hat die Möglichkeit, sich eigene Bedeutungen zu schaffen, einen Sinn zu konstituieren, sowohl zu antizipieren als auch zu inferieren, da der Text mehrere Leerstellen aufweist.

Anknüpfungsmöglichkeiten:

Sie sind vielfältig, da neben dem Aspekt der Interkulturalität auch Themen wie Freundschaft, Enttäuschung, Macht der Eltern, Festhalten an Traditionen und an der Kultur diskutiert werden können. Der Text spricht den Leser vor allem emotional an, was das spontane und anregende Sprechen über den Text unterstützt. Darüber hinaus kann über Erfahrungen aus dem Alltag der SchülerInnen gesprochen werden, die vielleicht auch Angehörige anderer Kulturkreise sind bzw. Leute mit anderem kulturellen Hintergrund kennen.

Aufgabenstellungen:

Für das Arbeiten mit dem Text eignet sich das 3-Phasen-Modell. Als Vorbereitung kann über eigene Erfahrungen gesprochen bzw. ein Brainstorming zum Titel „Das Kopftuch“ durchgeführt werden. In der Phase der Textarbeit ist besonders auf das Verständnis der Anspielungen zu achten. Inferieren ist notwendig, um Emotionen

von Eva und Mijase zu verstehen. In der Nachbereitungsphase ist eine Diskussion über Lösungsvorschläge und kulturelle Unterschiede möglich. Die SchülerInnen werden angeregt, sich mit eigenen Erfahrungen auseinanderzusetzen. Der Text lässt sich in Verbindung mit weiteren Texten, die eine andere Perspektive darstellen, bearbeiten, um verschiedene Sichtweisen auf ‚die fremde Kultur‘ zu thematisieren.

Leseanreize:

Sie sind besonders durch die Aktualität und die Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden gegeben.

Erfahrungslernen:

Neues liegt in der Darstellung der Konflikte beider Mädchen. Die kulturellen Besonderheiten setzen Hintergrundwissen voraus.

Rezeption:

Der Text regt zum Nachdenken an, fördert Empathiefähigkeit und kann einen Auslöser zur Diskussion und zum produktiven Denken darstellen.

5. Fazit

Zusammenfassend soll betont werden, dass sich die Professionalität der Lehrenden in einem langen Prozess ausbildet (Caspari 2003, Schocker-von Ditfurth 2001). Das berufliche Selbstverständnis hat einen dynamischen Charakter, es entwickelt sich prozesshaft. Die Ausbildungszeit ist für die Differenzierung und Erweiterung des beruflichen Selbstverständnisses von zentraler Bedeutung. Während dieser Zeit sollten die Lehramtstudierenden aus didaktischer Sicht mit möglichst vielen Textsorten vertraut gemacht werden. Anhand von solchen Texten kann der Unterricht in mehreren Dimensionen durchgeführt werden und über die pragmatischen Ziele hinaus erzieherische und soziokulturelle Lehr- und Lernziele umsetzen. Bei den ersten Schritten im Umgang mit literarischen Texten greifen angehende Lehrende auf ihre eigenen Lernerfahrungen zurück oder stützen sich auf die ersten Berufserfahrungen, die sie im Praktikum sammeln und reflektieren. Diese Erfahrungen fügen sich in ihr berufliches Selbstverständnis ein. Für den professionellen Umgang mit literarischen Texten reichen diese Erfahrungen jedoch allein nicht aus, sie brauchen gut fundierte Fachkenntnisse und vielfältige Kompetenzen, die sie sich während des Studiums systematisch und gezielt aneignen müssen.

Mit diesem Beitrag wird versucht, angehenden Lehrenden einige Strategien bereit zu stellen, damit sie für sich selbst und für ihren Unterricht Texte der Kinder- und Jugendliteratur erschließen lernen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Welsh, Renate: Das Kopftuch (1998):

http://bilder.buecher.de/zusatz/08/08680/08680704_inha_1.pdf (Zugriff am 13.09.2014)

Sekundärliteratur:

Bredella, Lothar (1985): Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden. In: Heid, Manfred (Hg.): Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. Beiträge eines Werkstattgesprächs des Goethe House New York 1984. München: Goethe-Institut, 352–394.

Bredella, Lothar/Christ, Herbert (1995): Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: Bredella, Lothar/Christ, Herbert (Hg.): Didaktik des Fremdverstehens (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 8–20.

Bredella, Lothar (2009): Die zentrale Bedeutung von Inhalten für Bildungsziele, Lernstrategien und Kompetenzen. In: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 25–34.

Caspari, Daniela (2003): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Tübingen: Narr.

Eder, Ulrike (2010): Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2). Berlin/New York: de Gruyter, 1577–1582.

Eder, Ulrike (2014): Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer zur Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex/Eöt-vös Collegium, 97–135.

Ehlers, Swantje (2000): Thesen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im DaF-Unterricht. In: ÖdaF-Mitteilungen 2/2000, 27–33.

Ehlers, Swantje (2001): Literarische Texte im Deutschunterricht. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19). Berlin: Walter de Gruyter, 1334–1346.

- Ehlers, Swantje (2006): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Lernen lehren – Lehren lernen. Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Budapest: ELTE Germanistisches Institut/ Ungarischer Deutschlehrerverband, 192–203.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht (= Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovac.
- Feld-Knapp, Ilona/Schoßböck, Judith (2009): Textwelten erkennen lernen. Zu notwendigen Lehrendenkompetenzen bei der Arbeit mit aktueller österreichischer Gegenwartsliteratur im DaF-Unterricht In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. 13/2009. Schwerpunkt: Lesen. Prozesse, Kompetenzen, Förderung. Innsbruck: Studienverlag, 115–135.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn. Im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Hunfeld, Hans (1990) (Hg.): Literatur als Sprachlehre. Berlin: Langenscheidt.
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. (=Uni-Taschenbücher 636). München: Fink.
- Kast, Bernd (1985): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. München: Langenscheidt.
- Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 11, 2/1994/. München: Klett, 4–13.
- Krenn, Wilfried (2002): Wir lesen anders. Überlegungen zur Textkompetenz von Fremdsprachenlernern. In: Portmann-Tselikas, Paul R./Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck: Studienverlag, 62-90.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Hat Literatur einen Platz in der gegenwärtigen Diskussion über das Lehren und Lernen von Fremdsprachen? In: ÖDaF Mitteilungen Heft 2/2000, Wien 16. Jahrgang, 18–27.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Was lernt man, wenn man Sprachen lernt? In: Bausch, Karl- Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 104–112.
- Krusche, Dietrich (1985) Literatur und Fremde. Zur Hermeneutik kulturräumlicher Distanz. München: Iudicium.
- Piepho, Hans-Eberhard (1979): Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts. Sekundarstufe I. Limburg: Frankonius.

- Reder, Anna (2007): Paradoxa im DaF-Unterricht. In: DufU-Deutschunterricht für Ungarn. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 38–54.
- O’Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar (2013): Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Stauffenburg.
- Schocker-von Ditzfurth, Marita (2001): Forschen des Lernens in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr.
- Weinrich, Harald (1981): Von der Langeweile des Sprachunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/27, 169–185.

Andrea Pass-Sárközi (Baja)

Effektive Vorbereitung auf die DSD-Prüfung. Analyse des Lehrwerks „AusBlick“

1. Einleitung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Lehrwerkkritik mit dem Ziel, die „Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe, die bestimmte Zielsetzungen verfolgt und unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird“ (Neuner 1994: 17) zu prüfen. Es wird hierbei der Frage nachgegangen, inwieweit das Lehrwerk „AusBlick“ geeignet ist, GymnasialschülerInnen (der Jahrgänge 9 bis 12/13) im Rahmen schulischen Unterrichts für Deutsch als Fremdsprache auf die Prüfung zum Deutschsprachdiplom Stufe II vorzubereiten. Hinsichtlich der Notwendigkeit bzw. Relevanz einer Lehrwerkanalyse gehen die Meinungen der Fremdsprachendidaktiker auseinander. In dieser Diskussion zähle ich zu den Befürwortern der Lehrwerkanalyse, da SprachlehrerInnen Sprachlehrbücher systematisch, praxis- und prüfungsorientiert analysieren und deren Eignung für bestimmte Lerngruppen mit verschiedenen Zielsetzungen überprüfen können sollten, um ein geeignetes Lehrbuch auszuwählen.

Der vorliegende Aufsatz setzt sich zum Ziel, das Lehrwerk „AusBlick“ unter Berücksichtigung der Ergebnisse und Untersuchungen in der fachwissenschaftlich fundierten Lehrwerkforschung zu analysieren. Dadurch kann die Hypothese überprüft werden, ob LehrerInnen ihre SchülerInnen mit Hilfe dieses Lehrbuchs effektiv auf die DSD-Prüfung vorbereiten können.

Im ersten, theoretischen Teil wird die bei der Analyse verwendete Terminologie (wie Lehrwerkanalyse, Kriterienkataloge) erläutert sowie ein spezieller Kriterienkatalog erstellt. Auch das DSD-Programm wird kurz vorgestellt. Im praktischen Teil der Arbeit wird das Lehrwerk „AusBlick“ anhand des selbst erstellten Kriterienkatalogs analysiert. Dabei werden die Zielsetzungen und die Kompetenzerwartungen des ‚Rahmenplanes ‚Deutsch als Fremdsprache‘ für das Auslandsschulwesen‘ als Ausgangspunkt verwendet, der 2009 vom Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) – herausgegeben wurde (siehe Bausch 2009). In erster Linie wird dabei geprüft, ob sich das Lehrwerk „AusBlick“ zur Realisierung dieser Lehrziele eignet.

2. Lehrwerkanalyse – Kriterienkataloge

Um feststellen zu können, ob mit einem Lehrwerk die Zielsetzungen des Deutschunterrichts zu erreichen sind, bedarf es genauer Untersuchungen. Die Fachliteratur umfasst bis heute eine Vielzahl von kritischen Auseinandersetzungen mit

Lehrwerken (siehe u.a. Neuner 1979, 1996; Götze 1994, Schmidt 1994, Krumm/Ohms-Duszenko 2001, Neuner 2003, Krumm 2010, Kurtz 2011, Pon 2014). In Ungarn wurde die Lehrwerkkritik/Lehrwerkanalyse und die Lehrwerkforschung jedoch lange Zeit vernachlässigt, erst seit Mitte der 1990er Jahren gibt es eine ernsthafte fachwissenschaftliche Auseinandersetzung auf diesem Gebiet.

Die einschlägige Fachliteratur kennt mehrere Modelle zur Beurteilung fremdsprachlicher Lehrwerke: Die ersten Kriterienkataloge wurden von Engel, Krumm und Wierlacher (1977) zusammengestellt. Einer der bekanntesten Kriterienkataloge ist dagegen das Mannheimer Gutachten (Kast/Neuner 1994). Sein differenziertes Kriterienraster bewertet die didaktischen Konzeptionen, die linguistischen und landeskundlich-thematischen Aspekte. In den 1990er Jahren wurde schließlich unter der Leitung von Professor Krumm (1994) der Stockholmer Kriterienkatalog entwickelt, der als benutzerfreundlicher als das Mannheimer Gutachten gilt, da dabei auch der Bedarf und die Probleme von LehrerInnen in ihrem Berufsalltag berücksichtigt wurden. In Ungarn haben sich Anna Szablyár und Katalin Petneki zuerst fachwissenschaftlich mit diesem Problem beschäftigt und einen Kriterienkatalog ausgearbeitet, der die wichtigsten Aspekte der Lehrwerkauswahl enthält (Petneki/Szablyár 1998). Im Sinne von Neuners Vorschlag – „Ein Raster sollte als Hilfestellung aufgefasst werden, nicht als Korsett“ (Neuner 1994: 100) – wurde eine eigene Kriterienliste zusammengestellt, deren Grundlage einerseits die oben genannten Fragenkataloge, andererseits die Bewertungskriterien der DSD-Prüfung bilden.

3. Das Deutsche Sprachdiplom

Das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – kurz DSD – ist eine schulische Sprachprüfung, die auf allen drei Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (siehe GeR) abgelegt werden kann. Weltweit wird das DSD stark nachgefragt und hat auch an ungarischen Schulen einen hohen Stellenwert. Zum speziellen Erfolg des DSD trägt sicherlich bei, dass diese Sprachprüfung zusätzlich ein ganzes Programm zum Spracherwerb umfasst – eingebettet in das schulische Lernen. Es vermittelt eine für ungarische Schulen neue, jedoch für die deutsche Lernkultur charakteristische Arbeitsweise: die problemorientierte diskursive Herangehensweise an Themenbereiche, das selbständige und projektorientierte Lernen und die kommunikative Handlungsorientierung beim Spracherwerb.

Da diese moderne Arbeits- und Denkweise im Unterricht an den ungarischen Schulen wenig verbreitet ist, fällt den DeutschlehrerInnen die schwierige Aufgabe zu, die sprachlichen und sozialen Kompetenzen ihrer SchülerInnen so zu fördern, dass sie mit deren Hilfe befähigt werden, sich mit Sachverhalten auseinanderzusetzen, sie kontrovers zu reflektieren und ihre eigene Meinung mit Argumenten zu vertreten. Da diese Aufgabe die Lehrkräfte vor eine große Herausforderung stellt, werden den DSD-Schulen regelmäßig methodisch-didaktische Fortbildungen durch die deutschen Fachberater, Landeskundeseminare in

Deutschland und Hilfsmaterialien auf Lernplattformen (z.B. www.pasch-net.de) zum DSD-Programm angeboten. In erster Linie kann wohl aber ein effektiv einsetzbares Lehrwerk die Arbeit der Lehrerin/des Lehrers wesentlich erleichtern. Da mehrere DSD-Schulen in Ungarn das Lehrwerk „AusBlick“ verwenden, wurde dieses Lehrwerk für die Analyse ausgewählt. Der konkrete Aufbau und die Ziele der Prüfung sowie die Bewertungskriterien werden hier aus platzökonomischen Gründen nicht vorgestellt, diese können der von der ZfA herausgegebenen Handreichungen (siehe ZfA-Materialien) entnommen werden.

4. Vorstellung des Kriterienkatalogs

Nach der kurzen theoretischen Einführung und Vorstellung des DSD erfolgt in diesem Teil des Aufsatzes die Erarbeitung des Kriterienkatalogs. Zur Erstellung des Kriterienkatalogs wird der Rahmenplan DaF der ZfA als Ausgangspunkt herangezogen, der die zu erwartenden Lernergebnisse als Kompetenzen beschreibt und aus dem sich auch die Anforderungen an die DSD-Prüfung ergeben. Der Zielsetzung entsprechend konzentriert sich die vorliegende Analyse in erster Linie auf die Förderung derjenigen Kompetenzen, die im Vergleich zu anderen Sprachprüfungen für die Erlangung des DSD in hohem Maße relevant sind. Der folgende Kriterienkatalog umfasst fünf Kompetenzbereiche als Analyse Kriterien, die aus dem Konzept der DSD-Prüfung und aus deren Prüfungsformat erarbeitet wurden, und nennt pro Kompetenz konkrete Analysefragen:

(1) Die Kompetenz „An Gesprächen teilnehmen“

- Werden motivierende, abwechslungsreiche Sprechansätze zur Meinungs- und Gefühlsäußerung angeboten?
- Vermittelt das Lehrwerk Strategien zur Gesprächsführung und zur Steuerung des Gesprächsverhaltens in den verschiedensten Kommunikationssituationen?
- Werden ausgewählte Argumentationstechniken in Diskussionen und die dazu nützlichen Redemittel vermittelt?

(2) Die Kompetenz „Zusammenhängend sprechen“

- Werden im Lehrwerk Strategien und ein Redemittelangebot zur Gestaltung und Strukturierung sprachlicher Äußerungen vermittelt und trainiert?
- Gibt es geeignete Übungen bzw. Rollenspiele zur Förderung der eigenen mündlichen Textproduktion?
- Gibt es geeignete Textangebote, um die strukturierte Zusammenfassung von längeren Texten und die Erörterung von Sachverhalten zu üben?
- Sind Übungen im Lehrwerk vorhanden, anhand derer die sog. Präsentationstechnik und der Umgang mit dem Präsentationsmaterial geübt werden können?

(3) Die Kompetenz „Schreiben“

- Bietet das Lehrwerk Möglichkeiten, die Schreibkompetenz über ein breites Spektrum komplexerer, authentischer Texte hinweg zu erweitern?

- Werden Strategien und sprachliche Mittel für die Textgestaltung vermittelt und in Übungen geschult?
- Werden Strategien vermittelt, mit deren Hilfe Lernende die Schlüsselinformationen auch von längeren Texten erschließen und anschließend sinngemäß, inhaltsorientiert und zusammenfassend wiedergeben können?
- Gibt es geeignete Aufgaben, um schriftsprachliche Diskursfunktionen (wie definieren, beschreiben, argumentieren, bewerten, Stellung nehmen) zu üben?
- Gibt es Übungen zur Grafikbeschreibung und ein textsortenspezifisches Redemittelangebot?

(4) Die interkulturelle Kompetenz

- Sind im Lehrwerk die im Rahmenplan vorgegebenen kulturspezifischen Themen- und Erfahrungsfelder berücksichtigt und altersangemessen konkretisiert?
- Gibt es im Lehrwerk Texte und/oder Übungen, die die SchülerInnen für aktuell diskutierte Probleme im deutschsprachigen Raum sensibilisieren und sie zu einer kritischen und mit der eigenen Kultur vergleichenden Auseinandersetzung anregen?

(5) (Fremd)Sprach(en)lernkompetenz

- Gibt es Aufgaben, die kooperative Arbeitsformen fördern?
- Werden unterschiedliche Methoden zur selbstständigen Informationsbeschaffung (Wörterbücher, Internet) angeboten?
- Bietet das Lehrwerk den Lernenden eine Möglichkeit zur Selbstevaluation und zur Weiterentwicklung der eigenen Lerner Sprache?
- Gibt es Anregungen zur Bearbeitung komplexerer Aufgaben und längerer Referate, die auch bei der DSD-Prüfung als Präsentationsthema vorgetragen werden können?

5. Analyse zum Lehrwerk „AusBlick“

„AusBlick“ ist ein dreibändiges Lehrwerk für Jugendliche und junge Erwachsene für die Niveaustufen B1 („AusBlick 1“ – Brückenkurs/Wiederholung und Vertiefung), B2 („AusBlick 2“) und C1 („AusBlick 3“) nach dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Im Weiteren folgt die Analyse nach in dem Kriterienkatalog zusammengestellten Fragen.

5.1. Die Kompetenz „An Gesprächen teilnehmen“

Werden motivierende, abwechslungsreiche Sprechanlässe zur Meinungs- und Gefühlsäußerung angeboten?

Jede Lektion beginnt mit einer Einstiegsseite, die einen ausgezeichneten Sprech Anlass zur Meinungs- und Gefühlsäußerung im gegebenen Thema bietet. Hier können Wörter gesammelt und aktiviert werden, die bereits bekannt sind. Der Lehrende hat hier außer der Aktivierung der Vorkenntnisse die Möglichkeit, durch die Bilder, Fotocollagen und/oder Karikaturen der Einstiegsseite das Interesse der

SchülerInnen für das Thema zu wecken und einen emotionalen Bezug der SchülerInnen zum Thema herzustellen. Auf den Einstiegsseiten gibt es immer anregende Leitfragen und meistens ein Redemittelangebot mit der Aufforderung: „Sprecht/diskutiert darüber in der Klasse!“ (z.B. Kursbuch 1: 7, 17, 61).

Vermittelt das Lehrwerk Strategien zur Gesprächsführung und zur Steuerung des Gesprächsverhaltens in den verschiedensten Kommunikationssituationen?

Das Lehrwerk enthält Texte und Situationen, die Jugendliche altersgemäß ansprechen und einen Bezug zu ihrer Lebenspraxis herstellen. Somit können die SchülerInnen verhältnismäßig leicht motiviert werden, sich an Gesprächen über auch für sie interessante Themen zu beteiligen. So haben z.B. die SchülerInnen im ersten Band die Aufgabe, an Gesprächen über vertraute Themen und sie interessierende Sachverhalte (wie Schüleraustausch, Freunde, Freizeitaktivitäten, Mode, Schule und Urlaub) teilzunehmen und dabei ihre persönliche Meinung sowie ihre Gefühle auszudrücken. Sie führen paarweise ein vorbereitetes Interview miteinander, stellen dabei einander auch spontane Zusatzfragen, auf die sie prompt reagieren müssen (wie z.B. zum Thema Freundschaft im Kursbuch 1: 23, Aufgabe B2). Im zweiten Band werden konkrete Strategien zur Gesprächsführung und zur Steuerung des Gesprächsverhaltens vermittelt und geschult (siehe Kursbuch 2: 47, Übungsbuch 3: 86, Arbeitsbuch 2: 70, 85, 105, 160, 175). Die behandelten Themen werden immer komplexer, in denen sich die Lernenden aktiv mit Informations- und Meinungsäußerungen an Gesprächen beteiligen. In der ersten Lektion wird z.B. über junge Leute, ihre Wünsche, Hoffnungen und Probleme diskutiert. Dazu müssen die SchülerInnen ihre persönliche Meinung äußern und mit Argumenten stützen (Kursbuch 2: 10). In der zweiten Lektion werden zuerst in Partnerarbeit Argumente für und gegen Werbung gesammelt, dann wird im Plenum darüber diskutiert. Zum Thema Taschengeld/Verschuldung werden zwei Rollenspiele angeboten: Im ersten sollen die SchülerInnen ein formelles Beratungsgespräch simulieren, in dem sie die aus dem vorangehenden Hörtext erworbenen Informationen verwenden (Kursbuch 2: 30). Die exemplarisch erwähnten und weitere hier nicht angeführte Gesprächssituationen bieten die Möglichkeit zur Übung von Strategien zur Gesprächssteuerung: „also z.B. ein angemessenes Register wählen, sich auf Gesprächspartner einstellen, Missverständnisse antizipieren, dazu beitragen, Missverständnisse aufzuklären und zu überwinden“ (Bausch 2009: 40).

Werden ausgewählte Argumentationstechniken in Diskussionen und die dazu nützlichen Redemittel vermittelt?

Als hervorragendes Beispiel für die „Formulierung von Thesen und unterstützen Argumenten, Reaktion auf Einwände, Bedenken, Gegenvorschläge“ (Bausch 2009: 40) steht die Projekt-Aufgabe „Lesen lohnt sich“ im Teil C4 der dritten Lektion des zweiten Bandes, bei dessen Durchführung ein geeignetes Foto für einen Prospekt ausgewählt werden soll. Die SchülerInnen haben drei Fotos zur Auswahl,

mit der Aufgabe, darüber zu diskutieren und sich zu einigen, welches der Fotos am besten passen würde, und zum Schluss ihre Entscheidung zu begründen. Dazu werden Redemittel (vorschlagen, widersprechen, auf seine Meinung bestehen, nachgeben, sich einigen) angegeben, damit die SchülerInnen ihre Gedanken und Absichten sprachlich korrekt realisieren können (Kursbuch 2: 41).

5.2. Die Kompetenz „Zusammenhängend sprechen“

Gibt es im Lehrwerk geeignete Übungen, die Strategien und ein Redemittelangebot zur Gestaltung und Strukturierung eigener mündlicher Äußerungen vermitteln und trainieren?

Das Lehrwerk verfügt über ein reiches Übungsangebot, das sowohl die Teilerfertigkeiten als auch die komplexe Form des Sprechens umfasst. Es werden Texte und Übungen angeboten, die Kommunikation vorbereiten, aufbauen, strukturieren und simulieren. Sie werden für jede Unterrichtsstunde vorgesehen, auch eingebettet in andere Kompetenzen. Aufbauende und strukturierende Übungen konzentrieren sich auf bestimmte sprachliche Elemente, Redemittel, Strukturen, Teilaspekte, die oft wiederholt und variationsreich eingeübt werden. Nicht nur das freie dialogische, sondern auch das monologische Sprechen wird im Lehrwerk systematisch geübt. Im Folgenden werden Belege für die Entwicklung der Sprechkompetenz angeführt: Die Einstiegsseiten bieten jeweils einen Sprech Anlass. Im ersten Band werden bekannte Themen aus der Lebens- und Erfahrungswelt der Jugendlichen behandelt, über die die SchülerInnen gerne sprechen. Dabei beschreiben und/oder bewerten sie Sachverhalte, wie z.B. Brieffreundschaft, Freunde und Clique, Schulalltag oder Ferienjob.

Die Sprechübungen stehen meistens mit andere Teilkompetenzen fördernden Übungen (Lese- und Hörverstehensübungen) in Verbindung. Zur Vorentlastung des Wortschatzes eines Lese- und/oder Hörtextes werden verschiedene Techniken eingesetzt: Anhand des Titels, der Illustration oder nach dem Lesen des ersten Absatzes werden Vermutungen angestellt, worum es im Text geht. Diese Lese- und Hörtexte bieten hervorragende Möglichkeiten zur Schulung, wie man deren Inhalt mithilfe von Stichworten kurz zusammenfassen kann, indem Lernende eine Tabelle ergänzen oder selbst eine erstellen (wie z.B. zum Thema Freizeit im Kursbuch 1: 31, Übung b).

In anderen Fällen werden zusätzlich Redemittel, die bei der mündlichen Zusammenfassung hilfreich sein können (z.B. Austausch der Kulturen im Kursbuch 1: 14), separat angegeben. Ausgehend von diesen ursprünglich zum Leseverstehen angebotenen Texten kann in den folgenden Schritten zuerst über das Gelesene zusammenfassend berichtet und dann detailliert über eigene Erfahrungen gesprochen werden. Dabei können Lernende ihre eigene Meinung zu den im Lesetext vorgestellten Themen oder Problemen äußern, eigene Gefühle beschreiben und/oder eine Stellungnahme abgeben (wie z.B. bei Funsportarten im Kursbuch 1: 52–53).

Ein anderes Beispiel für Redemittelangaben ist das folgende: Nach der Vorstellung der deutschen Schultypen wird über das ungarische Schulsystem berichtet und Lernende können die beiden Schulsysteme mit Hilfe der angegebenen Redemittel vergleichen (Kursbuch 1: 62–63).

Im zweiten Band wird die mündliche Kompetenz anhand komplexerer Themen und Texte weiterentwickelt. In der ersten Lektion lernen die SchülerInnen einen sprachlich und inhaltlich komplexen Text über die Shell-Jugendstudie strukturiert zusammenzufassen und mehr Informationen zu den einzelnen Aspekten im Internet zu recherchieren (Kursbuch 2: 14–15). In der dritten Lektion verfügen sie dann bereits über die erforderlichen Kompetenzen, mithilfe von Redemitteln über ein Buch zu berichten und dessen Inhalt wiederzugeben (Kursbuch 2: 36–37), um dann in der vierten Lektion ihren Lieblingsfilm und ihren Lieblingschauspieler vorstellen zu können (Kursbuch 2: 52–53). Im Weiteren wird die Stellungnahme zu Texten, Sachverhalten oder Problemstellungen in Themen wie Süchte, Umwelt, Schönheitsideale und Behinderte trainiert. Die Beispiele zeigen, dass es viele verschiedene Übungen zur Schulung der Sprechfähigkeit gibt.

Gibt es geeignete Aufgaben, um die strukturierte Zusammenfassung von längeren Texten und die Erörterung von Sachverhalten zu üben?

Im dritten Band erfolgt die Vertiefung der Sprechkompetenz anhand der behandelten Lese- und Hörtexte. Im Arbeitsbuch bereitet ein gezieltes Training „Mündlicher Ausdruck“ auf die mündliche Prüfung vor, bei der der Prüfling zu einem unbekanntem Thema einen Kurzvortrag halten und im zweiten Prüfungsteil ein komplexes Thema präsentieren soll. Hier werden Strategien und ein Redemittelangebot anhand prüfungsähnlicher Aufgaben vermittelt, wie man den Vortrag gestaltet und strukturiert. Es wird trainiert, wie man die verschiedenen Aspekte den sog. Themenpunkten zuordnet und wie man seine Gedanken miteinander verbindet, sodass der Zuhörer einem leicht folgen kann (siehe z.B. Arbeitsbuch 3: 38).

In der dritten Lektion können die SchülerInnen anhand eines Prüfungstrainings die erworbenen Kompetenzen anwenden und vertiefen: Zwei Vorträge zum Thema „Einheitliche Verkehrssprache Englisch“ können zunächst angehört, dann gelesen und nach angegebenen Aspekten bewertet werden (Arbeitsbuch 3: 50–51). Als nächster Schritt folgt die produktive Aufgabe, einen kurzen Vortrag zum Thema „Eine Welt ohne Grenzen“ zu erarbeiten (Arbeitsbuch 3: 52). Zur Förderung einer eigenen mündlichen Textproduktion trägt auch die Aufgabe zum Thema „Allroundvater“ in der Lektion 4 bei. In der Aufgabenstellung finden Lernende sowohl inhaltliche Orientierungspunkte als auch praktische Tipps zum hörefreundlichen Vortragen. In der vorletzten, siebten Lektion ist noch eine Prüfungsaufgabe zu finden: Es soll ein kurzer Vortrag über das Thema „Frauenquote bei Führungskräften“ (Arbeitsbuch: 136) gehalten werden. Da dieses Thema in der ungarischen Öffentlichkeit kaum diskutiert wird, bedeutet diese Übung eine besondere Herausforderung für ungarische SchülerInnen.

Sind Übungen im Lehrwerk vorhanden, anhand derer die sog. Präsentationstechnik und der Umgang mit dem Präsentationsmaterial geübt werden können? Im Lehrerhandbuch „AusBlick 3“ wird das Augenmerk verstärkt auf die Präsentation gelenkt, die ein wichtiger Bestandteil nicht nur der Projektarbeit, sondern auch der mündlichen DSD-Prüfung ist. Dabei werden den Lehrenden nützliche Informationen und Tipps vermittelt, wie eine Präsentation vorbereitet, aufgebaut und gegliedert werden sollte. Es wird auch dargestellt, wie der Vortragende sich während der Präsentation verhalten sollte, wie *Körpersprache*, *Gestik*, Blickkontakt, Stimme und Timing sinnvoll eingesetzt werden können und was bei der inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung zu beachten ist. Die Lehrenden haben allerdings die Aufgabe, den Lernenden diese Informationen und Tipps zu vermitteln, weil im Kursbuch lediglich eine Aufgabe zur Präsentation der Juniorenfirma Ravensburger mit einigen Tipps zu finden ist. Meiner Ansicht nach wäre es empfehlenswert, wenn diese Techniken zum Umgang mit dem Präsentationsmaterial stufenweise schon im ersten Band bei den „schülerfreundlicheren“ Themen vermittelt und systematisch geschult würden, damit Lernende in den späteren Phasen auch die Aufgaben zu komplexeren Themen ohne Probleme bewältigen könnten.

5.3. Die Kompetenz „Schreiben“

Im Prüfungsteil „Schriftliche Kommunikation“ verfassen die Prüflinge einen zusammenhängenden Text, bestehend aus einer Textwiedergabe, einer Diagrammauswertung sowie einer begründeten Stellungnahme, die argumentativ entfaltet werden muss. Bei der Analyse der Schreibkompetenz werden deshalb die Strategien und Redemittel besonders berücksichtigt, über die Lernende verfügen sollten, um diese für sie äußerst schwierige Aufgabe meistern zu können.

Bietet das Lehrwerk Möglichkeiten, die Schreibkompetenz über ein breites Spektrum komplexerer, authentischer Texte hinweg zu erweitern?

Wie alle anderen Fertigkeiten wird auch das Schreiben integriert geübt und trainiert. Im Mittelpunkt jedes Bandes stehen Lese- und Hörtexte, an die sich außer Übungen zum Verständnis und zum Wortschatz auch produktive Aufgaben (Sprechen und Schreiben) anschließen.

Wenn man die Themen und die Texte in allen drei Kursbüchern betrachtet, kann mit Sicherheit festgestellt werden, dass dieses Lehrwerk mittels verschiedenster Formen authentischer sowie Sach- und Gebrauchstexten ausgezeichnete Möglichkeiten bietet, Textproduktion zu einer weiten Bandbreite von Themen zu schulen. Die SchülerInnen erwerben diese Teilkompetenz im Zusammenhang mit Texten der öffentlichen Kommunikation (formelle und informelle Briefe, Leserbriefe, Zeitungsartikel aus Jugendzeitschriften, Internetbeiträge, Interviews usw.) Es gibt vielfältige Texte sowohl aus dem Bereich der Wissenschaft (Auszüge aus Fachbüchern bzw. -zeitschriften, Interviews mit Experten, mit Statistiken bzw. Diagrammen kombinierte Texte), als auch aus der Berufswelt (Informationsbroschüren, Werbungen/

Anzeigen, einfache Vertragstexte). Fast jede Lektion enthält auch literarische Auszüge: in den ersten zwei Bänden gibt es Textausschnitte aus diversen Jugendromanen, im letzten Band sind neben den Texten von Jugendbuchautoren auch klassische Werke wie „Die Alten und die Jungen“ von Fontane, „Der Zauberlehrling“ von Goethe, „Der Werwolf“ von Morgenstern oder Tucholskys „Europa“ zu finden.

Werden Strategien und sprachliche Mittel für die Textgestaltung vermittelt und in Übungen geschult?

Es kann festgestellt werden, dass im Lehrwerk die Förderung der Schreibkompetenz eine wichtige Rolle spielt. Da Schreiben – ähnlich wie Sprechen – im Sinne des kommunikativen Ansatzes als soziales Handeln angesehen wird, ist beim Schreibunterricht neben dem Produkt, d.h. dem entstandenen Schriftstück, der Schreibprozess als ein konzentrischer Prozess ebenso wichtig für die Entwicklung der Schreibfertigkeit – vielleicht sogar wichtiger (siehe Reder 2011b). Bei der Analyse der Übungen zur Schreibkompetenz konzentriere ich mich auf die Schreibfertigungsübungen, die Kast nach vier Bereichen systematisiert: Übungen, die schriftliche Kommunikation 1. vorbereiten, 2. aufbauen, 3. strukturieren und 4. simulieren (Kast 1994: 54). Im Lehrwerk existiert eine Vielzahl von Übungen, die eine schriftliche Kommunikation *vorbereiten*, d.h. die den Wortschatz erarbeiten, erweitern und systematisch üben (z.B. Arbeitsbuch 2: 49, Übung 6b, 6c), Redemittel zur Verfügung stellen, Konnektoren (Kursbuch 1: 35, Übung b) und ihre semantische Funktion verdeutlichen (Arbeitsbuch 1: 27, Übung 11a, 11b), Rechtschreibung und Zeichensetzung (Arbeitsbuch 1: 14, Übung 9a) verdeutlichen.

Es werden viele Übungen angeboten, die eine schriftliche Kommunikation *aufbauen*. Dazu gehören die Übungen zur Satzkonstruktion (z.B. Textsalat Kursbuch 1: 11, Übung 2b) Satzerweiterungen (z.B. Arbeitsbuch 2: 129, Übung 19), Mehrsatzübungen (z.B. Arbeitsbuch 2: 140, Übung 5), Paralleltextübungen (z.B. Arbeitsbuch 2: 143, Übung 9) oder Perspektivenwechsel (z.B. Arbeitsbuch 2: 101, Übung 4).

Es gibt zahlreiche Übungen, die eine schriftliche Kommunikation strukturieren: Schreiben anhand von Vorgaben (z.B. Kursbuch 1: 28, Übung c.), Schreibaufträge (z.B. Kursbuch 3: 11), Bildgeschichten (z.B. Kursbuch 1: 50, Übung f) usw. Es sind reichlich Übungen zu finden, die Kommunikation *simulieren*, in denen Szenen, Rollenspiele (Kursbuch 1: 79, Übung c), Stichwortskizzen für ein Interview (Kursbuch 1: 72, Übung 7), formelle und informelle Briefe (Arbeitsbuch 1: 5, Übung 1; 150, Übung 5) ausgearbeitet werden.

Werden Strategien vermittelt, mit deren Hilfe die Lernenden die Schlüsselinformationen auch von längeren Texten erschließen und anschließend sinngemäß, inhaltsorientiert und zusammenfassend wiedergeben können?

Bereits im ersten Band werden die SchülerInnen systematisch geschult, wie sie Schlüsselinformationen auch von längeren Texten erschließen, dann inhaltsorientiert zusammenfassen und wiedergeben können. Dabei müssen sie „die Frage“

beantworten, was sie vom Text wissen möchten, welche Informationen für sie, für ihr Ziel wichtig sind. Sie sollen anhand von längeren, immer komplexeren Texten Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden und dann die wichtigen Aussagen sinnvoll strukturiert wiedergeben. Dazu werden Strategien und Techniken vermittelt, wie z.B.: Unterstreichen der wichtigsten Informationen/Stichwörter; Herausschreiben der Schlüsselwörter in eine Tabelle; anhand einiger Fragen/Gesichtspunkte werden Lernende auf die zentralen Aussagen aufmerksam gemacht und sie schreiben dazu Notizen auf. Dann können sie anhand des Textes/Hörtexes mithilfe der Stichwörter/Notizen einen Text (z.B. Kursbuch 1: 19, Übung a, b), eine E-Mail (Kursbuch 1: 91, Übung e), einen Leserbrief (Kursbuch 1: 87, Übung d) schreiben. Die schon erwähnten Schreibtrainingsübungen im Arbeitsbuch tragen auch zur erfolgreichen Bewältigung dieser Aufgaben und dadurch auch in großem Maße zur Entwicklung dieser Teilkompetenzen bei.

Im zweiten und im dritten Band kehren die Übungen zur Textwiedergabe zu immer komplexeren Themen (Kultur, Wirtschaft, Politik) in jeder Lektion konsequent zurück, auf die Selbstständigkeit wird dabei ein immer stärkerer Akzent gelegt, wie das auch der Lektionsteil „Knete, Kohle, Mäuse“ (Kursbuch 2: 28–29) exemplarisch zeigt. Bei den meisten Lese- und Hörtexten wird der Lernende mit der gleichen Technik (Notizen zu angegebenen Punkten/Fragen machen) von der Phase „Textarbeit“ zur Textproduktion geführt. Dazu dienen auch die Aufgaben des Arbeitsbuches mit der Aufforderung und Frage: „Lies den kurzen Text und gib ihn mit deinen eigenen Worten wieder! Welche Meinung hast du persönlich zu dieser Aussage?“ (Arbeitsbuch 2: 34) und mit entsprechenden Redemitteln, die schon die Prüfungsaufgaben *Erörterung* und *Stellungnahme* vorbereiten. An diese Übungen schließt sich eine prüfungähnliche Aufgabe im dritten Arbeitsbuch an: „Schreib einen Text zu dem Thema ‚Unentschlossenheit‘ in Aufgabe 5. Geh dabei auf die folgenden Punkte ein und beachte die Hinweise. Du kannst die Redemittel aus dem Kasten verwenden.“ (Arbeitsbuch 3: 13–14) Redemittelangebote könnten allerdings schon in früheren Phasen der Kompetenzentwicklung (sogar schon im ersten Band) sehr nützlich und effektiv verwendet werden.

Gibt es geeignete Aufgaben, um schriftsprachliche Diskursfunktionen (wie definieren, beschreiben, argumentieren, bewerten, Stellung nehmen) zu üben?

Wie schon bei den vorangehenden (Teil)Kompetenzen veranschaulicht wurde, wird den SchülerInnen schon im ersten Band immer wieder die Aufgabe gestellt, mit und in ihren Texten grundlegende Diskursfunktionen zu vertrauten Themen zu realisieren, wie z.B. erzählen, berichten, beschreiben, Meinungen äußern und begründen. („Wie ist es bei dir? Berichte Schreibe über dich/ deinen Freund/ deine Schule/deine Lieblingsschuhe usw.“ z.B. Kursbuch 3: 59, Kursbuch 3: 34, Übung a) Die Argumentation und die begründete Stellungnahme bedeuten für ungarische SchülerInnen eine große Herausforderung – und damit auch für die LehrerInnen

bei der Entscheidung, wie sie die argumentative Kompetenz der Lernenden effektiv fördern können. Dazu bietet „AusBlick“ viele anregende Übungen mit nützlichen Strategien an. Lektion 4 des ersten Bandes (Markenklamotten) beginnt z.B. mit der Aufgabe, anhand der verschiedenen Lesermeinungen Pro- und Kontra-Argumente im Text zu notieren, dann weitere Argumente für bzw. gegen die angegebene These zu sammeln. Dieser Aufgabentyp wird bei fast allen Themen eingesetzt, gerade aus diesem Grund muss ich es als einen Schwachpunkt bewerten, dass die geeigneten Redemittel zur Argumentation und zur Stellungnahme hier und in den folgenden Lektionen fehlen. Nur bei einer Aufgabe zur mündlichen Äußerung (Kursbuch 1: 97, Übung e) werden ein paar Ausdrücke in diesem Sinne vorgegeben: „Ich finde .../Meiner Meinung nach sollte sie .../An ihrer Stelle würde ich .../Es stimmt natürlich, dass ..., aber .../Einerseits ..., andererseits ...“. Im dritten Kursbuch und dessen Arbeitsbuch werden viele Redemittel (wie z.B. Kursbuch 3: 11, 43; Arbeitsbuch 3: 14, 106) und Techniken zur Strukturierung von Argumenten (Arbeitsbuch 3: 10–11) vermittelt, die jedoch schon viel früher eingeführt und in den vielen Argumentationsübungen zu den verschiedensten Themen des Lehrwerks (wie z.B. Ferien ohne Eltern, Werbungen, Hörbücher vs. Bücher, Rauchverbot an Schulen, Integration für Behinderte, Adoption oder Tierversuche) vertieft werden könnten. Bei der Analyse der Kompetenz „An Gesprächen teilnehmen“ wurden verschiedene, im Lehrwerk angebotene Strategien und Redemittel zur Meinungsäußerung aufgeführt, die die SchülerInnen auch bei den schriftlichen Aufgaben mit einigen Ergänzungen verwenden können. So können sie mit zunehmender Sprachkompetenz ihre Sprechfertigkeiten mittels immer offener werdender Übungen trainieren. Meiner Feststellung nach sind in diesem Lehrwerk genügend motivierende Aufgaben vorhanden, anhand derer die Lernenden die Kompetenz trainieren können, ihren Standpunkt mit Argumenten darzustellen, ihre eigene Meinung – auch mithilfe von eigenen Erfahrungen – begründen zu können.

Gibt es Übungen zur Grafikbeschreibung und ein textsortenspezifisches Redemittelangebot?

Wenn man die drei Bände unter diesem Aspekt vergleicht, kann man festhalten, dass die Übungen zur Grafikbeschreibung nur sporadisch und nicht ausreichend vorhanden sind. Der Wortschatz zur Textsorte *Statistik* wird schon in der zweiten Lektion des ersten Bandes anhand einer Leseverstehensübung zum Thema „Freundschaft“ eingeführt. Die SchülerInnen ergänzen die fehlenden Angaben einer Tabelle einerseits aufgrund des Textes, andererseits mit Hilfe der Informationen der Mitschülerin/des Mitschülers (Kursbuch 1: 18).

In der nächsten Lektion gibt es Übungen, die die Grafikbeschreibung systematisch aufbauen. Im Kursbuch werden die Redemittel angegeben und geschult, die dann in der Arbeitsbuchaufgabe produktiv angewendet werden sollen (Kursbuch 1: 32, Übung d, Arbeitsbuch 1: 39, Übung 1).

Erst im dritten Arbeitsbuch gibt es ein Schreibtraining dazu (Arbeitsbuch 3: 107–108), wie eine Erörterung verfasst wird und wie eine Argumentation schlüssig und differenziert (These, Begründung und Schlussfolgerung) – durch Beispiele veranschaulicht – durchgeführt werden soll.

Weitere Aufgaben, die diesen textsortenspezifischen Wortschatz trainieren und vertiefen, sind erst im dritten Band zu finden, außer drei Grafiken auf der Einstiegsseite der Lektion 3 „Lesen und hören“ im Kursbuch 2: 33).

Da die im zweiten Band behandelten Themen sehr gute Möglichkeiten bieten, verschiedene Diagramme zu interpretieren, auszuwerten und zu vergleichen, liegt es nur am Lehrenden, ob er davon Gebrauch macht und das aktuelle Thema mit entsprechenden Statistiken ergänzt. Das Arbeitsbuch des dritten Bandes bietet in der Lektion 4 ausgezeichnete Aufgaben zur Beschreibung und Auswertung einer Grafik (Arbeitsbuch 3: 74–75, Übung 6), außerdem wird in der Lektion 5 geschult (Arbeitsbuch 3: 98–99, Übung 9), wie man auf Grund der statistischen Angaben der vorliegenden Grafiken Vergleiche zieht, Auffälligkeiten und mögliche Gründe nennt und bewertet. Dazu werden entsprechende Redemittel angegeben. Diese Übungen sollten schon früher bei den Themen des zweiten Bandes eingesetzt werden, damit die Lernenden genügend Chancen haben, sich diesen Wortschatz und diese Redemittel anzueignen und die Grafikbeschreibung bzw. -auswertung einüben zu können.

5.4. Die interkulturelle Kompetenz

Sind im Lehrwerk die im Rahmenplan vorgegebenen kulturspezifischen Themen- und Erfahrungsfelder berücksichtigt und altersangemessen konkretisiert?

Der Rahmenplan (Bausch 2009) benennt *Themen- und Erfahrungsfelder*, die im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen und altersangemessen zu konkretisieren sind, um die SchülerInnen vorzubereiten, in diesen Feldern sprachlich und interkulturell angemessen handeln zu können. Aufgrund des Vergleichs der konkreten Themen im Rahmenplan mit den Themen im Lehrwerk „AusBlick“ kann folgende Feststellung getroffen werden: Die im Rahmenplan vorgeschriebenen Themen aus den ersten zwei Erfahrungsfeldern (Persönliche Lebensgestaltung/ Ausbildung, Schule und Beruf) werden im Lehrwerk fast vollständig präsentiert. Im Bereich Kulturelles Leben und Medien fehlen Texte zum Thema Medienlandschaft (Tageszeitungen/Zeitschriften, Fernsehlandschaft in Deutschland). Das Erfahrungsfeld Wirtschaft, Technik, Umwelt wird durch vielfältige problemorientierte Texte aus verschiedenen Aspekten ausführlich behandelt. Die Problematik der Verschuldung oder der gesunden/ungesunden Ernährung ergänzt noch die Liste der behandelten Themen. Was die letzten zwei Erfahrungsfelder (Gesellschaftliches Leben und Regionen in Deutschland und weitere deutschsprachige Regionen) betrifft, fehlen hier einige Themen, die Lehrende deshalb nur mithilfe von Ergänzungsmaterialien behandeln können. Die Themen Feste und Feiertage können durch offene Unterrichtsmethoden, wie Stationen-, Werkstatt- und/oder

Projektarbeit behandelt werden, dazu sind viele Materialien im Internet bzw. in diversen Magazinen zu finden (siehe z.B. Reder 2011a). Mit Blick auf die Einführung der „Sternchenthemen“ bei der DSD-Prüfung (die Themen von 2013–2016: Schule, Mobilität, Demografischer Wandel und Sport) muss auf das Fehlen des Themas Mobilität und demografischer Wandel hingewiesen werden. Allerdings werden aktuelle Beiträge zu diesen Themen auf der Lernplattform www.pasch-net.de unabhängig vom Lehrwerk angeboten. Ein weiteres Defizit ist im Bereich Regionen in Deutschland festzustellen, dessen Ausgleich in Bezug auf die Prüfungsvorbereitung notwendig ist. Mit der Geschichte Deutschlands befasst sich eine Lektion (Kursbuch 2, Lektion 6), aber nur anhand der Geschichte Berlins. In diesem Fall kann ein fächerübergreifendes Lernen hilfreich sein, in dem sich die SchülerInnen mit den relevanten Epochen deutscher Geschichte im Rahmen des Geschichtsunterrichts gründlicher befassen würden. Als Ergänzungsmaterial können Spielfilme empfohlen werden, die verschiedene Ereignisse aus der deutschen Geschichte zum Thema haben, wie z.B. „Der Untergang“ (Oliver Hirschbiegel, 2004), „Good bye, Lenin!“ (Wolfgang Becker, 2003), „Das Leben der Anderen“ (Florian Henckel von Donnersmarck, 2005), „Almanya – Willkommen in Deutschland“ (Yasemin Şamdereli, 2011). Zu vielen dieser Filme werden didaktisierte Materialien im Internet angeboten, die sehr vielseitig im Unterricht eingesetzt werden können.

Gibt es im Lehrwerk Texte und/oder Übungen, die die SchülerInnen für aktuell diskutierte Probleme im deutschsprachigen Raum sensibilisieren und sie zu einer kritischen und mit der eigenen Kultur vergleichenden Auseinandersetzung anregen?

Das Lehrwerk präsentiert verschiedene Themen durch ein vielfältiges Angebot an authentischen Materialien (Zeitungsartikel, Interviews, Studien, Broschüren, Grafiken), um den Lernenden ein differenziertes Bild von der deutschen Wirklichkeit anzubieten. Die behandelten Themen stammen einerseits aus dem Erfahrungsbereich von jungen Leuten; sie entsprechen ihrem Gefühls- und Kenntnishorizont. Zugleich werden andererseits problemorientierte Themen (Umwelt, Schönheitsoperationen, Integration, Rauchverbot usw.) in den Unterricht mit einbezogen. Das jeweilige Thema einer Lektion wird aus mehreren, auch für Jugendliche interessanten Perspektiven beleuchtet. Dadurch wird Lernenden eine Gelegenheit sowohl zur Identifikation als auch zur Distanzierung gegeben. Bei jedem Thema wird am Ende die kulturvergleichende Frage „Wie ist es in deinem Land /bei euch?“ (z.B. Kursbuch 3: 73, Übung b; Kursbuch 1: 33, Übung g; Kursbuch 1: 47, Übung b;) gestellt, die den Lernenden ermöglicht, einerseits einen Vergleich zwischen den beiden Ländern zu ziehen und andererseits über ihre eigene Realität nachzudenken (zu Erkenntnissen in der interkulturell-pädagogischen Forschung siehe z.B. Mecheril u.a. 2010).

5.5. (Fremd)Sprach(en)lernkompetenz

Bietet das Lehrwerk den Lernenden eine Möglichkeit zur Selbstevaluation und zur Weiterentwicklung der eigenen Lernautsprache?

Das Lehrwerk „AusBlick“ bietet den SchülerInnen ausreichend Möglichkeiten, sich Verfahren und Techniken für das Lernen innerhalb und außerhalb des Unterrichts anzueignen. Zu diesen Strategien gehört unter anderen die Lernerfolgskontrolle (z.B. Arbeitsbuch 1: 21), bei der die SchülerInnen die Möglichkeit haben, ihren eigenen Lernfortschritt zu überprüfen, frühzeitig eventuelle Lernschwierigkeiten zu entdecken und sie selbständig oder zusammen mit der Lehrperson klären zu können. Nicht nur die Möglichkeit zur Selbstevaluation am Ende jeder Lektion, sondern auch die im Kursbuch und im Arbeitsbuch immer wieder zurückkehrenden Lerntipps (z.B. Arbeitsbuch 1: 15; Arbeitsbuch 2:50, Übung 6c) unterstützen den Lernerfolg.

Durch die vielfältigen authentischen Texte und die literarischen Auszüge werden die SchülerInnen ermutigt und angeregt, selbständig – über den Deutschunterricht hinaus – deutschsprachige Zeitschriften und Bücher in die Hand zu nehmen und/oder Nachrichtensendungen und Filme anzusehen. Durch die im Unterricht thematisierten und eingeübten Lernstrategien können sie sich eine gewisse Autonomie im Erwerbsprozess aneignen, in Zukunft ihre Fremdsprachenkenntnisse gezielt und planvoll erweitern sowie ihre Entwicklung z.B. durch ein Portfolio dokumentieren.

Gibt es Aufgaben, die kooperative Arbeitsformen fördern?

Im Lehrwerk „AusBlick“ lassen sich fast alle Übungstypen und Aufgabenformen der einzelnen Methodenkonzepte und Ansätze finden, die dem Lehrenden gute Möglichkeiten bieten, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten. Allerdings gibt es im Lehrerhandbuch zwar Hinweise zur Planung und Durchführung des Unterrichts, aber die methodischen Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung, die Hinweise zu den Sozialformen und die Tipps zu alternativen Herangehensweisen sind nur begrenzt umsetzbar und zu vage gehalten. Aus diesem Grund hängt die Effektivität des Unterrichts in erster Linie von der fachlichen und sprachlichen Kompetenz der Lehrenden und davon ab, wie sie den Lernprozess durch ihre Lehrtätigkeit optimieren. Die Effektivität des Unterrichts kann durch Methodenvielfalt und durch das Einsetzen moderner Verfahren, wie z.B. inhalts-, lerner- und projektorientierte Aktivitäten gesteigert werden. Dazu werden vielfältige Aufgaben im Lehrwerk angeboten. Über viele Themen wird in der Unterrichtspraxis im Plenum diskutiert. Da diese Arbeitsmethode nicht für alle SchülerInnen effektiv ist, sollten sich verschiedene Sozialformen abwechseln. Entsprechend enthält „AusBlick“ viele mündliche und schriftliche Aufgaben, die die SchülerInnen in Partner- und/oder Gruppenarbeit lösen sollen: einen Dialog schreiben, Pro- und Kontra-Argumente sammeln, Interviews führen oder Rollenspiele in der Klasse spielen. Außer Gruppen- und Partnerarbeit sollte auch oft Einzelarbeit eingeplant werden, um die einzelnen Lerner individuell zu fördern.

Schon in der ersten Lektion des ersten Bandes wird dazu im Lehrerhandbuch ein kleines Projekt vorgeschlagen (Lernposter für „schwierige Wörter“ Lehrerhandbuch 1: 8). Diese Arbeitsform wird in fast allen Lektionen im ganzen Lehrwerk systematisch vermittelt. Ein gutes Beispiel ist das Projekt zum Thema Klimaveränderung (Kursbuch 2: 62). Dabei lassen sich die Fächer Geographie, Biologie und Chemie gut einbinden, indem die SchülerInnen ihre Kenntnisse über die Umwelt, Umweltprobleme, Treibhauseffekt usw. aktivieren und erweitern können. Für das Lehrwerk sind auch Spiele charakteristisch. Im ersten Band kommen noch einfachere Spiele in Partner- oder Gruppenarbeit vor: ein Spiel mit dem Wörterbuch (Lektion 1), Spiele zur Übung der Grammatik (obwohl/trotzdem Kursbuch 1: 65, Übung 3, Dativ/Akkusativobjekte Kursbuch 1: 81, Übung 2) Ratespiele (Befrager rät Kursbuch 1: 72, Übung 6). Im zweiten Band sind Spielvorlagen zu einem Gesellschaftsspiel zu finden: beim Thema Konsum (Kursbuch 2: 20–21) und bei der Lektion über Regionen (Kursbuch 2: 73). Beim Spracherwerb spielen zwar individuelle Lernprozesse eine wichtige Rolle, aber es ist besonders hervorzuheben, dass verschiedene kooperative Sozialformen nicht nur zum Lernfortschritt, sondern auch zur Entwicklung der sozialen Kompetenz führen. Die im Lehrwerk behandelten, immer komplexer werdenden Themen bieten dem Lehrenden hervorragende Gelegenheiten, verschiedene Diskussionsformen (Gruppendiskussion, Podiumsdiskussion, Fishbowl-Diskussion) mit der Lernergruppe durchzuführen.

Werden unterschiedliche Methoden zur selbstständigen Informationsbeschaffung (Wörterbücher, Internet) angeboten?

In der ersten Lektion des Arbeitsbuches (Arbeitsbuch 1: 7–8) wird eine Aufgabe zur Arbeit mit dem Wörterbuch angeboten, die den SchülerInnen Informationen und einige Tipps zum Umgang mit einem einsprachigen Wörterbuch durch einige Übungen vermittelt. Aber diese Anleitung bleibt leider auf die erste Lektion begrenzt. Wünschenswert wäre eine durchgängige, komplexer werdende Förderung der Nachschlagekompetenz. Bei der DSD-Prüfung stehen den SchülerInnen in der schriftlichen Prüfung (SK) und bei der Vorbereitung auf den ersten Teil der mündlichen Prüfung ein- und zweisprachige Wörterbücher zur Verfügung. Aus diesem Grund ist es für sie unentbehrlich, mit den Wörterbüchern bewusst und erfolgreich umgehen zu können. Wie einige moderne Lehrwerke beinhaltet auch „AusBlick“ zahlreiche Anregungen und Übungsmöglichkeiten zur selbstständigen Informationsbeschaffung durch das Internet. Immer wieder lassen sich Projektaufgaben zu den verschiedensten Themen (wie z.B. Modenschau, Reiseprospekt, Umweltschutzorganisationen, Schönheitsideale in anderen Epochen) finden. Bei einigen Projekten werden Internetrecherchen und Blogarbeit empfohlen. Bei der Internetrecherche sammeln Lernende selbstständig Informationen über das Internet. Dafür ist die Shell-Jugendstudie ein ausgezeichnetes Beispiel, zu der eine konkrete Webseite (<http://shell.de/Jugendstudie>) angegeben ist, auf der mehr Informationen zum Thema zu finden sind (Kursbuch 2: 15).

6. Zusammenfassung

Die im vorliegenden Aufsatz erwähnten Belege führen zusammenfassend zu folgender Bewertung: Das Lehrwerk „AusBlick“ entspricht den Anforderungen des DSD weitgehend und ist dadurch zur Vorbereitung der SchülerInnen auf die DSD-Prüfung gut geeignet. Einige kritische Bemerkungen und Ergänzungsvorschläge lassen sich jedoch formulieren hinsichtlich der fehlenden Themen, der im Lehrprozess zu spät thematisierten Redemittel zur Erörterung, zur Diskussion und zum Vortrag. Schwächen zeigen sich auch bei der Entwicklung der Projekt- und Präsentationsmethode. Weiterhin fällt immer wieder den Lehrenden die Aufgabe zu, die behandelten Statistiken/Diagramme zu aktualisieren sowie sich konstant über die aktuellen Ereignisse/Themen des deutschsprachigen Raums zu informieren. Andererseits lassen sich diese Mängel von den Lehrenden mithilfe verschiedener Ergänzungsmaterialien (z.B. über verschiedene Lernplattformen zum DaF-Unterricht im Internet), Progressionskorrekturen und eigener, kreativer Ideen beheben. Als Fazit der Analyse lässt sich festhalten, dass das Lehrwerk „AusBlick“ der im Rahmenplan zum DSD gesetzten wichtigsten Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts weitgehend gerecht wird – nämlich der Förderung der individuellen (fremd)sprachlichen Kompetenzen, die „dem Menschen helfen, sich in einer internationalisierten und durch Mobilität und globalisierten Wettbewerb gekennzeichneten Welt zu orientieren, sich zu verständigen und international handlungsfähig zu sein“ (Bausch 2009: 5).

Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard u.a. (2009): Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache“ für das Auslandsschulwesen. In: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/RahmenplanDaF/node.html (gesehen am 06.10.2015).
- Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Wierlacher, Alois (Hg.) (1977): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. 2 Bde. Heidelberg: Groos.
- Fischer-Mitziviris, Anni/Janke-Papanikolaou, Sylvia (2007): AusBlick 1. Ismaning: Hueber.
- Fischer-Mitziviris, Anni (2009): AusBlick 2. Ismaning: Hueber.
- Fischer-Mitziviris, Anni/Loumiotis, Uta (2010): AusBlick 3. Ismaning: Hueber.
- GeR: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat. (2001). Berlin u.a.: Langenscheidt. In: <http://www.goethe.de/referenzrahmen> (gesehen am 15.06.2015)
- Götze, Lutz (1994): Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Kast, B./Neuner, G. (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 29–30.

- Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt.
- Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, B./Neuner, G. (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 100–105.
- Krumm, Hans-Jürgen/Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H-J. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbbd. Berlin: De Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.2), 1029–1041.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitspracheunterricht. In: Krumm, H-J./Fandrych, Ch./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Berlin: De Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.2), 1215–1227.
- Kurtz, Jürgen (Hg.) (2011): Lehrwerkkritik, Lehrwerkverwendung, Lehrwerkentwicklung. In Fremdsprache Lehren und Lernen, 40/2.
- Mecheril, Paul/Dirim, Inci/Gomolla, Mechthild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hg.) (2010): Spannungsverhältnisse, Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann.
- Neuner, Gerhard (Hg.) (1979): Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke. Kasseler Arbeiten zur Sprache und Literatur 5. Frankfurt a. M: Langenscheidt.
- Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung–Lehrwerkkritik. In: Kast, B./Neuner, G. (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 8–22.
- Neuner, Gerhard (1996): Progressionsverfahren bei der Lehrwerkentwicklung, Beispiel „Grammatik“. In: Popp, H. (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. München: Iudicium, 685–706.
- Neuner, Gerhard (2003): Lehrwerke. In: Bausch, K-R./Christ, H./Krumm, H-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 399–402.
- Petneki, Katalin/Szablyár, Anna (1998): Lehrbücher und Lehrwerke des Deutschen im ungarischen Kontext. Budapest: ELTE.
- Pon, Leonard (2014): Grammatisches Wissen, Fremdsprachenunterricht und Lehrwerke – Zur Qualität von Grammatikübungen in zwei kroatischen DaF-Lehrwerken. In: Linguistik online 69/7, 37–68.
- In: http://www-a.ibit.uni-oldenburg.de/ozb_2.0/framedef.php?xbsn=Z14276422 (gesehen am 15.06.2015).
- Reder, Anna (2011a): Offene Unterrichtsformen und Aktivitäten im innovativen Deutschunterricht. In: Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen. 7/7, 38–56.

- Reder, Anna (2011b): Förderung der produktiven Fertigkeiten. In: Reder, Anna: Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. In: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/index.html (gesehen am 15.06.2015).
- Schmidt, Reiner (1994): Lehrwerkanalyse. In: Henrici, G./Riemer, C. (Hg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider, 397–418.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) Materialien: Ausführungsbestimmungen zur Prüfungsordnung, Handreichung für Mündliche Kommunikation, Handreichung für Schriftliche Kommunikation, 40 Jahre Deutsches Sprachdiplom. In: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DSD/node.html (gesehen am 15.06.2015).

Tünde Sárvári (Szeged)

**„Bilder sind gute Begleiter“.
Überlegungen zur Entwicklung und Förderung
der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht
mit Bilderbüchern**

1. Einleitung

Die vorliegenden Überlegungen verstehen sich als Beitrag zur Didaktik Deutsch als Fremdsprache und fokussieren auf die Prozesse des Lehrens und Lernens vom Deutschen als Fremdsprache im Primarbereich im institutionalisierten Kontext. Fremdsprachenunterricht dieser Art ist sowohl in den deutschsprachigen Ländern als auch in Ungarn im engeren Sinne zumeist mit dem Frühbeginn oder mit dem frühen Fremdsprachelernen assoziiert. Im weiteren Sinne schließt auch vorschulische Lernangebote, d.h. Fremdsprachen im Kindergarten mit ein (vgl. Barkowski/Krumm 2010: 95). In der vorliegenden Arbeit wird dieser Begriff im Sinne der engen Definition verwendet. Der Frühbeginn in der Grundschule setzt in Ungarn entweder in der Klasse 4 oder in den Klassen 1-3 ein (vgl. Nationaler Grundlehrplan 2012). Auch heute ist noch die Auffassung verbreitet, dass frühes Fremdsprachenlernen ein vorverlegter Fremdsprachenunterricht sei. Diese spezielle Form des Fremdsprachenlernens hat aber eigenständige Ziele, in deren Mittelpunkt die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten (Hören und Sprechen) steht. Bei der Zielsetzung soll auch die Meinung von Widlok (2010: 24) erwähnt werden, die hervorhebt, dass das Hauptziel des fremdsprachlichen Frühbeginns darin besteht, interkulturell interessierte und aufgeschlossene Kinder zu erziehen. Bei dieser Erziehung sollten außer fremdsprachlichen Kompetenzen auch allgemeine, interkulturelle und lernstrategische Fähigkeiten gefördert werden. Sie weist auch darauf hin (2010: 25), dass sich der Input zur Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz inhaltlich, sprachlich und methodisch an den Kommunikationsbedürfnissen der Kinder orientieren sollte. Deshalb empfehlen sich als Input vor allem authentische Inhalte (Reime, Lieder, Märchen, Geschichten), die allgemeine Themen wie z.B. Familie, Freunde, Wetter, Essen und Trinken berühren, den Interessen sowie der lernpsychologischen Entwicklung der Kinder entsprechen. Zu relevanten Inhalten gehören auch Mittel der nonverbalen Kommunikation (Gestik, Mimik, Körperhaltung, Augenkontakt), weil sie zum Gelingen oder Misslingen der Kommunikation beitragen können. Die oben genannten Inhalte können sogar im Anfängerunterricht nicht nur durch Lehrwerktexte, sondern auch anhand von literarischen Texten vermittelt werden.

Chingini und Kirsch (2009: 30 f.) empfehlen die Narration, d.h. über Geschichten eine (Fremd)sprache zu lernen, als ein möglicher Lernweg für Kinder:

Mit Geschichten haben wir einen Unterrichtsinhalt, dessen didaktische Dimension in ihm selbst liegt, die nicht von außen angetragen werden muss. Geschichten wollen unterhalten, aber immer auch belehren. Sie erzählen – das ist für sie kennzeichnend – was merkwürdig ist, aber auch *merk*-würdig, was abweicht vom Alltäglichen, was wert ist, sich gemerkt zu werden. Darin liegt die Bedeutung und Funktion von Geschichten für Kinder.

Obwohl in den bisher vorgelegten Veröffentlichungen sehr kontrovers betrachtet wurde, welche Aufgaben der Literatur im Fremdsprachenunterricht zukommen, wird immer öfter dafür plädiert, dass literarische Texte auch im Anfängerunterricht verwendet werden (vgl. Kast 1985, 1994, O’Sullivan/Rösler 2002). Kast (1985: 27 ff.) gibt folgende Lernzielbereiche der Literatur im Fremdsprachenunterricht (Sekundarstufe I) an: Attitüdenbildung, Landeskunde, Spracherwerb, „Literatur“, Umgang mit Literatur und Genussfähigkeit.

Bei Attitüdenbildung betont er, dass Texte immer so gelesen werden sollten, dass „kritische Distanz möglich ist (...) und Reflexionen über das Gelesene und dessen Wirkung stattfinden“ (ebd.). Literatur trägt auch zur Erweiterung der landeskundlichen Kenntnisse der Lernenden bei, weil ihre Sprache die gesellschaftlichen Beziehungen widerspiegelt, in denen sie funktioniert. Wenn wir mit fremdsprachlicher Literatur umgehen, können wir auch die vier Grundfertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben) entwickeln. Wenn Jugendliche in der Schule mit fremdsprachlicher Literatur konfrontiert werden, sind sie schon mit vielfältigen Formen der Literatur in ihrer Muttersprache vertraut gemacht, deshalb ist es möglich, bei ihnen Wert auf eine „fachliche Literaturkompetenz“ (ebd.) zu legen, sowie Techniken und Strategien zu vermitteln, die den späteren selbständigen Umgang mit fremdsprachlichen literarischen Texten ermöglichen. Und zum Schluss sollte Literatur nicht nur Spaß machen, sondern Lernende auch „auf den Geschmack bringen“ (ebd.).

Meiner Auffassung nach treffen diese Lernzielbereiche bis auf die Entwicklung der fachlichen Literaturkompetenz auch auf das frühe Fremdsprachenlernen zu, wo anfangs die Texte, die „zum Hinhören, zum Fragen und Darübersprechen“ (Trummer 1992: 9) einladen, noch vorgelesen werden. Das Zuhören beim Vorlesen, was Klippel (2000: 80) für „eine ganz natürliche Hörverstehensübung“ hält, und das gemeinsame „Lesen“ tragen zur Entwicklung der Leser-Kompetenz bei, die mit der Lese-Kompetenz nicht gleichzusetzen ist. Unter Leser-Kompetenz werden die frühzeitige Förderung des allgemeinen Interesses am Lesen und die Neugier auf Bücher verstanden (vgl. Widlok 2010: 27). Dieser Förderung dient der sog. Literacy-Ansatz, mit dessen Hilfe Kinder sogar im Kindergarten die ersten spielerischen Entdeckungsreisen in die Welt der Schrift machen können (vgl. Pica 2007, Tenta 2013, Sárvári 2014). Unter Literacy werden im weiteren Sinne nicht nur die Vertrautheit mit Literatur, sondern auch das Verstehen von

Texten und der kompetente Umgang mit Medien verstanden (vgl. Tenta 2013: 7). Von den literarischen Texten empfehlen sich für den Frühbeginn in erster Linie Bilderbücher, weil sie – wie Trummer (1992: 9) formuliert – als „Kulturträger“ fungieren, in denen dank ihrer Eigenart das Bild gleichrangiger (manchmal sogar einziger) Informationsträger ist, der die Neugier der Kinder weckt, oder ermöglicht, Bekanntes wiederzuerkennen. Für Lernende des fremdsprachlichen Frühbeginns, bei denen das Textverstehen nur wenig entwickelt ist, gelten die Bilder außerdem auch als eine Verstehenshilfe.

In den vorliegenden Überlegungen wird der Frage nachgegangen, wie kinderliterarische Texte, in erster Linie Bilderbücher die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache ermöglichen. Um diese Frage zu beantworten, werden zuerst die Ziele der Entwicklung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht anhand des Nationalen Grundlehrplans (2012) und des Rahmenlehrplans (2012) dargestellt, sowie methodisch-didaktische Vorschläge zur Arbeit mit Bilderbüchern im DaF-Unterricht aufgelistet. Als repräsentatives Beispiel werden auf Bilderbüchern von Eric Carle basierte Module zum frühen Deutsch vorgestellt, die von Mitarbeitern des Goethe-Instituts Budapest entwickelt worden sind.

2. Ziele der Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten im frühen DaF-Unterricht

Bei der Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenzen sind nicht alle Grundfertigkeiten gleich wichtig, denn der Akzent liegt im mündlichen Bereich. Das bedeutet, im Anfangsunterricht in der Grundschule stehen vor allem die primären Fertigkeiten, also Hören und Sprechen im Vordergrund, die sekundären (Lesen und Schreiben) werden darauf basierend, schrittweise eingeführt. Deshalb werden bei dieser Zielgruppe zwei Phasen voneinander unterschieden: In der ersten Phase stehen die Lernenden noch vor der Einführung des Lesens und Schreibens, in der zweiten sind sie schon auf die Einführung dieser Fertigkeiten vorbereitet. Aus den Besonderheiten dieses Unterrichts lässt sich auch ein wichtiges Problemfeld, die Leistungsmessung ableiten. Dieses Thema steht seit der Einführung der Fremdsprache als obligatorisches Fach im Primarbereich zunehmend im Blickpunkt des Interesses. Im Fremdsprachenunterricht werden die Leistungen seit der Erscheinung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) nach Referenzniveaus beurteilt. Aber sogar die unterste Stufe des GER liegt über den Mindeststandards des primären Fremdsprachenunterrichts. Auch im Nationalen Grundlehrplan (2012) wird der Sprachstand am Ende der vierten Klassenstufe der Grundschule als „nach GER nicht beurteilbar“ angegeben. Im Rahmenlehrplan (2012) werden trotzdem einige Erwartungen für diese Stufe formuliert. Am Ende der Primarstufe sollen die Lernenden auf dem Gebiet der primären Fertigkeiten imstande sein:

- einfache Anweisungen im Unterrichtsalltag zu verstehen und zu befolgen,
- einfache Äußerungen zu vertrauten Themen zu verstehen und darauf angemessen zu reagieren,
- Schlüsselwörter aus gesprochener Sprache mit vertrauten Themen zu erkennen,
- das Verstehen des Gehörten nonverbal und/oder verbal zu belegen,
- vertraute Gegenstände und Tätigkeiten zu benennen und zu beschreiben,
- mit einfachen Mitteln Informationen zu geben und einzuholen.
- gelernte Reime, Gedichte aufzusagen.

Wie u. a. auch Solmecke (1992: 4) in Bezug auf die Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht betont, ist ohne Hören kein Sprechen möglich, weil Hören und Verstehen die Basis für das Sprechen sind. Das Ziel der Entwicklung und Förderung des Hörverstehens besteht nämlich darin, die Lernenden zu befähigen, gesprochene Texte in der jeweiligen Fremdsprache ohne Hilfe zu verstehen, zu verarbeiten und das Verstandene zur Grundlage eigener Textproduktion zu machen. Textverstehen, so auch Hörverstehen findet auf verschiedenen, hierarchisch aufeinander aufbauenden Ebenen statt (vgl. Solmecke 1992, Bárdos 2002). Diese Ebenen nennt Solmecke (1992: 8) wie folgt: Wiedererkennen; Verstehen; Analytisches Verstehen; Evaluation.

Wiedererkennen ist die Grundfähigkeit des Hörverstehens, wo die sprachlichen Signale wiedererkannt und interpretiert werden, die der Hörer schon kennt. Deshalb soll jeder kommunikative Fremdsprachenunterricht mit einer Phase des Einhörens beginnen, wo Lernende mit dem Klang der fremden Sprache vertraut gemacht werden. Aufgrund des Wiedererkennens erfolgt das *Verstehen*, und die wichtigsten Details werden im Gedächtnis gespeichert. Kinder brauchen mehr Hilfen beim Verstehen, deshalb sollten die Lehrkräfte viele nonverbale Kommunikationsmittel einsetzen, Hörerwartungen aufbauen, häufige Wiederholungen einbauen und den Kindern klar machen, dass sie nicht jedes Wort kennen müssen, um den Text zu verstehen (denken wir an den Schaltplan zum Knacken deutscher Texte von Jenkins 1990: 24). Klippel (2000: 80) macht darauf aufmerksam, dass sich die Kinder zuerst an die Stimme der Lehrkraft gewöhnen sollen, aber ziemlich bald sollten sie auch andere Sprecher (Muttersprachler) hören. *Analytisches Verstehen* dient dazu, Antworten auf Fragen zum Textinhalt zu finden. *Evaluation* ist die Voraussetzung für eine angemessene Reaktion auf das Gehörte. Auch diese Ebenen zeigen, dass Hörverstehen kein passiver Vorgang ist, sondern eine Interaktion zwischen Text und Hörer verkörpert.

An dieser Stelle soll noch Schwerdtfeger (1989) erwähnt werden, die für das sog. Hör-Seh-Verstehen plädiert, wobei es um das Verstehen der mit den sprachlichen Äußerungen untrennbar verbundenen nonverbalen Kommunikationsmittel (Mimik und Gestik) geht.

Parallel oder kurz nach dem Einhören erfolgt das Sprechen. Was die Sprechbereitschaft anbelangt, zeigen Kinder im frühen DaF-Unterricht signifikante Unterschiede auf. Bei vielen Lernenden dieser Zielgruppe ist die sog. stille Phase am Anfang des

Fremdsprachenerwerbs zu beobachten, in der die Kinder eine mehr oder weniger lange Zeit die fremde Sprache nur hören und das sprachliche Modell beobachten. Dabei versuchen sie, linguistische Daten zu sammeln und zu klassifizieren, d.h. so viel wie möglich zu verstehen und zu verarbeiten. Sie beteiligen sich aber noch nicht an der sprachlichen Kommunikation. Die Lehrkraft soll akzeptieren, dass sie erst dann sprechen, wenn sie sprechen wollen. Als erster Schritt verwenden sie nonverbale Kommunikationsmittel oder sie nehmen am gemeinsamen Singen bzw. Spielen teil. Dann ahmen sie die Menschen nach, die sie in der Fremdsprache sprechen hören.

Bei der Entwicklung der Sprechfertigkeit ist die Lehrersprache das wichtigste Modell, nach dem gelernt wird, sie gilt als Vorbild, deshalb soll das Sprachvermögen der Lehrkraft phonetisch, sprachrhythmisch und intonatorisch vorbildlich sein. Die Lehrkraft soll imstande sein, den gesamten Unterricht fremdsprachlich gestalten zu können (vgl. Widlok 2010: 16).

Nicht nur Hören, sondern auch Reden ist Gold (vgl. Sárvári 2015). Da man aber sprechen nur dann lernt, wenn man spricht, soll die Lehrkraft im DaF-Unterricht den Kindern ausreichend Gelegenheit zum Sprechen in der Fremdsprache anbieten.

3. Methodisch-didaktische Vorschläge zur Arbeit mit Bilderbüchern im DaF-Unterricht

Wie in der Einleitung erwähnt wurde, ist Narration ein guter Lernweg für Kinder. Geschichten, Märchen sind in unserem Leben von großer Bedeutung. Denken wir nur an das Buch von Bettelheim (1980) „Kinder brauchen Märchen“, oder an die Behauptung von Heller (2005: 36) „mit Märchen werden Kinder groß“. Märchen und Geschichten werden oft in Form eines Bilderbuches angeboten, weil die Bilder die Erschließung des (fremdsprachigen) Textes erleichtern und dadurch zum Erfolgserlebnis führen und die Lernenden motivieren. Sie ermöglichen außerdem einerseits themenbezogene Wortschatzerweiterung, andererseits eine kritische Auseinandersetzung mit dem Gelesenen/Gehörten, indem der Text mit dem Bild verglichen wird. Wenn im frühen DaF-Unterricht Bilderbücher eingesetzt werden, muss zuerst die entsprechende Geschichte ausgewählt werden, die für das frühe Fremdsprachenlernen geeignet ist. Im Folgenden steht eine Checkliste, die die wichtigsten Merkmale einer für den Frühbeginn „guten“ Geschichte nach Groß (2002: 11 f.) und Klippel (2000: 159) zusammenfasst:

- Der Erzähler mag die Geschichte.
- Die Sprache ist einfach (kurze Sätze, sich wiederholende Elemente).
- Die verwendeten Strukturen können die Kinder in unterschiedlichen alltäglichen Situationen anwenden.
- Das Thema der Geschichte entspricht der Erfahrungswelt der Kinder.
- Der Sprachinput liegt leicht über dem Sprach- und Wissenstand der Kinder.
- Die Geschichte motiviert zum kreativen, handlungsorientierten Umgang mit dem Text.
- Die Geschichte ist aufschlussreich bebildert.

Anhand dieser Liste sind authentische, bebilderte Geschichten mit einfachen, aber gebräuchlichen Strukturen, die Themen und Situationen aus der Alltags- und Kinderkultur berühren, und zum kreativen Umgang mit dem Text anregen, in hohem Maße für den fremdsprachlichen Frühbeginn geeignet. Als Quelle solcher Geschichten empfiehlt Klippel (2000: 160) zielsprachliche Kinderbücher, Geschichtensammlungen, Zeitschriften oder eben das Internet.

Sowohl Groß (2002: 11) als auch Klippel (2000: 159) betonen, dass man nur die Geschichten gut vortragen kann, die einem Freude machen, und mit deren Inhalt man einverstanden sei. Die Lehrkraft kann entscheiden, ob sie die Geschichte frei erzählt oder ‚nur‘ vorliest. Wenn sie die Geschichte erzählen will, muss sie sie lernen. Das bedeutet aber nicht, dass sie den ganzen Text auswendig lernen muss. Es ist genügend, wenn sie sich die wichtigsten Momente der Geschichte, ihre richtige Reihenfolge und bestimmte Kernsätze merkt.

Als ‚Spickzettel‘ kann sie aber auch ein Kamishibai zur Hilfe rufen. Es ist am besten mit Papiertheater (kami = Papier, shibai = Theater) ins Deutsche zu übersetzen, aber in Deutschland ist eher der Begriff Erzähltheater für Kamishibai geläufig. Das Erzähltheater besteht aus einem Wechselrahmen mit Flügeltüren, der oben geöffnet ist. Zwischen die Leisten können mehrere Bilder als Stapel hineingestellt werden. Die Bilder werden im Rahmen betrachtet und nacheinander wieder herausgezogen. Der Erzähler sitzt oder steht hinter dem Kamishibai und hält Blickkontakt zu den Zuschauern. Schüler (2011: 18) rät, beim Erzählen möglichst viel direkte Rede einzusetzen und die Erzählung durch Veränderung der Stimme lebendig zu machen.

Wie Gruschka und Brandt (2013: 7) behaupten, wird mit dieser Technik einerseits die Aufmerksamkeit der ‚Zuhörer und Zuschauer‘ ‚auf den bildlich dargestellten Kern der gesprochenen Worte‘ gelenkt, andererseits dient sie dem Erzähler ‚als Gedächtnisstützen für die eigenen inneren Bilder‘. Das Gedächtnis wird auch dadurch gestützt, dass Kamishibais den Text auf der Rückseite der Bildkarten haben. Der Text von Bildkarte 1, befindet sich demnach auf der Rückseite der letzten Bildkarte. Gruschka und Brandt haben eine Liste zusammengestellt, was alles das Erzähltheater kann (2013: 14). Mit ihm können sowohl die Sprachkompetenz als auch die allgemeinen Kompetenzen der Kinder entwickelt werden. Ein Kamishibai kann nämlich die Zuschauer nicht nur in die magische Welt der Geschichten entführen, eine entsprechende Erzählatmosphäre schaffen und Neugier beim Publikum wecken, sondern eine ganzheitliche Sprachförderung verwirklichen, indem es

- Bild und Hörerfahrungen verbindet
- Wahrnehmung und Zuhörbereitschaft schult
- sprachliche Kommunikation unterstützt
- Erzählrituale entwickelt und beibehält
- ermöglicht, Erzählerfahrungen bildgestützt zu üben
- als Gedächtnisstütze fungiert
- dialogisches Erzählen und
- Präsentation eigener Geschichten fördert.

Es trägt auch zur Förderung der allgemeinen Fertigkeiten bei, weil es

- zum Denken anregt
- Gestaltungsfähigkeit fördert
- ästhetische Bildung von Anfang an aufbaut
- Persönlichkeit entwickelt und
- Selbstständigkeit sowie Teamfähigkeit entwickelt.

Gruschka und Brandt geben im Buch „Mein Kamishibai“ (2013) zahlreiche Ideen, wie Kinder „vom Hören von Worten über das Nachahmen von Sätzen über Spielen und Verstehen kleiner Episoden bis hin zum selber Erfinden und Erzählen von Geschichten“ gelangen können.

Ob eine Geschichte mit oder ohne Kamishibai präsentiert wird, die Lehrkraft soll sie immer mehrmals erzählen und dabei die Kinder immer aktiver mit einbeziehen. Die Wiederholung hilft den Lernenden, die Geschichte besser zu verstehen und ihr handelnd zu folgen. Kinder ahmen beim Zuhören oft unbewusst Gestik und Mimik des Erzählers nach oder sie sprechen sich wiederholende Sätze im Chor mit.

Beim Erzählen muss die Lehrkraft sowohl auf die richtige Intonation und Stimmführung, als auch auf das reduzierte Sprechtempo achten. Sie muss Blickkontakt zu den Kindern halten, um zu sehen, ob alle Kinder der Geschichte folgen können. Sie muss das Verständnis der Kinder durch Bilder, Requisiten, Intonation und nonverbale Kommunikationsmittel unterstützen.

Wenn die Lehrkraft die Geschichte vorliest, muss sie auf ausdrucksstarkes Vorlesen achten, aber sie darf nicht einmal in diesem Fall vergessen, Blickkontakt zu den Kindern zu halten. Obwohl das Vorlesen gewisse Vorteile aufweist (kürzere Vorbereitungszeit, fehlerfreier Text, der auch beim mehrmaligen Vorlesen derselbe ist, Buchillustrationen zum Text), sollte die Lehrkraft die Geschichten eher frei erzählen, weil diese Art des Vortragens lebendiger ist.

Unabhängig davon, ob die Lehrkraft die Geschichte frei erzählt oder vorliest, muss sie die Kinder auf die Geschichte vorbereiten: sie soll ihre Neugier wecken und Spannung aufbauen. Eine Fantasiereise im Sitzkreis (vgl. Sárvári 2013a) oder Requisiten aus der Geschichte können die Kinder auf die Geschichte einstimmen. Spinner (1998a: 160 f.) empfiehlt folgende didaktisch-methodische Ideen zum Einsatz von Bilderbüchern im Deutschunterricht:

- ein Bilderbuch als Sprech Anlass nutzen
- lesen und anderen erzählen
- Sprech- und Denkblasen zu einem Bilderbuch verfassen
- ein Bilderbuch texten
- zu einem Bild eine Geschichte fantasieren
- szenisch gestalten.

Wenn Bilderbücher als Sprech Anlass genutzt werden, benennen die Kinder zuerst nur einzelne Elemente der Bilder mit Wörtern: (*die*) *Maus*, (*der*) *Affe*, (*die*) *Wolke* usw. Später können sie auch einzelne Sätze zu den Bildinhalten formulieren

und letztendlich die Geschichte anhand der Bilder erzählen. Es ist auch möglich, dass die Geschichte nicht vollständig vorgelesen wird, und die Kinder sie beenden sollen. Das regt die Fantasie der Kinder an.

Es gibt auch Bilderbücher ohne Text. In diesem Fall können die Kinder aus den Comics schon bekannte Sprech- und Denkblasen verfassen, die sie den Figuren zuordnen. Dabei verwenden sie überwiegend die direkte Rede, die auch für die Sprache der Bilderbücher charakteristisch ist.

Die Geschichten der Bilderbücher können auch inszeniert werden. Es bieten sich zahlreiche Gelegenheiten zur szenischen Interpretation (vgl. Spinner 1998b: 162 ff.):

- die Szenen können pantomimisch oder als Standbild dargestellt werden
- die Geschichte kann als Theaterstück, Spiel aus dem Stegreif, Schattenspiel oder Puppenspiel aufgeführt werden
- es kann ein Film oder eine Hörszene anhand der Geschichte erstellt werden.

Die Anwendung von dramapädagogischen Techniken entwickelt nicht nur die sprachlichen, sondern auch die sozialen Kompetenzen der Lernenden (vgl. Sárvári 2013b, 2013c).

Groß (2002: 12) listet weitere handlungs- und produktorientierte Umsetzungsmöglichkeiten auf:

- Szenen aus der Geschichte dialogisch evtl. mit Handpuppen darstellen
- die Geschichte auf eine andere Situation übertragen (eine Parallelgeschichte entwickeln)
- sich ein anderes Ende ausdenken
- eine Fortsetzung malen und beschriften
- die Geschichte als Klanggeschichte darstellen.

Mit Klanggeschichten können im Sinne des musikpädagogischen Ansatzes von Carl Orff Sprache, Bewegung und Musik miteinander verbunden werden. Die Verbindung dieser drei Elemente erreicht die emotionale Ebene der Menschen, eröffnet die Aufnahmebereitschaft und ermöglicht dadurch ein effektives Lernen. Für die Klanggeschichten können sowohl körpereigene, als auch Rhythmusinstrumente, wie z.B. Orff-Instrumente benutzt werden. Gulden und Scheer (2012) geben Interessierten im Buch „Kinder Spielen mit Orff-Instrumenten“ zahlreiche Anregungen, wie sie Geschichten mit Orff-Instrumenten klanglich begleiten, bzw. Kinder in diese Technik einführen können. Von den oben genannten Techniken scheinen die meisten auch für die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten relevant zu sein, weil die Lernenden dabei Anweisungen verstehen und befolgen sollen, bzw. das Verstehen des Gehörten non-verbal und/oder verbal belegen, vertraute Gegenstände und Tätigkeiten benennen und beschreiben können. Beim dialogischen Darstellen der Szenen, bei der Entwicklung einer Parallelgeschichte oder einer Fortsetzung haben sie die Möglichkeit, mit einfachen Mitteln Informationen zu geben und einzuholen. Sehen wir uns an konkreten Beispielen an, welche von diesen Arbeitsvorschlägen in der Praxis angewendet werden.

4. Deutschmodule für Kinder auf der Basis ausgewählter Bilderbücher von Eric Carle

Edit Morvai und Bernadett Veress, Mitarbeiterinnen des Goethe-Instituts Budapest haben 2013 neun Deutschmodule für Kinder zwischen 8-10 Jahren entwickelt, die aber leicht adaptiert und auch bei etwas jüngeren oder älteren Kindern verwendet werden können (<http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/dmk/deindex.htm>):

- Modul 1: Freundschaft
- Modul 2: Farben und Berufe
- Modul 3: Wohnen
- Modul 4: Tiere
- Modul 5: Essen
- Modul 6: Wetter
- Modul 7: Sommerurlaub
- Modul 8: Körperteile und Bewegung
- Modul 9: Märchenfest.

Jedes Modul ist ein kleines, in sich abgeschlossenes Projekt, das man in drei bis vier Unterrichtsstunden verwirklichen kann.

Die einzelnen Module knüpfen an die Einheiten des Materialpakets „Deutsch mit Hans Hase“ an, weil sie aus dem Bedürfnis entstanden sind, dieses erfolgreich eingesetzte Materialpaket (Abb. 1) zu erweitern bzw. fortzusetzen.



Abb. 1: Das Materialpaket

Das Materialpaket „Deutsch mit Hans Hase – in Kindergarten und Vorschule“ ist ein Lernprogramm für Kinder zwischen 6 und 8 Jahren. Es wurde 2008–2009 vom Goethe-Institut Budapest entwickelt und besteht aus 30 Lerneinheiten (20 thematischen Einheiten, vier Wiederholungseinheiten und sechs Einheiten zu Festen und Feiertagen), die für ungefähr 40 Minuten konzipiert sind. Das Materialpaket besteht aus einem Leitfaden für Unterrichtende (detaillierte Stundenpläne mit Zielen,

Schritten, sprachlichem Input usw.), über 100 bunten Bildern unterschiedlicher Größe, 50 Aufgabenblättern, Bastelbögen und Ausmalbildern für die Kinder, einer Hans Hase-CD mit allen Liedern und ihren Playbackversionen für die Kindergärtnerin/Pädagogin, einer Hans Hase-CD mit allen Liedern für die Kinder und einer Hans Hase-Handpuppe. Mehr Informationen dazu enthält die Webseite des Goethe-Instituts: <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/hah/prg/deindex.htm>. Daraus ergeben sich drei Möglichkeiten zum Einsatz der Module im frühen DaF-Unterricht:

- die Themen des Materialpakets „Deutsch mit Hans Hase“ zu erweitern, indem durch die Module mehr sprachliche Impulse gegeben und neue Kommunikationssituationen geschaffen werden
- mit den Modulen im Anschluss an das Materialpaket „Deutsch mit Hans Hase“ zu arbeiten, wobei die schon behandelten Themen wieder aufgegriffen und unter einem neuen Aspekt bearbeitet werden
- die Module unabhängig vom Materialpaket „Deutsch mit Hans Hase“ als Ergänzung zum kurstragenden Lehrwerk einzusetzen.

Als Basis für die einzelnen Module dienen überwiegend Geschichten und Märchen, manchmal auch Lieder. Im Mittelpunkt der Module steht das Hör- und/oder Leseerlebnis, das durch abwechslungsreiche, kindgerechte Aktivitäten (Spiele, Bastelaktivitäten, Aufführungen usw.) ergänzt ist, die nicht nur der Entwicklung der fremdsprachlichen Kompetenz der Kinder dienen, sondern auch die Entfaltung ihrer Persönlichkeit ermöglichen. Spiel und Spaß sorgen dafür, dass sich die Kinder beim Lernen wohlfühlen, dass die Atmosphäre entspannt ist und der handlungsorientierte Umgang mit der Sprache verwirklicht wird. Der Aufbau jedes Moduls ist gleich. Es besteht aus dem Leitfaden, dem Unterrichtsentswurf, den Bildkarten, den Aufgabenblättern und Bastelvorlagen.

Im *Leitfaden* werden zuerst das Thema und die Inhalte des Moduls, dann Ziele und die Materialliste angegeben. Am Ende jeder Modulbeschreibung steht der kleinschrittig erarbeitete *Unterrichtsentswurf*, der für die Lehrkräfte methodisch-didaktische Hinweise zur Realisierung enthält. Wichtige Bestandteile der Module sind die *Bildkarten*, *Aufgabenblätter* und *Bastelvorlagen*, die kostenfrei heruntergeladen werden können. Fünf Module (Modul 1, 4, 5, 6, 8) basieren auf einem für das jeweilige Thema relevanten Bilderbuch von Eric Carle:

- Modul 1: Freundschaft auf der Basis der Geschichte „Die kleine Maus sucht einen Freund“
- Modul 4: Tiere auf der Basis der Geschichte „Die kleine Spinne spinnt und schweigt“
- Modul 5: Essen auf der Basis der Geschichte „Was gibt’s zu Mittag?“
- Modul 6: Wetter auf der Basis der Geschichte „Kleine Wolke“
- Modul 8: Körperteile und Bewegung auf der Basis der Geschichte „Von Kopf bis Fuß“.

Carle ist einer der erfolgreichsten Bilderbuchmacher unserer Zeit. Er hat über 70 Bücher illustriert, darunter die meisten auch selbst geschrieben. Sein erstes Bilderbuch war „1, 2, 3 ein Zug zum Zoo“ (1968) und bald darauf folgte der Klassiker „Die kleine Raupe Nimmersatt“ (1969). In den letzten Jahren wurden einige seiner Bilderbücher wie z.B. „Die kleine Raupe Nimmersatt“, „Chamäleon Kunterbunt“ oder Bücher aus der Reihe „Mein allererstes Buch der ...“ auch ins Ungarische übersetzt, deshalb können die Protagonisten den Kindern bekannt vorkommen. In seinen Büchern begegnen die Kinder meistens einzelnen Tieren und begleiten sie bei Spaziergängen, Entdeckungen oder auch Begegnungen mit anderen Protagonisten und lernen gleichzeitig etwas. In vielen seiner Bücher können die Kinder die Protagonisten durch unterschiedliche Oberflächen, echte Lichter und Geräusche, bzw. durch Laschen zum Aufklappen mit verschiedenen Sinnen erfahren. Die Sprache seiner Bücher ist sehr einfach, kindlich und einprägsam, deshalb fällt es den Kindern nicht schwer, die Sätze schnell oft wortgetreu nachzuerzählen. In jedem Buch gibt es einen sich wiederholenden Satz, der zum Refrain wird und bald von den Kindern mitgesprochen wird. In der Geschichte der kleinen Maus, die einen Freund sucht, stellt die kleine Maus den Tieren, denen sie begegnet immer wieder die Frage „*Wollen wir Freunde sein?*“. In der Geschichte der kleinen Spinne kehrt der Satz „*Die kleine Spinne spinnt und schweigt.*“ in jeder Szene wieder. In der Geschichte „Was gibt’s zu Mittag?“ wird einerseits die mit dem Titel identische Frage, andererseits die Behauptung des kleinen Affen „*Nein danke, die mag ich nicht.*“ wiederholt. Im Buch „Von Kopf bis Fuß“ gelten zwei Sätze „*Kannst du das auch?*“ und „*Das kann ich auch.*“ als Refrain. Und die kleine Wolke verwandelt sich in der Geschichte in verschiedene Tiere und Gegenstände. Mit den Modulen können folgende Ziele verwirklicht werden:

- bekannte Wörter und Strukturen zum Thema wiederholen und neue kennen lernen
- durch Handlung begleitete Spielregeln verstehen und Verstehen durch Teilnahme am Spiel belegen
- durch Handlung begleitete Anweisungen der Lehrkraft zur Bearbeitung eines Aufgabenblatts verstehen und ausführen
- durch Handlung begleitete Bastelanweisungen der Lehrkraft verstehen und ausführen
- einzelne Wörter und Strukturen in der Geschichte identifizieren und nachsprechen
- an einem dialogischen Spiel aktiv teilnehmen
- eine durch Handlung begleitete Spielregel verstehen und Verstehen durch Teilnahme am Spiel belegen
- eine durch die Lehrkraft vorgelesene bzw. vorgetragene Geschichte mit Hilfe von Bildern und Bewegungen verstehen
- eine durch die Lehrkraft vorgelesene Geschichte mit Hilfe von Bildern global verstehen

- einzelne Wörter und Strukturen in der Geschichte identifizieren und in spielerischen Situationen anwenden
- einzelne Wörter und Strukturen in der Geschichte identifizieren, nachsprechen und beim Spiel anwenden
- ganze Sätze aus der Geschichte nachsprechen und durch Bewegung begleiten
- Wörter und Strukturen beim Spiel anwenden
- Wörter und Strukturen zum Thema kennen lernen, verstehen, auf den Impuls der Lehrkraft korrekt nachsprechen und in vorgegebenen Situationen anwenden.

Anhand dieser Aufzählung kann festgestellt werden, dass die Kinder mit Hilfe der bearbeiteten Bilderbücher nicht nur ihren Wortschatz erweitern, sondern sowohl ihre Hör-, als auch ihre Sprechfertigkeit entwickeln können. Ihr Hörverständnis wird durch Handlung der Lehrkraft, durch Bilder und durch Bewegung unterstützt. Von den oben genannten Zielen wird in jedem formuliert, dass die Kinder mit Hilfe des jeweiligen Bilderbuches bekannte Wörter und Strukturen zum Thema wiederholen und neue kennen lernen sollen. Da in fast jedem Modul auch unterschiedliche Spiele durchgeführt werden, ist es wichtig, dass die Kinder die Spielregeln verstehen und befolgen. Deshalb wird oft als Ziel angegeben, dass die Kinder die durch Handlung begleiteten Spielregeln verstehen und ihr Verstehen durch Teilnahme am Spiel belegen sollen. Im Folgenden wird beschrieben, wie die einzelnen Themen im Sinne des Leitfadens bearbeitet werden können. Die Modulbeschreibungen fokussieren auf den Einsatz des Bilderbuches und darauf, wie sie die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten ermöglichen.

Im Modul 1 geht es um Freundschaft. Als Einstimmung auf das Thema basteln die Kinder zuerst ein Freundschaftsband. Die Lehrkraft erklärt den Kindern, wie sie aus den drei verschiedenfarbigen Fäden ein Armband flechten können. Sie macht es den Kindern vor, so können die Kinder mit Hilfe von Hör-Seh-Verstehen die Anweisungen verstehen und befolgen. Kinder, die bisher mit dem Materialpaket „Deutsch mit Hans Hase“ gearbeitet haben, kennen schon die Freunde von Hans Hase. Sie besprechen mit Hilfe des Plakats „Hans Hase und seine Freunde“, welche Tiere mit Hans Hase befreundet sind. Danach nimmt die Lehrkraft das Buch „Die kleine Maus sucht einen Freund“ (Abb. 2) in die Hand, zeigt auf die Maus auf dem Deckblatt des Buches und sagt, dass die kleine Maus keine Freunde hat, und sich jetzt einen Freund sucht. Die Kinder sitzen im Kreis und hören zu. Die Lehrkraft liest die Geschichte vor, so dass sie die Kinder bei jeder Seite das nächstfolgende Tier erraten lässt. Dabei können die Kinder einerseits die für sie schon bekannten Tiernamen wiederholen, andererseits eine Lerntechnik, die sog. Antizipation spielerisch und indirekt erlernen. Sie sollen nämlich das nächstfolgende Tier aufgrund seines Schwanzes erraten. Beim erfolgreichen Hörverstehen spielt die Diskriminierung der schon bekannten Elemente eine bedeutende Rolle, die hier indirekt und spielerisch trainiert wird. Nach abwechslungsreichen Wortschatzübungen liest die Lehrkraft die

Geschichte noch einmal vor, aber diesmal macht sie bei den einzelnen Tiernamen, bei der Frage „*Wollen wir Freunde sein?*“ und bei „*Nein/Ja*“ jedes Mal eine Pause und wartet, bis die Kinder den Text selbständig ergänzen. Zum Schluss führen die Kinder die Geschichte mit Kulissenbildern und Tierfiguren auf.

Im Modul zum Thema Tiere wiederholen die Kinder zuerst die Tiernamen (überwiegend Bauernhoftiere), die sie als Freunde von Hans Hase kennen. Sie besprechen, wie diese Tiere sprechen. Dann liest die Lehrkraft die Geschichte der kleinen Spinne (Abb. 3) vor.

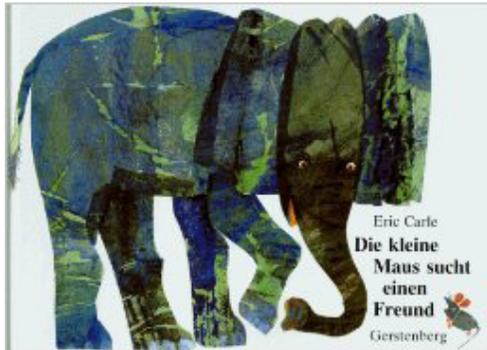


Abb. 2: *Die kleine Maus sucht einen Freund* von Eric Carle



Abb. 3: *Die kleine Spinne spinnt und schweigt* von Eric Carle

Die Kinder sitzen im Kreis und tasten das Spinnennetz Seite für Seite ab. In der Geschichte kommen Bauernhoftiere zur kleinen Spinne und wollen mit ihr sprechen. Aber die kleine Spinne spinnt und schweigt. Die Kinder können die Tiere benennen, die in den einzelnen Szenen erscheinen. Nachdem der neue Wortschatz spielerisch eingeübt worden ist, verteilt die Lehrkraft den Kindern die Tierkarten. Ein Kind setzt sich in die Mitte, es spielt die kleine Spinne. Alle anderen stellen sich um die Spinne herum im Kreis auf. Die Lehrkraft erzählt die

Geschichte noch einmal. Dabei halten die Kinder die Bildkarte hoch, wenn sie ihr Wort hören und an der passenden Stelle sprechen sie wie die Tiere. Der sich wiederkehrende Satz „Die kleine Spinne spinnt und schweigt.“ wird von allen im Chor gesprochen. Zum Modul gehört noch ein Lied über Elefanten auf dem Spinnennetz, das die Kinder erlernen, und am Ende erstellt jedes Kind sein eigenes Spinnennetz und bastelt aus Tonpapier eine kleine nette Spinne dazu.

Essen ist das Thema des fünften Moduls. Als Einstieg besprechen die Kinder, was Hans Hase mag, bzw. nicht mag. An dieser Stelle können die Kinder Lebensmittel, Gemüse- und Obstsorten aufzählen, die sie bereits kennen. Hans Hase ist ein merkwürdiger Hase, der keine Karotten, sondern Äpfel mag. Anschließend lernen die Kinder neue Obstnamen. Dann setzen sie sich im Sitzkreis hin und die Lehrperson führt die neue Geschichte „Was gibt's zu Mittag?“ (Abb. 4) ein.



Abb. 4: *Was gibt's zu Mittag?* von Eric Carle

In diesem Buch gibt es zehn verschiedene Obstsorten zu Mittag. Der Protagonist, der kleine Affe mag aber nur ein Obst, die anderen lehnt er immer höflich mit dem Satz „*Nein, danke, die mag ich nicht.*“ ab. Die Lehrkraft ermuntert die Kinder sehr bald, die Struktur „*Nein, danke, die mag ich nicht.*“ mitzusprechen. Die Geschichte wird nachgespielt, indem sich zehn Kinder mit der passenden Bildkarte in der Hand in der Reihenfolge aufstellen, wie die Obstsorten im Buch vorkommen. Sie stellen nacheinander Fragen zu ihrem Motiv: *Eine Kokosnuss? Äpfel? Birnen? usw.* Die Lehrkraft spielt zuerst den Affen. Sie ahmt die Bewegungen eines Affen nach und geht einzeln zu den Kindern. Sie schaut sich die jeweilige Obstsorte an, überlegt erst und antwortet wie im Buch. In der nächsten Runde übernehmen die Kinder, die kein Bild haben, die Rolle des Affen. Sie springen von Baum zu Baum und wiederholen die passenden Strukturen. Anschließend können die Kinder nacheinander auch für sich sprechen und das Obst auswählen, das sie gern essen.

Modul 6 behandelt das Thema Wetter. Am Anfang gehen die Kinder zum Fenster und schauen, wie das Wetter draußen ist. Die Lehrkraft fragt, durch Körpersprache begleitet: *Ist es warm? Ist es kalt? Ist es kühl? Ist es heiß?* Die Kinder reagieren nonverbal und/oder verbal: *Ja, es ist kalt. Nein, es ist warm. usw.*, dann wiederholen sie die wichtigsten Strukturen über das Wetter (*Die Sonne scheint. Der Wind weht. Es regnet. Es schneit. Es ist neblig. Es blitzt und es donnert. Es ist wolkig.*). Danach verteilt die Lehrkraft den Kindern „Sitzwolken“ und führt dabei das Wort *Wolke(n)* ein. Dann liest sie das Buch „Kleine Wolke“ (Abb. 5) vor.



Abb. 5: Kleine Wolke von Eric Carle

Die Kinder schauen sich die Bilder Seite für Seite genau an und versuchen die Handlung zu verstehen. Sie regt die Kinder dazu an, dass sie beim Lesen einzelne Wörter und einfache Strukturen, die immer wiederkehren bzw. bereits bekannt sind, gleich mitsprechen: z.B. *kleine Wolke, kleine Wolke verwandelte sich in..., ein Schaf, ein Flugzeug usw.* Beim zweiten Vorlesen begleiten die Kinder den Text mit Bewegung: Sie ziehen wie die Wolken den Himmel entlang, sie schweben wie die Kleine Wolke, sie verwandeln sich in ein Flugzeug usw. Dann basteln die Kinder Wolkenbilder mit Watte. Die fertigen Bilder werden auf einer Wäscheleine befestigt und von den Kindern vorgestellt: z.B. *Das ist ein Schaf. / Kleine Wolke verwandelte sich in ein Schaf.* Vor dem erneuten Vorlesen spannt die Lehrkraft eine zweite Wäscheleine im Raum. Sie liest die Geschichte vor und die Kinder tragen ihre Bilder in der Reihenfolge, wie sie im Text genannt werden, von der einen Wäscheleine zur anderen. Zum Spaß kann die Lehrkraft die Reihenfolge der Bilder umstellen und die Kinder die Bilder wieder umhängen lassen. Zum Schluss liest die Lehrkraft die Geschichte noch einmal Satz für Satz vor. Die Kinder sprechen den Text mit und begleiten ihn mit Bewegung.

Auf der Basis der Geschichte „Von Kopf bis Fuß“ (Abb. 6) wird das Thema Körperteile und Bewegungen bearbeitet.



Abb. 6: Von Kopf bis Fuß von Eric Carle

Als Einstimmung werden für die Kinder schon bekannte Sportaktivitäten wiederholt und dann wird ein Turn-Lied erlernt, in dem Körperteile benannt und gezeigt werden. Um weitere Körperteile auf Deutsch benennen zu können, legt die Lehrkraft einen großen Bogen Packpapier auf den Boden und bittet ein Kind, sich darauf zu legen. Sie zeichnet den Umriss des Kindes auf das Papier. Dann benennen sie zusammen die Körperteile. Spielerisch wird der neue Wortschatz eingeübt. Dann liest die Lehrkraft die Geschichte „Von Kopf bis Fuß“ so vor, dass die Kinder die Bilder gut sehen. Sie macht die Bewegungen mit und regt die Kinder an, die sich wiederholenden Strukturen „Kannst du das auch? Das kann ich auch!“ gleich mitzusprechen und die Bewegungen mitzumachen. Zur Übung und Wiederholung der Wörter und Strukturen wird der Text dialogisch bearbeitet. Die Lehrkraft übernimmt die Rolle der Tiere. Die Kinder sprechen im Chor „Das kann ich auch.“ und führen die passenden Bewegungen aus. Zum Schluss werden nochmals alle Körperteile und Bewegungen wiederholt. Die Lehrkraft bittet die Kinder, sich im Raum zu verteilen und herumzugehen, wenn die Musik ertönt. Wenn sie die Musik stoppt, bleiben alle Kinder stehen. Die Lehrkraft zitiert eine Passage aus dem Buch, worauf die Kinder mit der passenden Bewegung reagieren.

Die ausgewählten Geschichten von Eric Carle haben Themen wie Freundschaft, Tiere, Essen, Wetter und Körperteile berührt, die der Erfahrungswelt der Kinder entsprechen. Jede Geschichte besteht aus kurzen Sätzen und enthält sich wiederholende Elemente, die sich die Kinder schnell und einfach merken können. Die in diesen Bilderbüchern verwendeten Strukturen können die Kinder in unterschiedlichen alltäglichen Situationen anwenden: mit ihrer Hilfe können sie ihre Vorliebe oder

Abneigung ausdrücken, nach Fähigkeiten fragen und Kenntnisse angeben, über das Wetter sprechen, Tiere benennen oder Fragen stellen. Die Geschichten sind aufschlussreich bebildert, deshalb können die Kinder den Inhalt auch dann verstehen, wenn ihnen nicht jedes Wort bekannt ist. Die Geschichten motivieren zum kreativen, handlungsorientierten Umgang mit dem Text. Nicht nur die Spiele, wo die Kinder ihr Verstehen durch Teilnahme am Spiel belegen und die Bastelaktivitäten, wo ihnen Hör-Seh-Verstehen beim Erfolg hilft, sondern auch die Aufführungen beweisen, dass die Kinder auch im frühen DaF-Unterricht instande sind, mit literarischen Texten kreativ umzugehen. In den vorgestellten Modulen wurde der Lehrkraft empfohlen, die Geschichten vorzulesen. Das bedeutet aber nicht, dass sie die Geschichte nicht frei erzählen dürfte. Sie soll sich nur die wichtigsten Strukturen und die sich wiederholenden Sätze merken. Die Module bieten in jedem Fall Ideen, die die Lehrkraft zur Motivation und Einstimmung anwenden kann. Vor dem Vorlesen kann sie die Kinder mit unterschiedlichen Techniken (Bastelaktivität, Lied, Gespräch, usw.) auf das Thema einstimmen, ihre Neugier wecken und ihre Vorkenntnisse aktivieren. Die Kinder haben die Geschichte immer in einem Kreis sitzend gehört, wo sie auch die Bilder gut betrachten konnten. Die Bilder haben ihnen geholfen, der Handlung zu folgen. Die Geschichten wurden in jedem Modul mehrmals, immer mit einer neuen, immer offeneren Aufgabestellung präsentiert. Vor der Sprachproduktion (Darstellung, Aufführung, Bildbeschreibung, usw.) wurden der neue Wortschatz und der Text kleinschrittig, spielerisch und abwechslungsreich eingeübt. Die sich wiederholenden Elemente der Geschichten haben die Kinder zuerst immer im Chor wiederholt. Die geplanten Aktivitäten haben ermöglicht, dass die Kinder den Zielsetzungen des frühen Fremdsprachenlernens entsprechend handeln. Sie mussten einfache Anweisungen der Lehrkraft im Unterrichtsalltag verstehen und befolgen, einfache Äußerungen zu vertrauten Themen (Freundschaft, Tiere, Essen, Wetter, Bewegung) verstehen und darauf angemessen reagieren, das Verstehen des Gehörten nonverbal und/oder sprachlich belegen, vertraute Gegenstände, Tiere und Tätigkeiten benennen und beschreiben, sowie mit einfachen Mitteln Informationen geben und einholen. Mit den Modulen haben sie mehrere Lieder, Reime und Gedichte gelernt, die sie sowohl im Chor, als auch einzeln aufsagen konnten.

5. Zusammenfassung

In den vorliegenden Überlegungen wurde anhand ausgewählter Bilderbücher von Eric Carle untersucht, ob Bilder für Kinder im frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache auch beim Spracherwerb als gute Begleiter fungieren und wie diese Kulturträger zur Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten beitragen können. Zuerst wurde das Hauptziel des fremdsprachlichen Frühbeginns definiert, das nach Widlok (2010: 24) in der Erziehung von interkulturell interessierten und aufgeschlossenen Kindern zu sehen ist, wobei außer fremdsprachlichen Kompetenzen auch allgemeine, interkulturelle und lernstrategische Fähigkeiten gefördert werden sollten.

Als entsprechender Input haben sich vor allem authentische Inhalte (Reime, Lieder, Märchen, Geschichten) empfohlen, die allgemeine Themen wie z.B. Familie, Freunde, Wetter, Essen und Trinken berühren, die Kinder anregen, ihren Interessen sowie ihrer Erfahrungswelt entsprechen. Die einschlägige Literatur vertritt immer öfter die Meinung, dass diese Inhalte nicht nur als Lehrwerktexte, sondern auch in Form von authentischen literarischen Texten sogar im Anfängerunterricht angeboten werden sollten.

Kast (1985: 27 ff.) formulierte sechs mögliche Lernzielbereiche der Literatur im Fremdsprachenunterricht für Sekundarstufe I. Anhand der analysierten Beispiele kann behauptet werden, dass diese Zielsetzungen auch für den DaF-Unterricht in der Primarstufe relevant sein können. Die Beschäftigung mit den Bilderbüchern trägt zur Attitüdenbildung der Kinder bei, wobei sie über das Gelesene und über dessen Wirkung auf sie in ihrer Muttersprache reflektieren. Bilderbücher als Kulturträger ermöglichen auch die Erweiterung der landeskundlichen Kenntnisse der Lernenden. Wenn im frühen DaF-Unterricht mit fremdsprachlicher Literatur umgegangen wird, können in erster Linie die primären Fertigkeiten entwickelt werden, aber wenn die Kinder auf die Einführung des Lesens und Schreibens vorbereitet sind, können auch diese Grundfertigkeiten gefördert werden (vgl. Spinner 1998a, Groß 2002). Auch Kinder, die in der Schule mit fremdsprachlicher Literatur konfrontiert werden, sind schon mit vielfältigen Formen der Literatur in ihrer Muttersprache vertraut gemacht, aber bei ihnen sollten wir die Förderung der „fachlichen Literaturkompetenz“ nicht in den Fokus stellen. Techniken und Strategien können aber kleinschrittig und indirekt vermittelt werden, die den späteren selbständigen Umgang mit fremdsprachlichen literarischen Texten ermöglichen. Auch mit kinderliterarischen Texten kann das letzte von Kast formulierte Ziel erreicht werden: „Lernende können auch mit Bilderbüchern auf den Geschmack gebracht werden“. Als repräsentatives Beispiel wurden Deutschmodule des Goethe-Instituts Budapest für Kinder dargestellt und analysiert. Bei den Modellbeschreibungen wurde der Einsatz des Bilderbuches in den Mittelpunkt gestellt und es wurde darauf fokussiert, wie die Arbeit mit fremdsprachigen Bilderbüchern die Entwicklung und Förderung der primären Fertigkeiten ermöglicht. Die methodisch-didaktischen Hinweise enthalten sehr viele abwechslungsreiche Impulse für Lehrkräfte, die vorhaben, diese Bilderbücher in ihren frühen DaF-Unterricht einzubeziehen. In jedem Modul wurde eine andere Einstiegsmöglichkeit dargestellt, die nicht nur motivierend wirkt, sondern gleichzeitig ermöglicht, die Vorkenntnisse der Lernenden zu aktivieren. Beim mehrmaligen Vorlesen der Geschichten waren die von Solmecke (1992: 8) beschriebenen Ebenen des Hörverstehens gut nachvollziehbar. Auch die Formen der Sprachproduktion trugen dazu bei, dass Kinder Spaß am Deutschlernen haben und ihre Kreativität entwickeln. Als Fazit lässt sich sagen, dass Bilderbücher von Eric Carle im frühen Unterricht des Deutschen als gute Begleiter beim Spracherwerb gelten. Kinder

können mit ihrer Hilfe bekannte Wörter und Strukturen zum jeweiligen Thema wiederholen und neue kennen lernen, eine durch die Lehrkraft vorgelesene bzw. vorgetragene Geschichte mit Hilfe von Bildern und Bewegungen verstehen und an einem dialogischen Spiel aktiv teilnehmen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- Carle, Eric (1995): Die kleine Maus sucht einen Freund. Hildesheim: Gerstenberg.
 Carle, Eric (1995): Die kleine Maus sucht einen Freund. Hildesheim: Gerstenberg.
 Carle, Eric (1995): Die kleine Spinne spinnt und schweigt. Hildesheim: Gerstenberg.
 Carle, Eric (1996): Kleine Wolke. Hildesheim: Gerstenberg.
 Carle, Eric (1997): Von Kopf bis Fuß. Hildesheim: Gerstenberg.
 Carle, Eric (1999): Was gibt's zu Mittag?: ein Spiel-Bilder-Buch. Hildesheim: Gerstenberg.

Sekundärliteratur:

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
 Bárdos, Jenő (2002): Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
 Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke.
 Bettelheim, Bruno (1980): Kinder brauchen Märchen. München: DTV.
 Chighini, Patricia/Kirsch, Dieter (2009): Deutsch im Primarbereich.. Berlin u.a.: Langenscheidt.
 Groß, Christiane (2002): Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Primar. Zeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. (2002) H. 30, S. 11-16.
 Gruschka, Helga/Brandt, Susanne (2013): Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater. München: Don Bosco.
 Gulden, Elke/Scheer, Bettina (2011): Kinder spielen mit Orff-Instrumenten. 55 Klanggeschichten und weiterführende Spielideen. München: Don Bosco.
 Heller, Ingrid (2005): Was man mit Märchen alles machen kann – märchenhaft. In: Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich. (2005) H.4, S. 36-41.
 Jenkins, Eva-Maria (1990): Schaltplan zum Knacken deutscher Texte. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. (1990) H.2, S. 24.
 Kast, Bernd (1985): Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt.
 Kast, Bernd (1994): Literatur im Anfängerunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. (1994) H. 2, S. 4-13.

- Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyam számára. 1. melléklet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelethez.
- Klippel, Friderike (2000): *Englisch in der Grundschule mit CD-Rom. Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kuti, Zsuzsa (Hg.) (2004): *Idegen nyelvi program az 1-3. évfolyam számára. Ajánlás a 6-9 éves korosztály idegennyelv-tanításához*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- O'Sullivan, Emer/Rösler, Dietmar (2002): *Kinder- und Jugendliteratur im Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. (2002) H. 27, S. 5-9.
- Pica, Rae (2007): *Literacy. Erste Entdeckungsreisen in die Welt der Schrift. 100 Spiele und Übungen für 4- bis 6-Jährige*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Sárvári, Tünde (2013a): „Fantasie und Fantadu, schließe deine Augen zu!“ – Überlegungen zur Rolle der Fantasiereisen im frühen DaF-Unterricht. In: *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (2013) H. 29, S. 13-16.
- Sárvári, Tünde (2013b): *Anwendungsmöglichkeiten der dramapädagogischen Arbeit im frühen DaF-Unterricht*. In: *DUFU – Deutschunterricht für Ungarn*. 25. Jahrgang. Budapest: UDV, S. 168-178.
- Sárvári, Tünde (2013c): *Sprache und Bewegung – Dramapädagogik für Sprachanfänger in der Grundschule*. In: *Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2013) H.28, S. 50-53.
- Sárvári, Tünde (2014): *Zum Schreiben verführen. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im frühen DaF-Unterricht*. In: *DUFU – Deutschunterricht für Ungarn. Sonderheft. Festschrift für Ilona Feld-Knapp*. 26. Jahrgang. Budapest: UDV, S. 89-102.
- Sárvári, Tünde (2015): *Beszélni arany! A beszédképesség fejlesztésének lehetőségei a 6- 10 éves korosztály – német, mint idegennyelv-oktatásban*. In: Torgyik, Judit (Hg.): *Százarcú pedagógia*. Komárno: International Research Institute, S.11-21.
- Schüler, Holm (2011): *Sprachkompetenz durch Kamishibai*. Dortmund: KreaShibai.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Solmecke, Gert (1992): *Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht*. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (2002) H. 7, S. 4-12.
- Spinner, Kaspar H (1998): *Arbeit mit Bilderbüchern*. In: Stoyan, Hajna/Spinner, Kaspar H./Németh, Mária (1998a): *Moderne deutschsprachige Literatur*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, S. 160-161.
- Spinner, Kaspar H (1998b): *Spiel und szenische Interpretation*. In: Stoyan, Hajna/Spinner, Kaspar H./Németh, Mária (1998): *Moderne deutschsprachige Literatur*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, S. 162-164.

Tenta, Heike (2013): Literacy im Kindergarten. Ideen & Spiele rund um die Sprache & Schrift. München: Don Bosco.

Trummer, Eva (1992): Das Bilderbuch. In: Institut für Jugendliteratur und Leseforschung: Einführung in die Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Wien: Verlag Jugend & Volk, S. 9-24.

Widlok, Beate (Hg.) (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München: Goethe Institut.

Internetquellen

<http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/dmk/deindex.htm>
(Abgerufen am 10.03.2015)

<http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/dhh/hah/prg/deindex.htm>
(Abgerufen am 10.03.2015)

Rezensionen

**Bartoszewicz, Iwona; Szczęk, Joanna; Tworek, Artur
(Hg.): Im Anfang war das Wort II.
Dresden-Wrocław: ATUT-Neisse, 2013
(= Linguistische Treffen in Wrocław Vol. 9). 373 S.**

Den Titel „Im Anfang war das Wort“ trug die vom 21. bis zum 23. September 2012 am Institut für Germanistische Philologie der Universität Wrocław vom Lehrstuhl für die Deutsche Sprache veranstaltete Konferenz, die im Rahmen der seit 2006 alle zwei Jahre abgehaltenen internationalen Tagungsreihe „Linguistische Treffen in Wrocław“ stattfand¹. Das biblische Zitat war kein zufällig gewählter Name der Konferenz, er versteht sich – wie die Herausgeber des rezensierten Bandes im Vorwort formulieren – als „eine intellektuelle Inspiration und ein methodologischer Ausgangspunkt für linguistische Analysen“ (S. 9). Den Fokus des Interesses der Konferenzbeiträge stellt somit die Forschungseinheit ‚Wort‘ dar, die unter diversen linguistischen bzw. interdisziplinären Blickwinkeln diskutiert wird.

In der vorliegend rezensierten, sich als inhaltliche Fortsetzung des vorigen, bereits 2012 unter dem gleichen Titel erschienenen Bandes erweisenden Publikation, wird der zweite Teil der Konferenzbeiträge dokumentiert: Es werden 38 Texte, darunter fünf Beiträge des Doktorandenforums, veröffentlicht.

Die Artikel von Autoren aus 6 Ländern (Deutschland, Frankreich, Österreich, Polen, Tschechische Republik, Ungarn) werden nicht in thematische Einheiten geordnet, sondern alphabetisch nach Autorennamen dargestellt. Die Vielfältigkeit der z.T. interdisziplinären Beiträge wird damit auch durch die ungezwungene, keine inhaltlichen Kategorien vorgegebene Rahmenkonstruktion repräsentiert. In den ausnahmslos deutschsprachigen Beiträgen erscheinen u.a. diachron und synchron orientierte systemlinguistische resp. theolinguistische, fremdsprachendidaktische und translatologische Fragestellungen. Der Band beginnt mit einem Vorwort der Autoren bzw. einem Nachruf für Prof. Dr. habil. Eugeniusz Tomiczek, den ehemaligen Direktor des Instituts für Germanische Philologie der Universität in Wrocław, und wird durch die englischsprachigen Abstracts und Keywords zu den einzelnen Themenbereichen sowie eine Auflistung der institutionellen Zugehörigkeit der Autoren abgeschlossen. Die vorliegende Rezension folgt nicht der Reihenfolge der einzelnen Aufsätze, stattdessen wird der Versuch unternommen, trotz der Diversität der Beiträge Gemeinsamkeiten in Bezug auf die Themenstellungen zu entdecken und sie dieser Logik folgend zu präsentieren. Der Zweiteilung des Bandes Rechnung tragend werden im ersten Teil der

1 Vgl. Smulczyński, Michał: Bericht über die internationale Konferenz *Im Anfang war das Wort*, 21.-23.09.2012, Wrocław. In: *Germanica Wratislaviensia* 138 (2013). <http://gwr.wuwr.pl/category/138-2013-293> (Stand: 28.01.2015).

folgenden Beschreibung die ‚Texte‘, d.h. Dokumentationen der Konferenzbeiträge (S. 15-323), im zweiten die Artikel des ‚Doktorandenforums‘ (S. 325-357) dargestellt. Es ist zu bemerken, dass es wegen der hohen Anzahl der Arbeiten leider als begründet erachtet wurde, einigen Beiträgen weniger Aufmerksamkeit zu schenken als anderen – die unausgeglichene Proportionalität widerspiegelt dennoch keine wertende Absicht.

Die Reihe der Texte eröffnet Bernd G. Bauske mit einer Abhandlung über Arno Schmidts Übersetzungen. Monika Bilik-Jaśków befasst sich in ihrem Artikel ebenfalls mit translatologischen Fragestellungen: mit der „Problematik der Übersetzbarkeit von [deutsch- und polnischsprachigen] Werbeslogans vor dem Hintergrund der Skopostheorie“ (S. 35). In ihrer Arbeit widmet sich Anna Urban der Frage der Übersetzbarkeit von Wortspielen in Steinhöfels Kinderbuch „Rico, Oskar und die Tieferschatten“, wobei sie die deutschen Originalauszüge mit den jeweiligen englisch- und polnischsprachigen Belegen vergleicht. Bei Ilona Czechowska steht die Frage nach der Wortwörtlichkeit in der Übersetzungswissenschaft im Mittelpunkt des Interesses, während Anna Małgorzewicz in ihrem Beitrag deutsche und polnische Übersetzungen des Neuen Testaments analysiert.

Elżbieta Kucharska-Dreiss charakterisiert in ihrem Aufsatz drei religiös motivierte Entlehnungen, sie geht auf ihre Herkunft, ihre Bedeutung und ihren Gebrauch in Nehmersprachen ein. In der Studie „Herz und Erbauung in der pietistischen Aufklärung“ von Michael

Thiele geht es um die rhetorische Verwendung des im Titel genannten Lexempaars. Vor allem die theologische Bedeutung des Wortbegriffes steht im Mittelpunkt des Aufsatzes von Reinhold Utri. „Eine lexikale und semantisch-lexikale Vergleichung“ (S. 307) nimmt sich Pavlína Žídková in ihrer Studie „Die konfessionsspezifischen Termini in der Fachsprache der katholischen Kirche im Französischen und Tschechischen“ zum Ziel. Zu den theolinguistischen Arbeiten ist auch der Beitrag von Sebastian Kiraga zu zählen, der in seinem Text „einige erste, vorsichtige Überlegungen für ein vielleicht einmal zu verfassendes ‚Wörterbuch der Zeugen Jehovas‘“ formuliert (S. 123).

In seinem diachron orientierten Aufsatz beschreibt Boris Blahak poetische, aus dem niederbayerischen Donauraum stammende Grabinschriften der Barockzeit. Mit Grabinschriften setzt sich auch Józef Jarosz in seinem Artikel auseinander, wobei er Stilfiguren der Umstellung in deutschen, zwischen 1790 und 2010 entstandenen Inschriften analysiert. Ein scheinbar widersprüchliches Themenpaar – „gesprochene Sprache“ und „Sprachgeschichte“ – erscheint im Titel der Abhandlung von Renata Budziak, in der sie schildert, ob und falls ja, auf welche Weise es möglich ist, die historische Mündlichkeit trotz fehlender sprachlicher Daten zu erschließen. Der Analyse anaphorischer Referenzmittel von zwei althochdeutschen Texten wendet sich Monika Schönherr in ihrem Beitrag zu, während bei Jolanta Knieja „die etymologische Entwicklung des deutschen Lexems *Arbeit*“ (S. 138) beschrieben wird.

Einen Einblick in das Profil „der mit ‚Wort‘ bezeichneten sprachlichen Größe“ (S. 177) erhalten wir dank des Beitrages von Gottfried Marschall. Ebenfalls auf die Explikation eines konkreten Lexems geht Rafał Szubert ein, wobei er seinen lexikalisch-semantisch orientierten Beitrag auf den Personenbegriff fokussiert. Marcelina Kałasznik gewährt einen Einblick in ein reiches Korpus von Eisdessert-Bezeichnungen, deren attributive Struktur sie in ihrer Abhandlung untersucht. Mit Nahrungsbezeichnungen setzt sich auch Stefan Ludwin auseinander, der „deutsche und polnische verbale Ableitungen [...] [an einem] aus digitalen Wörterbüchern und dem Internet exzerpierte[n] Korpus“ (S. 161) untersucht. Ebenso „korpusbasiert und [deutsch-polnisch] konfrontativ angelegt“ (S. 221) ist der Aufsatz „Deutsche euphemistische Phraseologismen und ihre polnischen Äquivalente“ von Stanisław Prędoła. Agnieszka Stawikowska-Marcinkowska präsentiert die Ergebnisse ihrer Untersuchung zu „Adjektiv-Substantiv-Kollokationen aus der deutschen Zivilprozessordnung“ (S. 259). Mehrworteinheiten widmet sich auch Anna Radzik in ihrem Beitrag „Kollokationen im ‚Variantenwörterbuch des Deutschen‘“. Der Reihe der deutsch-polnischen vergleichenden Untersuchungen kann auch der Beitrag von Małgorzata Sieradzka zum Thema „sozialistische Neologismen“ (S. 249) zugeordnet werden. Karin Pittner analysiert in ihrem Beitrag „Wertende Adjektive in der Jugendsprache“, hauptsächlich an aus Internetforen stammenden Belegen. Janusz Stopyra befasst

sich mit Fragen der Wortbildung, wobei er sog. uneigentliche Komposita und Rektionskomposita beschreibt. Syntaktischen Fragestellungen geht Piotr Żyromski in seinem Beitrag „Subordination – Versuch einer Klärung“ nach. Den Schwerpunkt des Artikels von Katarzyna Krzemińska bilden die sprachwissenschaftliche Disziplin Textlinguistik und Texte als kommunikative Produktionsgrößen. Elżbieta Pawlikowska-Asendrych unternimmt in ihrem Beitrag eine linguistische Analyse von Beschwerdestrategien im politischen Diskurs. An der Peripherie dieser vorwiegend systemlinguistisch orientierten thematischen Gruppe soll der Beitrag von Grzegorz Pawłowski Erwähnung finden, der sich in seinem Aufsatz semantische Fragen stellt, um die idiolektale Bedeutung zu beleuchten.

Isabela Bawej widmet sich in ihrer Arbeit dem Thema Wortwahl-Fehler von Fremdsprachenlernern unter dem Einfluss der Muttersprache, wobei Fehlerbeispiele polnischsprachiger Studierender zur Konkretisierung des Gedankenganges präsentiert werden. Die im DaF-Unterricht praktisch relevante Muttersprache-Fremdsprache-Problematik erscheint, wenn auch im Hinblick auf einen anderen Aspekt, auch bei Barbara Czwartos, die in ihrem Beitrag der Frage nach der Sprachwahl des Fremdsprachenunterrichts nachgeht. Eine spezifische Art der Unterrichtskommunikation wird bei Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska empirisch untersucht: Sie analysiert den Sprech- und Körperausdruck polnischer Germanistikstudierender im universitä-

ren Kontext am Beispiel von Seminarreferaten sowie die Wirkung dieser auf ihre deutschsprachigen Kommilitonen. Last but not least soll eine bemerkenswerte biographische Abhandlung aus der Reihe der ‚Texte‘ Erwähnung finden, die keiner der obigen, an sich schon durchlässigen Themengruppen zugeordnet werden konnte: Den Schwerpunkt des Beitrages von Peter Ernst bildet die Familiengeschichte von Leonard Bloomfield und seine Beziehung zu Martin Buber.

Das Doktorandenforum eröffnet den Beitrag von László Barna, in dem er das Droste-Hülshoff-Werk „Die Judenbuche“ und die ungarischsprachige Übersetzung von Lőrinc Szabó komparativ durchleuchtet. Dialektologische Fragestellungen erscheinen bei Nicolai Czemplik, der sein Augenmerk auf die laut einer statistischen Erhebung aus dem Jahre 2012 unbeliebteste Mundart, das Sächsische, richtet, sowie bei Julia Nesswetha, die in ihrem Aufsatz die Merkmale der sprachlichen Varietät „Prager Deutsch“ bei Kafka beschreibt.

Magdalena Urbaniak-Elkholy wendet sich komplexen Partizipphrasen und ihren polnischen Entsprechungen zu und analysiert diese „um die Differenzen hinsichtlich der morphologischen Gestalt [...] und der Position der Attribute innerhalb der jeweiligen Phrase herauszustellen“ (S. 349). Das Doktorandenforum abschließend unternimmt Joanna Woźniak eine deutsch-polnisch kontrastive morphologische Analyse von Kollokationen in Gründungsverträgen der Europäischen Union.

Wie die obige Darstellung der Beiträge zeigt, findet man eine bunte Palette an wissenschaftlichen Interessen im Band „Im Anfang war das Wort II“, wobei zu bemerken ist, dass man ein Gesamtbild über die Vielfältigkeit der Themenbereiche der dokumentierten Konferenz nur durch das Hinzuziehen des ersten Bandes gewinnen kann. Band II ist nichtsdestoweniger allen zu empfehlen, die sich für aktuelle Forschungsfragen der germanistischen Linguistik interessieren.

Agnes Huber (Budapest)

Bernáth, Árpád; Mitnyán, Lajos; Simon-Szabó, Ágnes (Hg.): Faust I und kein Ende. Studien zu Goethes Werk. Szeged: Grimm, 2012 (= Acta Germanica 13). 419 S.

„Wir sind an die Fabel des Faust so gewöhnt, dass es uns ausnehmend schwer fällt, sie mit frischem Blick zu betrachten“ – sagte Emil Heinrich du Bois-Reymond schon vor 130 Jahren in seiner Rede „Goethe und kein Ende“ zum Antritt des Rektorats der damaligen Friedrich-Wilhelm Universität zu Berlin, Rechtsvorgänger der heutigen Hum-

boldt-Universität. Auf den rasch bekannt und strittig gewordenen Text reagierten bald mehrere Kritiker, unter dem humoristischen Pseudonym Egon Ipse auch der Theologe Wilhelm Kreiten. In seiner Schrift „Faust und kein Ende“ kritisiert er Goethes „Faust“ und die Faust-Legende aus einer anderen Perspektive, als dies du Bois-Reymond tat, nämlich

aufgrund von theologisch-ethischen Gesichtspunkten. Mit der Titelgebung des Sammelbandes „Faust I und kein Ende“ knüpfen die Herausgeber an diese Diskussion an, indem sie ihrerseits (wenngleich durchaus ironisch) herauszustellen versuchen, dass der Text und die durch ihn gebotenen Perspektiven immer noch unerschöpft sind und die Goethe-Forschung zu immer neuen Konfrontationen einladen.

„Faust I und kein Ende“ war auch der Titel des internationalen Symposions, das 2008 an der Universität Szeged stattgefunden hat, in einer Stadt, die über durchaus lange Traditionen der Goethe-Forschung verfügt. Anlass der Konferenz war das zweihundertste Jubiläum der Erstausgabe von „Faust I“. Die Veranstalter der Tagung waren die Ungarische Goethe-Gesellschaft und das Institut für Germanistik der Universität Szeged. Im ersten Teil der Tagung präsentierten junge Goethe-Forscher und -Forscherinnen ihre Projekte in zwei Sektionen. Im zweiten Teil wurden Themen in vier Themenkategorien gebündelt: 1. Gender, 2. Philosophie und Theologie, 3. Naturwissenschaft und 4. Theater, Film und Kunst. Der Band basiert auf Vorträgen der Tagung, ergänzt durch weitere Beiträge und Rezensionen zum Thema des Symposions. Auf dieser Grundlage sind die vier Schwerpunkte von „Faust I und kein Ende“ entstanden: 1. Goethes Dichtung in kulturwissenschaftlichem Zusammenhang, 2. Die Tragödie „Faust“ im Kontext der Zeit, 3. Bezugstexte der Tragödie – „Faust“ als Bezugstext und 4. „Faust“ auf der Bühne.

Dabei wird in den Beiträgen trotz der Titelgebung – und wohl aus verständlichen Gründen – nicht ausschließlich der erste, sondern auch der zweite Teil der Tragödie mit einbezogen. Bereits im ersten Aufsatz des kulturwissenschaftlichen Blocks fragt *Ulrike Zeuch* unter dem Titel „Das Verhältnis von Literatur und Philosophie am Beispiel von Goethes Faust“ nach der zentralen philosophischen Frage des Werkes („Was ist der Mensch?“). Ihre Reflexion gilt der Streubreite von Antworten, die auf diese Frage gefunden werden, bzw. ihrer literarischen Gestaltung. Die Erfahrungen, die Faust macht, werden mit der Prämisse des guten Menschen und mit der göttlichen Gnade in Verbindung gebracht. Es besteht auch die Frage, wie man die Gewalttätigkeit der Natur und des Menschen erklären kann. Zwar sind Goethes Methoden und Antworten nicht universell, Fausts Figur wurde jedoch zum Prototyp des Menschen, der ständig nach den großen Wahrheiten des Lebens sucht. *Lajos Mitnyán* konfrontiert in einem virtuellen Gespräch Goethes Wissenschaftsauffassung mit ausgewählten Thesen Heideggers über Erkenntnis und Wissenschaft, deren Parallelität er als Metaphysik der Natur begreift und detailliert ausführt. *Ágnes Simon-Szabó* – von der der Band gleich zwei Aufsätze enthält – schreibt in ihrem zu diesem Block verfassten Beitrag darüber, wie die methodisch-strukturellen und inhaltlichen Elemente der Farbenlehre bzw. die Probleme der Wahrnehmung als Mittel zur Darstellung von

Mephistopheles' Blendwerk dienen. Innerhalb des kulturwissenschaftlichen Teils befinden sich auch weitere Studien aus den Bereichen Philosophie, Ästhetik, Theologie und Naturwissenschaften zu Themen wie z.B. „Faust als Diskurs-Topos der Naturwissenschaftler“ (*Bianca Bican*), „Die Beziehung zwischen Goethe und Schelling, mit besonderer Rücksicht auf die Naturauffassung von beiden“ (*Gábor Lovas*) sowie über „Die religiöse Geprägtheit des jungen Goethe“ (*Isabelle Kesselheim*). Im zweiten thematischen Block wird die Tragödie im Kontext der Zeit interpretiert. *István Fried* untersucht die Frage des ‚Faustischen‘ mithilfe zweier signifikanter Zitate. Das erste Motto weist auf den Unterschied der Figuren von „Faust I“ und „Faust II“ hin: ihre Sichtweisen unterscheiden sich je nachdem, wie die Figur aus ihrem irdischen Dasein das Göttliche/Ewige begreifen will, d.h. „durch die Spekulation des Wissenschaftlers oder durch die Erkenntnis, dass er seine eigene Begrenztheit einsieht, und somit platonische, bzw. neoplatonische Deutungen, Ausdrücke, Ideologie zur Hilfe nimmt.“ (S. 168) Im zweiten Teil seiner Studie erwähnt Fried (ohne Stellungnahme in der Frage) weitere Zusammenhänge zwischen „Faust I“ und „Faust II“: Man könne, so Fried, im ganzen Werk dem Weg Fausts folgen entweder in der kleineren oder in der großen Welt, und die Abenteuer – die auch durch eine „konsequente Linienführung der Motive“ (S. 168) verknüpft seien – würden im fünften Akt erläutert. *Árpád Bernáth* interpretiert

Goethes Faust im Spiegel der drei Initiationstexte (Zueignung, Vorspiel, Prolog), indem er deren Funktionen nachweist. Im thematischen Block „Die Tragödie ‚Faust‘ im Kontext der Zeit“ werden diverse Aufsätze mitgeteilt, wobei es sich erweist, dass die Titelgebung auch Provokationen birgt: so legt *Péter Litván* in seinem Aufsatz „Unsere Zeit/Faust=1? Eine Streitschrift wider die Zeit“ dar, dass die politisch-ideologischen Strömungen letzterer Zeit und das Werk auffällige Parallelen aufweisen können. In seinem rezeptionsästhetischen Aufsatz beantwortet *Béla Bacsó* seine Titelfrage „Ist der Zweite Teil Goethes Faust eigentlich lesbar?“ damit, dass das Werk trotz der poetisch-symbolisierenden Gestaltung, der traumartigen Sinnestäuschungen, des Spiels mit der Ironie, der Lückenhaftigkeit, die den Zugriff zu einer eindeutigen Interpretation erschweren, lesbar und auch lesenswert sei.

Der dritte Teil – „Bezugstexte der Tragödie – Faust als Bezugstext“ – enthält mehrere Studien, in denen Werke der Weltliteratur mit Goethes Drama verglichen werden. Darunter finden sich rezeptionshistorische Beiträge und auch die Bewertung einer ungarischen Faust-Übersetzung von Zoltán Franyó (*Enikő Gocsmán*). Einen markanten Schwerpunkt bilden hier die unterschiedlichen Verarbeitungen der Legende von Faust, zum Beispiel in Jesuitendramen (*András István Hegedűs*) oder bei Chamisso (*Magdolna Orosz*). Zu den Paralleluntersuchungen von Helden- und Textvergleichen gehören z.B. *Szilvia Ritz'* Beitrag

„Dorian Gray als Anti-Faust“, *Judit Barnas* Vergleich mit den frühen Werken Hugo von Hofmannsthals und *Márta Gaáls* Analyse zu Bulgakows „Meister und Margarita“. Über weibliche Faust-Figuren schreiben *Anita Czeglédy* (im Zusammenhang mit Lea Singers Roman „Mandelkern“) und *Josip Babič* (über Vuk Vučos „Der weibliche Faust“). Umfangreich ist der Beitrag von *Linda Tóth-Kovács*, in dem die Veränderung des Goethebildes bei Friedrich Nietzsche untersucht wird.

„Faust auf der Bühne“ ist mit drei Beiträgen aus dem Gebiet der Theaterkritik im Zusammenhang mit Faust-Aufführungen der kürzeste thematische Block des Bandes. *Ágnes Simon-Szabó* teilt hier eine Rezension über Bernd Mahls Monographie „Faust auf der Bühne (1806-1998) Fragment. Ideologiestück. Spieltext“ mit und *László Klemm* berichtet über Kritiken von Faust-Aufführungen der deutschen Bühnen in Pest und Ofen. In den beiden Städten – damals noch nicht vereint – gab es in der Reformzeit eine blühende deutschsprachige Theaterkultur, die bis zum Feuerbrand des Deutschen Theaters in Pest 1847 andauerte. Klemm untersucht das Thema anhand von zwei theaterkritischen Blättern, einerseits in der Beilage „Schmetterling“ der in Pest erschienenen Zeitschrift „Spiegel“, andererseits in der in Leipzig erschienenen „Allgemeinen Theater-Chronik“. Der Aufsatz von *Ute Michailowitsch* und *Gabriella Nóra Tar* präsentiert die Studentenbühne der Universität *Babeş-Bolyai Klausenburg* THÉ, die ihre Aufführun-

gen größtenteils in deutscher Sprache verwirklicht. Die beiden Autorinnen beschreiben den Hintergrund und den Plan einer dreisprachigen (deutsch-rumänisch-ungarischen) Faust-Aufführung auf dieser Studentenbühne.

Die *Mise-en-scène* der Tragödie gewinnt in diesem Band auch aus einer anderen Sicht an Bedeutung. Die vier Illustrationen des Bandes, die mit den vier oben genannten thematischen Schwerpunkten verknüpft sind, stammen aus Anton Némeths „Goethe und die moderne Bühne“, das aus den Entwürfen für Inszenierungen von Goethes Dramen zusammengestellt und veröffentlicht wurde. Anton Németh war Theaterdirektor und Autor mehrerer theatergeschichtlicher Werke sowie Regisseur u.a. des Szege-diner Stadttheaters zwischen 1929 und 1931. Er plante eine großangelegte Inszenierung von „Faust I“ als Vorbereitung auf Goethes hundertsten Todestag. Aus diesen Vorarbeiten gingen auch die als Illustrationen des Bandes dienenden Bühnenpläne hervor. Bei den Skizzen half Németh der begabte Maler und Bühnenbildner *Álmos Jäschik*, der neben zahlreichen Aufträgen auch eine Privatschule leitete, in der er u.a. technische Kenntnisse des Theaters vermittelte (Bühnen- und Kostümgestaltung, Modellbau). Die beiden Theatermänner arbeiteten für die Faust-Aufführung sogar eine spektakuläre und praktische Bühnentechnik, eine spezielle Beleuchtung und mehrere Bühnenteile aus, die sich drehen, senken und schieben ließen. Die Illustrationen des Bandes geben die

Bühnenpläne für Fausts Studierzimmer, die Hexenküche, Gretchens Zimmer und den Garten wieder.

Zum Buchumschlag sei noch erwähnt, dass er einen künstlerischen Beitrag zur Farbenlehre Goethes präsentiert. Da 2010 das 200. Jubiläum von Goethes Farbenlehre begangen wurde, kündigte die Gesellschaft Ungarischer Designgrafiker und Typographen einen Plakatwettbewerb an, in dem Entwürfe zu Goethes Farbenlehre angefordert wurden. Den ersten Preis gewann das Konzept von Péter Orbán („Grauer Punkt“), in dem das Wort ‚Ende‘ mosaikartig in zwei Teile geschnitten ist, ergänzt durch graue Punkte. Wenn man sich auf den einen grauen Punkt konzentriert und danach den Blick auf den anderen grauen Punkt richtet, erscheint im Hintergrund der fehlende Textteil.

Der Band ist in der Schriftenreihe „Acta

Germanica“ des Instituts für Germanistik der Universität Szeged erschienen, in der seit 1987 zahlreiche Sammelbände zu Fragen der Linguistik und Literaturgeschichte publiziert wurden. Er behauptet keine fortlaufende Beziehung zwischen der zu Beginn erwähnten, gleichnamigen Schrift von Egon Ipse alias Wilhelm Kreiten. Trotzdem verdient er zum Abschluss ein passendes Zitat aus seinem buchverlegerischen Namensvetter, sind doch die Herausgeber bzw. der Autor in dieser Frage wahrscheinlich einer Meinung: „Als Maaßstab unseres Urtheils diente uns der gesunde Menschenverstand, und wir gingen in der Bewunderung des Altmeisters nicht weiter, als unsere Logik und das Geleite zu geben bewegen werden konnte.“

Olga Surinás (Szeged)

**Bombitz, Attila; Csúri, Károly (Hg.):
Wege in die Seele – Ein Symposium zum Werk
von Arthur Schnitzler. Wien: Praesens, 2013
(= Österreich-Studien Szeged; 7). 144 S.**

Dem Vorwort des von Attila Bombitz und Károly Csúri herausgegebenen Sammelbandes zu Arthur Schnitzlers Werk entsprechend handelt es sich bei diesem Band um eine Arbeit, die einen Mangel beheben soll: Die Verfasser der einzelnen Beiträge widmen sich in ihren Aufsätzen neben den in Ungarn von einem breitem Publikum gelesenen Schnitzler-Werken auch mit weniger bekannten Texten dieser symbolischen Gestalt der Wiener Moderne.

So werden der Fachwelt Persönlichkeit und Werk Schnitzlers nuanciert und anhand von unterschiedlichen Methoden und Annäherungsweisen vorgestellt. Dietmar Goltschniggs Beitrag eröffnet den Sammelband. Im Gegensatz zu den übrigen Aufsätzen des Bandes wird hier kein konkretes Werk analysiert, sondern die Auseinandersetzung zwischen Schnitzler und einem seiner schärfsten Kritiker, Karl Kraus. Diese war von extremen Gefühlen geprägt –

von Eifersucht und Neid vonseiten des Kritikers einerseits und Kränkung und Sensibilität vonseiten des Objekts der Kritik andererseits. Schnitzler nennt Kraus trotz Hinweis auf sein Talent den „kleinen Kraus“: „Wenn man ihn ohrfeigt, ist er beleidigt, wenn man ihn nicht ohrfeigt, nimmt er es als Bestechungsversuch.“² Von wenigen positiven Besprechungen, wie beispielsweise beim „Leutnant Gustl“, abgesehen lässt Kraus kaum eine Gelegenheit aus, seine negative Meinung von Schnitzler zu äußern. Anlässlich des 50. Geburtstags von Schnitzler fühlte Kraus sich zu einer Publikation inspiriert, in der er den österreichischen Schriftsteller und sein Werk als seicht, schlaff, sentimental, melancholisch, morbid und dekadent bezeichnete. In dieser ewigen Polemik der beiden ergriffen die Forscher laut Goltschnigg meist Schnitzlers Partei, auch wegen ‚der verdächtigen Haltung‘ von Kraus gegenüber Judentum und Antisemitismus.

Die Abhandlung von Magdolna Orosz befasst sich mit einem dem breiten Lesepublikum weniger bekannten Schnitzler-Werk, der Novelle „Der Sekundant“. Orosz verweist in ihrem Aufsatz darauf, dass von Schnitzler ‚der Tod‘, ‚das Duell‘, ‚die Liebe‘ und ‚das Spiel‘ als symbolische Grundthemen und

Motive stets zusammen auftreten. So ist es auch in dieser Novelle aus dem Spätwerk. Außerdem wird hier das Erlebnis von Enttäuschung und Selbstüberhöhung des Ich thematisiert. Die das Werk Schnitzlers prägende Verbindung von Traum und Erinnerung, die den Illusionverlust in einer zwischen Vergangenheit und Gegenwart steckengebliebenen Welt getreu darstellt, ist auch in dieser Novelle charakteristisch für Schnitzlers narrative Technik.

Károly Csúri beleuchtet die Rolle des ‚Spiels‘ als konstruktives Prinzip der Narration am Beispiel von „Fräulein Else“. Der Verfasser des Aufsatzes weist auf die in der Novelle präsenten Spiel-Motive hin – von der Eröffnungsszene (Tennispiel) bis zu Elses Selbstmord. Else spielt verschiedene Rollen und ringt mit Extremen. Das verführerische Spiel, die frivolen Gedanken, die Lust auf das Ausleben erotischer Fantasien auf der einen Seite und die Maxime zur Reinheit andererseits spalten ihren Charakter. Die Dualität von Ernsthaftigkeit und spielerischer Leichtigkeit lässt Csúri vermuten, dass sich das tragische Ende zwar vermeiden ließe, die Konfrontation von der Identifikation mit Rollen und mit den realen Verhältnissen das junge Mädchen aber in den Tod trieben.

Szilvia Ritz analysiert den Aspekt der Grenzüberschreitung anhand des seltener besprochenen Prosastücks „Ich“ von Schnitzler. Die Verfasserin des Beitrags stellt dazu die einzelnen Stationen der inneren Metamorphose der Hauptfigur Huber vom gesunden Zustand bis zur totalen geistigen Umnachtung vor,

2 Schnitzler, Arthur: Tagebuch 1879–1931. Hg. von Werner Welzig unter Mitwirkung von Peter Michael Braunwarth, Susanne Pertlik und Reinhard Urbach von der Kommission für literarische Gebrauchsformen der Österreichischen Akademie der Wissenschaften u.a. 10 Bde. (1893–1931). Wien: Österr. Akad. d. Wiss., 1981–2000. 3. Band: 1903–1908, 1991. S. 375.

veranschaulicht die Raffinesse der Schnitzlerschen Sprache und seines Stils und verdeutlicht die Ambivalenz der Erzählweise. Laut Ritz werde der Leser veranlasst, die emotionale Achterbahn der inneren Tragödie der Hauptfigur mitzuerleben, gerade weil die narrative Ebene die Spaltung von Hubers Psyche und Geist sukzessive mitvollzieht. Somit müsse der Rezipient der Hauptfigur ins Zwielficht von Ungewissheit und totaler Verwirrung folgen. Zsuzsa Bognár vergleicht die Novellen „Die Toten schweigen“ und „Der Tod des Junggesellen“, um Schnitzlers Grundkonzeption von ‚Tod‘ und ‚Ehebruch‘ zu analysieren. Bognár zitiert in diesem Zusammenhang die These von Bettina Matthias, wonach der Tod bei Schnitzler allgemein nicht aus inhaltlicher oder moralischer Perspektive von Bedeutung sei, sondern eine rein ästhetische Funktion erfülle. So würden aus diesem Grund die Frauenfiguren in den beiden verglichenen Texten ihre Auffassung von der Ehe überdenken. Nach Ansicht von Bognár komme dem Tod des jeweiligen Partners als Grundmotiv eine Bedeutung zu: in „Die Toten schweigen“ als unvermeidliches Geschehen, in „Der Tod des Junggesellen“ mit einem provokativen Nebenton. Schnitzler stellt den Tod nicht als tragisch dar, weil sich nach Bognárs Ansicht die Novellen als zwischen den Zeilen versteckte Gesellschaftskritik lesen ließen. Eleonora Ringler-Pascu thematisiert den Wertewandel bzw. Wertverlust während des *Fin de siècle*, als der Relativismus an die Stelle des früheren

Normsystems tritt. Die Wiener Moderne stellt dabei vor allem die menschliche Psyche in den Mittelpunkt. So kreisen die dramatischen Handlungen bei Schnitzler um das Liebesspiel mit seinen konträren Polen Treue und Untreue, Glück und Unglück, Liebe und Betrug sowie das Ewige und das Menschliche. Laut Ringler-Pascu durchschaue Schnitzler die hinter der superfiziellen Leichtigkeit steckende soziale Krise des *Fin de siècle* in Wien. Ihr Epizentrum ist die Krise der Identität und des Ich, in einem geistigen Milieu, in dem die Perspektive der Jugend nicht mehr im Rahmen der Ehe vorzustellen ist, sondern in der Sucht bohemer, erotischer Genüsse, unbeachtet der Gefühle anderer.

„Das weite Land“ und seine Doppelwelt werden von Zoltán Szendi vorgestellt. Es behandelt zwar tragische Schicksale, weist aber trotzdem eine signifikante Divergenz zu den klassischen Stücken auf: Die moralischen Positionen sind weniger vorgeprägt, infolgedessen bleibt der kathartische Höhepunkt aus. Szendi versteht dies als Hinweis darauf, dass in der oberflächlichen und moralisch gebrochenen *Fin de siècle*-Gesellschaft Konflikte nicht zu lösen seien. Schnitzler gehörte zu dieser Welt und hielt zugleich immer kritischen Abstand zu ihr. Indem Schnitzler sich bemühte, sowohl den Ansprüchen einer oberflächlichen Welt als auch tieferen intellektuellen Erwartungen zu entsprechen, hinterließ er laut Szendi ein genaues und authentisches Zeitdokument eines untergehenden Systems. Ausgehend von Elsbeth Dangel-Pelloquins Abhandlung über die zur Scham

neigende weibliche Seele belegt Judit Szabó in ihrer Analyse der „Komödie der Verführung“, dass die in Schnitzlers Komödie dargestellten Gefühle dazu beitragen, soziokulturelle Zeitphänomene kennen zu lernen und die moralischen Regeln einer Epoche aufzudecken. Szabó zufolge weist die Darstellung des Schamgefühls eine signifikant ästhetische Kapazität auf: So schildere Schnitzler die totale Auflösung des Individuums in der Wechselwirkung von Verbergen und Enthüllen. Márta Horváth untersucht Parallelen zwischen Formen der psychologischen Novelle und des Detektivromans im Text „Der tote Gabriel“. Laut Horváth hat die Erzählung zahlreiche Gemeinsamkeiten mit der Gattung Detektivroman, wie zum Beispiel genretypische Rollen: Gabriel ist das Opfer, Irene die Detektivin, Wilhelmine die Verdächtige und Ferdinand der Mittäter. Das Ziel der Erzählung entspricht ebenfalls dem eines Detektivromans: die Aufklärung der Umstände des Todesfalls. Die Verfasserin hält jedoch fest, dass die Novelle trotz alledem nicht vollständig dem Handlungsmuster eines Detektivromans folgt, weil viele Fragen und Details ungeklärt bleiben. Die Arbeit von Erzsébet Szabó behandelt eine der Schnitzlerschen Schicksalsnovellen, „Das Schicksal des Freiherrn von Leisenbogh“. Die Hypothese der Verfasserin, dass die rationalen und irrationalen Bedeutungen einander nicht ausschließen, verifiziert sich am Ende des Aufsatzes. Die Doppelung der Motivationsstruktur

ermöglicht die Erklärung des Geschehens auf zwei Ebenen: Sowohl die transzendenten Faktoren einer Prädestination als auch Kausalität sind in der Handlung gleichzeitig präsent. Die Wirkung der für die Jahrhundertwende und die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts typischen okkulten Tendenzen und die zeitgenössische Erkenntniskrise manifestieren sich so im Modell einer doppelten Welt.

Gerhard Hubmanns Abhandlung befasst sich mit der Novelle „Ein Abschied“ und gewährt einen Einblick in die hinterlassenen Autographen Schnitzlers, die in der Bibliothek der Universität von Cambridge aufbewahrt werden. Hubmann schildert die feinen Abweichungen, die zwischen dem Autograph als Vorlage und der gedruckten Novelle bestehen. Diese Abweichungen erhellen das Gewicht der stilistischen Differenzen, die von ausschlaggebender Bedeutung auf den Ausgang des Textes sind.

Der Band präsentiert zwar Novitäten der Forschung, ist nichtsdestoweniger aber auch für diejenigen geeignet, die sich ein genaueres Bild vom facettenreichen und komplizierten Lebenswerk Arthur Schnitzlers verschaffen möchten. Der Sammelband differenziert das bisher geschaffene Bild der Autorpersönlichkeit aus, hilft bei der Orientierung im Motivationssystem der einzelnen Figuren und beleuchtet die oft verborgene, bzw. kodierte Botschaft der Texte.

Gabriella Szilvia Kuhn (Budapest)

Dengscherz, Sabine; Businger, Martin; Taraskina, Jaroslava (Hg.): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: Narr Francke Attempto, 2014. 256 S.

Bei diesem Sammelband, herausgegeben von Sabine Dengscherz (Wien), Martin Businger (Luzern) und Jaroslava Taraskina (Ulan-Ude), handelt es sich um Beiträge, die aus verschiedenen Vorträgen in zwei Sektionen auf der Internationalen Tagung der Deutschlehrenden und Deutschlehrer (IDT) in Bozen im Sommer 2013 unter dem Motto „Deutsch von innen – Deutsch von außen“ entstanden sind. Dieses Werk präsentiert einen hervorragenden Überblick über den aktuellen Stand der Lehre und Forschung des Grammatiklehrens und -lernens im DaF/DaZ-Bereich und verfolgt das Ziel, Lehrenden, Forschenden und Studierenden neue Impulse für die Unterrichtspraxis zu vermitteln.

Gerade in der heutigen Zeit, in der die Gruppen immer heterogener werden und die kommunikative Methode in der Grammatikvermittlung immer mehr an Bedeutung gewinnt, ist dieser Sammelband ein wichtiges Werk im Publikationsjahr 2014. Das Buch widmet sich in gekonnter Darstellung dem Grammatikunterricht und verbindet diesen mit einer didaktischen Perspektive. Durch die Beiträge wird ein abwechslungsreiches und vielfältiges Bild der verschiedenen Betrachtungsweisen beim Grammatikerwerb im

DaF/DaZ-Unterricht angeboten, das sowohl fachdidaktische als auch praktische Unterrichtsdiskurse anspricht. Die Herausgeber unterstreichen vor allem „konstruktive Lösungsvorschläge für das Transferproblem zwischen Sprachwissenschaft und Didaktik“ (S. 9). Jedoch kommt diese Bemühung nicht in allen Beiträgen spürbar zur Geltung, denn – wie die Herausgeber selbst feststellen – die linguistische Sprachbeschreibung unterliegt einer Reihe von Einflussfaktoren auf didaktisch-methodischer Ebene und hängt eben von den verschiedenen Bedürfnissen und unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden und deren Persönlichkeit ab (vgl. S. 9). Grundsätzlich kann man festhalten, dass die Autoren durch ihre Beiträge einen mehrperspektivischen Ansatz anzubieten versuchen, um das Grammatiklernen im DaF/DaZ-Unterricht in seiner Vielschichtigkeit begreifbar zu machen.

Die verschiedenen Beiträge nähern sich dem Thema des Grammatikunterrichts aus unterschiedlichen Betrachtungswinkeln, die im Sammelband anhand von drei Aspekten untersucht werden, welche sich in insgesamt drei Kapiteln wiederfinden: linguistischen Grundlagen aus didaktischer Perspektive, empirischen Studien

zur Linguistik im didaktischen Kontext sowie didaktischen Konzepten auf linguistischer Basis. Wie schon erwähnt, steht der Grammatikunterricht im Zentrum des Bandes und fungiert als Schnittstelle zwischen Linguistik, Empirie und Didaktik. Diese drei Perspektiven entsprechen den drei Hauptteilen des Bandes, welche insgesamt 13 Artikel umfassen.

Nach einer detaillierten Einführung der Herausgeber widmet sich der Band linguistischen Grundlagen vom didaktischen Standpunkt aus. Im ersten Beitrag beschäftigt sich *Elke Hentschel* mit Problemen des Grammatikunterrichtes von Lernenden ohne Grammatikkenntnisse. Sie stellt die Frage: „Wozu ist das alles überhaupt gut?“ und beantwortet sie anhand der nominalen Kategorien am Beispiel von Kasus und Genus. Im folgenden Beitrag von *Arash Farhidnia* wird anhand der deutschen Nominalphrase versucht, eine phrasenstrukturelle Komponente unter topologischen Gesichtspunkten als eine dritte Komponente in DaF-Grammatiken zu integrieren. Laut Farhidnia fehlt in allen DaF-Grammatiken eine Komponente, die sich systematisch mit der Kategorie „Phrase“ auseinandersetzt. *Marion Weerning* zeigt anhand der Wortart Artikel, wie problematisch die Wortarteneinteilung ist, und kritisiert die seit über 2000 Jahren beibehaltene Wortarteneinteilung, die sich bis heute noch in der traditionellen Schulgrammatik widerspiegelt. Der letzte Beitrag linguistischen Grundlagen widmet sich dem internationalen Forschungsnetzwerk „EuroGr@mm“ und einer kontrastiven Komponente der Internetplatt-

form „ProGr@mm“ des Instituts für Deutsche Sprache in Mannheim. Die Autoren stellen die Grundlagen vor, auf denen die Lehr- und Übungsgrammatik basieren, und heben ihre wichtige Rolle im DaF-Unterricht hervor.

Der zweite Teil ist empirischen Studien gewidmet. Der erste Artikel ist in englischer Sprache verfasst und bietet eine Übersicht über die Verteilung von Lernstilen, die sich auf eine Studie aus den Niederlanden stützt. Laut den Autoren geht aus der Studie hervor, dass die Lernstile der Lernenden und deren Lernerfolg keinen signifikanten Zusammenhang aufweisen. *Ingo Fehrmann* zeigt in seinem Beitrag auf, wie der gebrauchsbasierte Ansatz der Sprachbeschreibung zu einem für DaF-Lernende relevanten kommunikativen Ziel gemacht werden kann. Hierbei arbeitet der Autor mit semantischen Frames, die er dann auf den Grundlagen von „Profile Deutsch“ kommunikativen Funktionen zuordnet. Der Beitrag von *Laura Lahti* beschäftigt sich mit mündlichen Testleistungen finnischer DaF-Lernender, die per Video erhoben wurden. Anschließend werden die Ergebnisse mit Hilfe der Fehler- und Performanzanalyse gedeutet und verglichen. *Rudolf Iványi* spricht in seinem Beitrag von der für die deutsche Sprache typischen Klammerkonstruktion bzw. davon, welche Rolle die Klammerkonstruktion bei der auditiven Sprachverarbeitung in Deutsch als Fremdsprache einnimmt. Der Fokus liegt auf dem deutsch-ungarischen Vergleich. Der letzte Beitrag dieses Abschnittes befasst sich mit der induktiven Grammatikvermittlung und

bezieht sich erstens auf die Auswertung einer Umfrage, bei der Lehrende über die Schwierigkeiten einer induktiven Grammatikvermittlung befragt wurden. Zweitens werden dafür entsprechende Lösungsvorschläge unterbreitet. Der Autor weist darauf hin, dass das Lehrwerk eine sehr große Rolle bei einer nachhaltigen Grammatikarbeit spielt. Den dritten Teil des Sammelbandes eröffnet *Hermann Funk* mit seinem Artikel über Übungsformen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht. Er beschäftigt sich – ausgehend vom aktuellen Stand der Grammatikdidaktik und von lerntheoretischen Grundsätzen – mit dem Entwicklungsstand der Bewusstmachung von Regeln und Strukturen in Bezug auf aktuelle methodisch-didaktische Prinzipien und Standards. *Christine Czinglar* bespricht in ihrem Beitrag am Beispiel von zwei Lernerinnen mit Erstsprache Russisch die Rolle des Alters beim Spracherwerb des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache. *Erich Huber*, *Almudena Malo* und *Julia Brade* beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit Konnektoren in den gängigsten Mittelstufe-Lehr-

werken für den DaF-Unterricht. Darüber hinaus versuchen die Autoren darzustellen, wie Semantik und syntaktische Gebrauchsbedingungen der Konnektoren vermittelt und erworben werden können. Der letzte Beitrag beschreibt eine Online-Übungsgrammatik für DaF-Lernende, die im Internet unter http://www.langcen.cam.ac.uk/jtg/jtg_ge.html (Benutzername: „grammar“, Passwort: „humboldt“) kostenlos heruntergeladen werden kann. Außerdem gibt der Beitrag einen guten Überblick über die wichtigsten Funktionen und Einheiten der „Just-in-Time Grammar“. Der hier besprochene Sammelband stellt eine Publikation dar, die hoffentlich nicht nur im Bereich DaF/DaZ Beachtung findet, sondern über die Unterrichtsgrenzen hinaus zur Kenntnis genommen wird. Die Veröffentlichung ist ein gutes Beispiel dafür, dass wissenschaftliche Theorien eine nützliche Grundlage für den DaF/DaZ-Unterricht darstellen. Vor allem für DaF/DaZ-Lehrende stellt der Sammelband eine gute Grundlage für einen integrativen und fachpraktischen Fremdsprachenunterricht dar.

Peter W. Sax (Pécs)

Düwell, Susanne; Pethes, Nicolas: Fall – Fallgeschichte – Fallstudie. Theorie und Geschichte einer Wissensform, Frankfurt New York: Campus, 2014. 333 S.

Fälle sind kleine Erzählungen, die bereits im Zeitalter der großen Erzählungen nicht nur weit mehr als exemplarische Veranschaulichung und fassendes Theoriegebäude waren, sondern zunehmend als eigenständiger Untersuchungs-

gegenstand wahrgenommen werden. Der Band nimmt diesen wissenschaftlichen Kontext in den Blick, wobei es erklärtermaßen nicht um einen systematischen Aufriss gehen soll, vielmehr gilt es, wie die Einleitung formu-

liert, auf die eminente Bedeutung hinzuweisen, die dem Fall in Jura und Medizin über Literatur bis hin zu biotechnik- und sozialwissenschaftlichen Diskursen der Gegenwart zukommt. Als Ausgangspunkt dient die Annahme, dass eine anhaltende Relevanz von Einzelfällen für das Selbstverständnis der Humanwissenschaften überaus voraussetzungs- und folgerich gewesen sei, dies besonders in Bezug auf die moderne Semantik des Individuums, die sich nicht nur aus philosophischen Reflexionen, sondern auch aus materiellen Praktiken der Protokollierung, Archivierung und Publikation von Fällen in verschiedenen Institutionen des Wissens konstituiere. Diese Form der Wissensvermittlung und Archivierung bildet die Grundlage für Pädagogik, Psychologie, Gerichtsmedizin, Psychiatrie, Sexualwissenschaft und Psychoanalyse bis hin zu Ethnologie und Soziologie. Dieser Vielfalt der Erscheinungen und Spezifika der Form des Falls sucht der Band Rechnung zu tragen, indem die beiden Kölner Literaturwissenschaftler Aufsätze aus allen Wissensbereichen zusammentragen: neben philosophischen und literatur- sowie medienwissenschaftlichen Aufsätzen stehen hier Beiträge zur Sozialforschung, Psychoanalyse, Wissenschaftsgeschichte, Recht und Medizin. Der Band kann mit der Vielfalt der Disziplinen, die die verschiedenen Aufsätze berühren, ein breites Lesepublikum ansprechen. In der Einleitung skizzieren die Herausgeber neben der Zielsetzung auch die methodologischen Überlegungen. Eine einheitliche theoretische Definition wird weder gegeben noch angestrebt, und be-

gründet wird dies durch den Mangel an theoretischer und institutionalisierter Gattungsbestimmung und Ausdifferenzierung. Der Band setzt sich statt Definition und Institutionalisierung einerseits eine Bestandsaufnahme (S. 16) zum Ziel, andererseits die exemplarische Darstellung einzelner Fälle und des darin archivierten Wissens. Der Begriff des Falls wird weiter in dieser Einleitung als mediale Repräsentationsform umrissen und im Hinblick auf Medialität sowie Popularität historisch ausdifferenziert: Ereignisse und Lebensläufe werden zum Fall, indem sie „einerseits beobachtet oder rekonstruiert, andererseits notiert, archiviert, publiziert, verbreitet, gelesen, zitiert, wiedergedruckt, verfilmt“ (S. 17) werden. Im historischen Überblick werden in vielerlei Hinsicht Zäsuren gesetzt, beispielsweise durch die Erscheinung einschlägiger Zeitschriften in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, die Erscheinung des Dokumentar(spiel)films. Die Nähe des Falls zu narrativen Formen und zu massenmedialen Erscheinungen verdanke sich nicht zuletzt dem Interesse am Unbekannten, Ungewöhnlichen und Spektakulären, dies gelte für Fälle des 21. Jahrhunderts genauso wie für den *Pitaval* oder die mesmeristischen Praktiken. Die Faszination für das Abweichende und die mediale Prominenz betreffe eine grundlegende epistemologische Frage, nämlich das Verhältnis von Abweichung und Norm, das seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert neu konzeptualisiert – und problematisiert – werde. Die Beiträge umfassen ein Interessensspektrum der human-, sozial- und kultur-

wissenschaftlichen Disziplinen und sollen die Fallbeschreibungen methodisch umreißen und in Bezug auf konkrete Fälle für Genese, historische Entwicklung, Funktionen und Darstellungsformen untersuchen. Volker Hess' Beitrag setzt sich mit der medizinischen Fallgeschichte auseinander, und betrachtet die Gattung als eine Form der Verschriftlichung patientenbezogener Beobachtungen im weitesten Sinne. Der Fall beinhaltet „eine grundlegende handlungstheoretische Problemstellung: Beobachtung, Beschreibung, Deutung, Erklärung oder Verdattung von Fällen stellen eine Grundoperation und Voraussetzung jeder medizinischer Wissenschaft dar.“ (S. 37) Dennoch sei die Fallgeschichte kein Genre mit klar definierbarer Form und Gestalt. Hess fokussiert auf die Darstellung von Aufschreibeverfahren und jener *paper technology*, die der jeweiligen Form der Fallgeschichten zugrunde liegt. Er exemplifiziert die Beobachtungen an zwei voneinander zeitlich und inhaltlich entfernten historischen Beispielen, an den um 1600 entstandenen „Observationes“ von Wilhelm Fabry von Hilden und an seinerzeit vieldiskutierten Falldarstellungen von Kurt Pohlisch aus dem Jahre 1925. Der These nach werden diese Formen der Falldarstellungen durch keine Genealogie verbunden, vielmehr verdanke sich die jeweilige Form der Darstellung den medialen Technologien und materialen Praktiken. Der Observatorio liegen keine institutionellen Aufzeichnungs- und Registraturtechniken zugrunde, sondern lediglich das Verfahren und die Techniken einer huma-

nistischen Bibliothekarbeit: Exzerpieren, Kopieren und ähnliches, und die Krankengeschichte werde archiviert in einer graphischen Form, im Balkendiagramm, was wiederum auf bloße Schreibaarbeit zurückzuführen sei.

Marietta Meier führt das Thema der medizinischen Fallgeschichte weiter, zugespißt auf das psychiatrische Lehrwissen, und untersucht die psychochirurgischen Verfahren – Hirnoperation zur Behandlung psychischer Krankheiten – im interdisziplinären Kontext. In der Darstellung werden die Fallgeschichten einerseits als empirische Beobachtungen betrachtet, andererseits wird gezeigt, wie diese gleichzeitig mediale und narrative Konstruktion aufweisen und wiederum Wissen produzieren. Anhand von Einzelanalysen von Fallbeschreibungen wird deutlich gemacht, dass persönliche Perspektiven der Autoren bei der Konstruktion von Fällen eine Rolle spielen. Fallgeschichten wurden somit zu Teilen eines Experimentalsystems, in dem das Narrative eine zentrale Bedeutung einnahm. „Geschichten aus der Klinik erzählen also nicht nur Fälle aus der Klinik, sie resultieren auch aus der Klinik und wirken sich schließlich in Form von wissenschaftlichem, allgemein gültigem Wissen auf die Klinik aus.“ (S. 80)

Der Fall in der Jurisprudenz, ebenfalls traditionsbeladen, steht im Mittelpunkt des Beitrags von Hans Kudlich, der die Bedeutung des Falls innerhalb der rechtswissenschaftlichen Theoriebildung, der juristischen Ausbildung sowie für das heutige deutsche Rechtssystem untersucht. Es wird eine

Wechselwirkung von Einzelfall und Rechtssystem dargestellt, bei der die sprachliche Dimension von Gesetzestexten in die Reflexion einbezogen wird. Aufgrund dieser sprachlichen Dimension wird gezeigt, wie auch die Anwendung des Rechts einem kommunikativen Prozess, d.h. dem der Deutung und Veränderung unterworfen wird. Es wird der Kreis aufgezeigt, in dem Fälle und Rechtssystem auf doppelte Weise aufeinander bezogen sind, einerseits werden allgemein-abstrakte Regeln auf konkrete Fälle angewendet, andererseits dienen die Fälle auch der Konkretisierung und Fortentwicklung des rechtlichen Systems insgesamt. (S. 98) *Michael Niehaus* referiert über eine historische Inquisitionsakte, den Fall der 23jährigen Maria Louyse Papin, die als Dienstmagd das Kind ihrer Dienstherrin umbringt und dafür hingerichtet wird. Die Akte ergibt zwar keine kohärente Fallbeschreibung, dennoch ist sie eine fesselnde Lektüre, und fesselnd ist auch die Problemstellung: Was passiert, wenn das Inquisitionsverfahren, das darauf ausgerichtet ist, den Täter zu überführen und die Frage nach dem Vorsatz zu klären, auf beide Fragen aber von vornherein fertige Antworten vorfindet? Es wird ein Überschuss an Aussagen, Gesichtspunkten und Details produziert, den das Verfahren nicht verarbeiten kann. Um der Akte aus der heutigen Perspektive dennoch eine Deutung zu geben, zieht der Autor Foucault zu Rate: eine Lösung, die durchaus auf der Hand liegt. Der Beitrag endet mit der Skizze der Möglichkeit, wie aus dem Material eine psycho-

logische Erzählung zu schreiben wäre. *Marcus Düwell* entwickelt aus philosophischer Perspektive die pragmatische Bedeutung und Problematik kasuistischer Ethik im Hinblick auf medizinische und bioethische Fallgeschichten. Aus der Perspektive theoriegeleiteter ethischer Ansätze wird die Kasuistik als bioethische Methode für äußerst umstritten und unzureichend gehalten. Eine alternative Verwendung von Falldarstellungen wird unter Einbezug des Kant'schen Begriffs der Urteilskraft entwickelt.

John Foresters „If p, then what?“ ist eine wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung mit dem Fall, der Band veröffentlicht den Beitrag in deutscher Übersetzung. Forester unternimmt den Versuch, „fallbasierte Ansätze“ (S. 51) als eigenständige Methode und Argumentation darzustellen, besonders im 20. Jahrhundert. Von Psychoanalyse über Medizinethik, Wissenschaftstheorie, *case law* bis zur Wissenschaftsdidaktik reichen die möglichen Bereiche dieser Methode. Die Gedanken des Beitrags, angefangen bei der provokativen Ausgangsfrage, ob die Psychoanalyse im 20. Jahrhundert eine Wissenschaft war, über die Kritik von Aristoteles oder Interpretation von Foucault bis hin zu anglo-amerikanischen rechtsdidaktischen Ansätzen, sollen ausdrücklich zur weiteren Diskussion anregen.

Wenn Fallgeschichte, dann sollte Freud nicht fehlen. *Mai Wegener* zeigt, wie Freuds Fallgeschichten sich allmählich von den medizinischen Fallgeschichten ablösen, und sich als eigene Form darstellen. Die Eigenartigkeit des Freud'schen Falls lässt sich in vier Stichpunkten dar-

stellen: in der Fiktion, im Fragmentarischen, in der Überdeterminierung und der Nachträglichkeit. Wegener kritisiert Freud, indem er zeigt, wie er mit wenigen Modellen auskommt und lediglich vier diagnostische Kategorien kennt, nämlich Hysterie, Zwangsneurose, Paranoia und Perversion. Er zeigt, wie die Freud'sche „Rekonstruktion der Natur“ Zufälligkeiten unterworfen ist. „Das Normale und das Pathologische, die Lebens- und Krankengeschichte sind hier so wenig gegeneinander abgrenzbar, dass die Konturen des Feldes verschwimmen.“ (S. 187) Den Kern der Schwierigkeit diagnostiziert der Beitrag selbst im Begriff des Unbewussten, in dessen paradoxer Doppelheit: denn einerseits ist es ein Verallgemeinerungsfaktor, ein Bezugssystem psychoanalytischer Fallgeschichten, andererseits insistiert es als Schauplatz des Subjektiven.

Es folgen drei Beiträge aus der sozialwissenschaftlichen Forschung, und zwar aus der qualitativen Sozialforschung, der Pädagogik und der Geschichtswissenschaft. *Nicole Witte* beschäftigt sich mit der Konstruktion der Fälle für die qualitative Sozialforschung am Beispiel eines Interviews mit einer jüdischen Israelin. Anhand ihrer Geschichte wird detailliert demonstriert, welche Phasen und Bearbeitungsschritte eine sozialwissenschaftliche Fallrekonstruktion auf der Basis biographischen Interviewmaterials durchläuft. Reflektiert wird die Interaktion der Interviewpartnerinnen und der Einfluss der Forschungsperspektive einerseits auf die Fallkonstruktion und andererseits auf den Prozess der Typenbildung auf Grundlage ausgewählter Fallstrukturen.

Durch den Einfluss der qualitativen Sozialforschung hat sich die Pädagogische Kasuistik soweit verändert, dass sie nicht mehr mit Handlungsanleitungen verknüpft wird, sondern der erfahrungswissenschaftlichen Reflexion sozialen Handelns dient. Dies steht im Ausgangspunkt des pädagogischen Beitrags von *Roswitha Staeger*, die in den Beitrag auch die gegenwärtige Alltagspraxis und Handlungsroutine reflektiert und durch dokumentarische oder ethnographische Methoden analysiert.

Aufgrund der vielschichtigen Verwendungsbereiche des Fallbegriffs wird auch der *oral history* ein Potenzial zugesprochen, solche subjektive und abweichende Elemente in die Historiographie einzubeziehen, die andernfalls ausgeschlossen blieben. Dennoch wird der Geschichtsforschung weiterhin eine harmonisierende und selektive Perspektivierung zugeschrieben. Auf dieser Basis diskutiert *Ulrike Juveit* Formen der Generalisierung historischer Einzelfälle, die durch diskursanalytische Ansätze, Typenbildung und generationelle Sinnstiftung „plausible Evidenzen“ (S. 241) herzustellen versucht. Der letzte Abschnitt des Bandes ist wohl für die germanistische Forschung von besonderem Interesse. Die zwei literaturwissenschaftlichen und zwei medienwissenschaftlichen Beiträge diagnostizieren Desiderate und versuchen, diese einzuholen.

So fokussiert *Marcus Krause* auf eine Definition der Fallgeschichte, indem er das Genre aus der untrennbaren Verbindung von Psychologie und Literatur im ausgehenden 18. Jahrhundert ableitet.

„Moderne Subjektivität und ihre Erfassung in der Registratur des Falls sind also gleichursprünglich und entsprechend ist die Aufmerksamkeit, mit der moderne Literatur ihre Protagonisten in ihrer Individualität beobachtet und beschreibt.“ (S. 243) Anhand Goethes Werther gibt er klar zu erkennen, wie die Erkundung von Subjektivität zum zentralen Element literarischer Texte wird. Werther wird als paradigmatische Fallgeschichte analysiert, in einer Zeit, in der der empfindsame Diskurs trachtet, die Intensität und Einzigartigkeit des individuellen Erlebens und Fühlens im Konflikt mit allgemeinen moralischen Vorstellungen vorzuführen, zu diesem Projekt allerdings keine Psychologie zu Verfügung hat. Vor diesem wissenschaftshistorischen Hintergrund ist der Werther als epochales Werk zu verstehen, und als solches deutet es auf die Schwierigkeit hin, die Grenze zwischen literarischen und psychologischen Fallnarrativen, insbesondere im 19. Jahrhundert, deutlich zu markieren. Der Beitrag formuliert auch eine Definition der Fallgeschichte im medizinischen, psychologischen, juristischen, literarischen und populärkulturellen Kontext (vgl. S. 263), und wendet diese in der Auseinandersetzung mit der Novelle an. Wenn Werther als möglicher Ausgangspunkt angesehen wurde, wird hier Musil als möglicher Endpunkt dargestellt. Musil markiert insofern das Ende modernen Falldenkens, da er sich vielleicht erstmals systematisch mit der Problematik literarischer Fallgeschichten auseinandergesetzt hat. Musils Novellen „Verdingungen“ und „Drei Frauen“ mar-

kieren den Endpunkt einer möglichen Historiographie literarischen Fallerzählens, da in ihnen „wohl letztmals der Versuch gemacht wird, auf Augenhöhe der zeitgenössischen wissenschaftlichen Standards zu erzählen.“ (S. 267) Der zweite Beitrag fokussiert auf die Verbindung von Fall und Literatur, exemplarisch an zwei Novellen des Realismus, an Stifters „Abdias“ und an Kellers „Ursula“ dargestellt. Die Nähe der Fallgeschichte zur Novelle sei – so die Ausgangsthese von *Daniela Gretz* – in der Literaturwissenschaft viel zitiert, jedoch wenig systematisch erforscht. Sie analysiert diese zwei Novellen präzise und ausführlich, und zeigt dabei, welche Differenzen und Übereinstimmungen zwischen Fallgeschichte und Novelle zu beachten sind. In ihnen ist eine Bestrebung der frührealistischen Erzählprosa zu beobachten, Literatur als emphatisches anthropologisches Selbstverständigungsmedium in Szene zu setzen, sich dennoch als komplexer darzustellen, nicht zuletzt durch die Literarizität und ästhetische Formen.

Susanne Dürwell befasst sich in ihrem Beitrag mit Fallgeschichten in Zeitschriften der Spätaufklärung, und darin mit der Entstehung des Typus der populärwissenschaftlichen Fallgeschichte. Dürwells Textbeispiel, eine Fallerzählung über Kannibalismus aus dem Jahr 1772, wird zwischen Wissensvermittlung und Unterhaltung positioniert, indem er einerseits Merkmale der Populärkultur aufweist, andererseits aber weiter die bloße Präsentation des spektakulären Falls überschreitet und damit in den Kontext bekannter Phänomene gestellt werden kann.

Der letzte Beitrag beschäftigt sich mit der Fallkonstruktion heutiger Fernsehkultur, die wesentliche Funktionen des im vorigen Beitrag besprochenen Periodika übernehmen: nämlich die Funktionen der Unterhaltung und Archivierung. *Natalie Binczek* analysiert das TV-spezifische Prinzip der Serialität als Kombination von Wiederholung und Varianz anhand der Doku-Soap „Die Super Nanny“. Bei der Lektüre der einzelnen Schriften wird klar, dass der Band wohl wenig über den deutschsprachigen Kulturraum hinausblickt, selbst auf die globale Fragestellung der Bioethik wird mit Kant eine Antwort gesucht. Im Band findet aber jeder eine interessante Lektüre oder einen Fachtext

zur Erweiterung des eigenen wissenschaftlichen Forschungshorizonts, denn die Beiträge vermitteln aktuelle Forschungsergebnisse und theoretisches Wissen, ohne dabei auf Verständlichkeit zu verzichten, und keiner der Beitragenden verwickelt sich in fach- und sachkundige Haarspalterei. Vielleicht liegt es an der intendierten Interdisziplinarität, dass das Miteinbeziehen verschiedener Disziplinen eine gewisse Großzügigkeit im Argumentationsstil der meisten Texte mitbringt. Flexibilität und Offenheit wird dabei auch vom Leser erwartet: die Bereitschaft, über die Grenzen des eigenen Faches zu schauen. Es lohnt sich.

Henriett Lindner (Budapest)

Feld-Knapp, Ilona: Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium, 2014. 253 S.

Die Autorin dieses Bandes, die national und international renommierte Fremdsprachendidaktikerin, Universitätsdozentin und Leiterin des wissenschaftlichen Arbeitskreises zur Lehrerforschung „Cathedra Magistrorum“ des Budapester Eötvös Collegiums setzt sich seit vielen Jahren tatkräftig in Lehre und Forschung sowie in ihren Veröffentlichungen für die DaF-Lehrerausbildung ein. Mit der vorliegenden Monographie knüpft sie an eine in Ungarn aktuelle Diskussion über die universitäre Lehrerausbildung an. Mit ihrem Plädoyer für die inhaltliche Erneuerung der Lehrerausbildung und deren Positionierung an den Universitäten nennt sie die zentralen und änderungsbe-

dürftigen Brennpunkte der Fremdsprachenlehrer-ausbildung. Aufgrund ihrer Erfahrungen in Lehre und Forschung gelangt sie zur kritischen Erkenntnis, dass sich die strukturellen Änderungen der letzten zwei Jahrzehnte in der Lehrerausbildung als nicht ausreichend und nicht wirkungsvoll erwiesen haben.

Der innovative Charakter des Ansatzes von Feld-Knapp liegt zum Einen in der Erkenntnis, dass die unerlässliche inhaltliche Neugestaltung der Lehrerausbildung eine Hinwendung zum Lehrerberuf und zum Praxisfeld der Lehrenden bedingt, und zum Anderen in der Überlegung, dass die Berufsorientierung der DaF-Lehrerausbildung das Neudenken

des Verhältnisses der Grundlagenwissenschaften und der Unterrichtspraxis zueinander, die Neugestaltung deren Inhalte und die Erneuerung der Theorie-Praxis-Anteile in der Ausbildung benötigt. Ihr Anliegen ist es ferner, in sieben Kapiteln die bis zuletzt vernachlässigte Fachdidaktik zu fokussieren.

Nach der Einleitung werden im zweiten Kapitel verschiedene Facetten von DaF nachgezeichnet. Die Merkmale der modernen DaF-Lehrerausbildung werden aus der Begriffserklärung von Deutsch als Fremdsprache abgeleitet. Der zentrale Gedanke ist dabei, dass im Gegensatz zu der traditionellen Betrachtung der germanistischen Disziplinen ein Perspektivenwechsel notwendig ist: die Beschäftigung mit der deutschen Sprache aus der Fremdperspektive von Nicht-Muttersprachigen und die Akzeptanz von Lehre und Forschung, dass die unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Bereiche gleichrangig sind und sich gegenseitig beeinflussen.

Im historischen Überblick werden Methoden des Fremdsprachenunterrichts und deren Ansätze skizziert. Ausführlich wird hier auf die heute maßgebenden kommunikativen und interkulturellen Konzepte eingegangen. In ihren Erörterungen geht Feld-Knapp im Sinne ihrer holistischen und integrierenden Auffassung vor. Sie schildert sehr konsequent die für die fremdsprachendidaktische Perspektive relevanten Forschungserkenntnisse der Grundlagen- und Bezugswissenschaften sowie deren Einfluss auf die Weiterentwicklung bzw. Entstehung der neuen Konzepte. Wichtige Wendepunkte und Maßnah-

men der letzten 15 Jahre stehen im Mittelpunkt des nächsten Abschnittes.

Im zweiten Unterkapitel wird DaF als wissenschaftliche Disziplin thematisiert, deren Kern die für das Fach grundlegende Strukturdebatte bildet, auf der das heutige Verständnis und die Definition von DaF beruhen. DaF ist ein einheitliches, eigenständiges, germanistisches Fach. Im Zusammenhang mit den Ausrichtungen des wissenschaftlichen Faches DaF plädiert die Autorin für die Synergie der vier Ausrichtungen im Fachgebiet DaF, nämlich für die der literaturwissenschaftlichen, linguistischen, landeskundlich-kulturwissenschaftlichen und der lehr- und lerntheoretischen. Ihr Plädoyer untermauert sie sowohl mit fremdsprachendidaktischen als auch mit gesellschaftlichen Argumenten. „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, dennoch eine Einheit bildende Perspektiven auf das Lehren und Lernen der deutschen Sprache“ (S. 32). Zunächst werden in diesem Kapitel die Ausrichtungen von DaF in Ungarn im historischen Kontext dargestellt und die neuesten ungarischen Forschungen mit DaF-Bezug erwähnt. Das dritte Kapitel fokussiert auf die Lehrerausbildung für den DaF-Unterricht im geschichtlichen Kontext bis hin zu den neuesten Tendenzen. Besonders erwähnenswert ist die Erkenntnis von Feld-Knapp, dass der jetzige historische Moment mit der Einführung der

einheitlichen Lehrerausbildung eine große Chance „für die zeitgemäße Gestaltung und Professionalisierung der Lehrerausbildung“ (S. 53) und für die inhaltliche Modernisierung und für die akademische Verankerung der Lehrerausbildung bietet. Das Kapitel endet mit der Beschreibung der Herausforderungen an den Lehrerberuf in einer neuen Lehr- und Lernkultur im institutionellen Fremdsprachenunterricht.

Der Darlegung der eigenen empirischen Forschung der Autorin geht im vierten Kapitel die umfassende Auseinandersetzung mit der international geführten Fachdiskussion zur Sprachenlehrerausbildung und mit den internationalen sowie ungarischen Ansätzen und Modellversuchen der letzten Jahrzehnte voran. Zunächst folgt eine vieldimensionale Analyse einiger Modelle aus dem deutschsprachigen und nicht-deutschsprachigen Raum.

Das fünfte Kapitel – die eigene Forschung der Autorin – erweist sich für die angestrebte Fragestellung der Arbeit als zentral. Mit ihrer qualitativ angelegten empirischen Untersuchung trägt sie zur Etablierung der ‚Lehrerforschung‘ in der ungarischen Germanistik bei. Feld-Knapp befasst sich nämlich als erste in der ungarischen Deutsch-als-Fremdsprachendidaktik mit dem beruflichen Selbstverständnis von Lehrenden und dessen Erforschung. Die Daten werden in Bezug auf den Wandel der Attitüde, auf die Motivationsgründe der Berufswahl ermittelt, die letzteren bei Lehrenden und angehenden Lehrenden. Zunächst werden die Ergebnisse der Untersuchung zum Berufsprofil von

Fremdsprachenlehrenden vorgestellt. Als Instrumente der Datenerhebung wurden Befragungen sowie Interviews zu den subjektiven Theorien der Lehrenden verwendet. Die Ergebnisse der Untersuchung sind mehrfach von Relevanz: besonders für die Lehrerausbildung, die Autorin führt sie nämlich in ihrer Bedeutung für die universitäre DaF-Lehrerausbildung an. Mit ihrer Forschung erzielt Feld-Knapp ferner eine Datenbasis zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrenden, die „sich eignet, den Lehrerberuf in Ungarn in allen Facetten aus der Innensicht der Befragten sichtbar zu machen“ (S. 85).

Im sechsten Kapitel werden Lehrerkompetenzen für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache dargelegt, die sich dank der empirischen Untersuchung aus dem gegenwärtigen Praxisfeld ergeben, sowie Bildungsinhalte für einen berufsorientierten und wissenschaftlich untermauerten DaF-Lehramtsstudengang abgeleitet. Am Beispiel des textorientierten Fremdsprachenlernens vermag Feld-Knapp die Lehrerkompetenzen – also das für die erfolgreiche Textarbeit grundlegende Lehrerwissen (Wissen aus den Bezugswissenschaften und aus der Fremdsprachendidaktik) – in ihren Zusammenhängen darzustellen. Aufgrund von ihren Forschungserkenntnissen und Erfahrungen in der Lehre zeichnet sie einen überzeugenden Weg der inhaltlichen Erneuerung nach und legt die Grundlage eines zeitgemäßen Kerncurriculums für die DaF-Lehrerausbildung. Sie plädiert mit Recht dafür, „die angehenden Lehrenden müss[t]en die für den Beruf relevanten Inhalte schon während der

Ausbildung kennen lernen und durch reflektierte Berufserfahrungen ihre Rolle und Aufgabe selbst entdecken (S. 126).“ Die Publikation betont abschließend die Wichtigkeit der Sicherung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses, die eine bedeutende Herausforderung für die universitäre DaF-Lehrerbildung darstellt und von der Autorin als eine erstrangige Aufgabe aufgefasst wird.

Ein großes Verdienst der Arbeit ist über die gekonnte Darlegung der für die Lehrerbildung relevanten Erkenntnisse der wissenschaftlichen Disziplin ‚Deutsch als Fremdsprache‘ hinaus die Erforschung des Praxisfeldes ‚Deutsch Lehren und Lernen‘. „Die inhaltliche Reform der DaF-Lehrerbildung bedeutet eine Abkehr vom Philologie-Modell und eine Hinwendung zum Beruf“ (S. 119). Die Fachwissenschaften und ihre Gegenstände sind für das Lehramtsstudium zentral – jedoch in ihrer Bedeutung für die Vermittlung, vertritt Feld-Knapp die Ansicht. Die Neugestaltung bedeutet zum Einen, dass der Gegenstand der germanistischen Grundlagenwissenschaften aus der Perspektive des Lehrens und Lernens be-

trachtet werden sollte, zum Zweiten, dass die Erforschung, Erklärung und Optimierung von Lern- und Lehrprozessen zum Lerngegenstand werden und dadurch Lehre und Forschung eine Einheit bilden, und zum Dritten, dass fachspezifische Inhalte auf lerntheoretische und sprachlernpsychologische Erkenntnisse abgestimmt werden sollten.

Die vorliegende Publikation kommt den gegenwärtigen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Ansprüchen an die moderne DaF-Lehrerbildung entgegen und bietet ein neues, theoretisch wie empirisch fundiertes Konzept für die Entwicklung eines zeitgemäßen Curriculums. Sie rückt Professionalität im Lehrerberuf ins Zentrum und gibt wichtige Impulse für die wissenschaftlich anspruchsvolle und zugleich berufsorientierte, praxisbasierte inhaltliche Erneuerung des Faches DaF. Daher richtet sich dieses Buch an ein breites Fachpublikum. Ich empfehle es allen, die in der (DaF-)Lehrerbildung tätig sind: Lehramtsstudierenden, Bildungspolitikern, Bildungsforschern und nicht zuletzt Lehrenden in der Unterrichtspraxis und in der Forschung.

Katalin Boócz-Barna (Budapest)

Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit. Budapest: Eötvös-József-Collegium, 2014 (= Cathedra Magistorum-Beiträge zur Lehrerforschung II.). 380 S.

Der von Ilona Feld-Knapp herausgegebene mehrsprachige Sammelband, der der zweite unter den CM-Bänden ist, umfasst insgesamt 19 Beiträge, von denen die 17 Studien auf gleichem Niveau, aber aus diversen Aspekten das Thema Mehr-

sprachigkeit bearbeiten. Eins ist jedoch in allen Aufsätzen gleich: Forschungen im Themenbereich Fremdsprachenlernen und -lehren werden dargestellt, wodurch der oben genannte Gegenstand eingeschränkt und die Auffassungspers-

pektive abgegrenzt werden. Es geht nämlich um die durch Unterricht förderbare Form von Mehrsprachigkeit, wo Lernende und Lehrende im Mittelpunkt stehen. Diese 17 Studien werden durch ein Interview und eine Rezension ergänzt.

Quasi als Einleitung des Bandes fungiert der Beitrag mit dem Titel „Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht“ von *Ilona Feld-Knapp* (S. 15–31), in dem sowohl die wissenschaftsgeschichtliche als auch die gegenwärtige Position der Mehrsprachigkeit innerhalb der Fremdsprachenunterrichtsforschung diskutiert werden. Die Verfasserin behandelt alle relevanten Begriffe und Konzepte des Schnittpunkts der Disziplinen Mehrsprachigkeitsforschung und Fremdsprachenunterricht (FSU). Deswegen kann dieser Aufsatz auch als eine allgemeine Einleitung in das Thema aufgefasst werden. Im Aufsatz wird nachdrücklich dafür plädiert, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit im FSU – so auch im DaF-Unterricht – ein neuer und zweifelsohne wichtiger Aufgabenbereich ist. Dem in der Einleitung von Feld-Knapp angeführten bildungspolitischen Ziel entsprechend setzt sich *Katalin Bócz-Barna* mit den „Wirkungen neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn“ auseinander (S. 33–60). Im Aufsatz werden die virulenten Probleme der L3-Unterrichtspraxis thematisiert und gut nachvollziehbar beschrieben, wobei auch die änderungsbedürftigen Felder des L3-Unterrichts konkret angegeben werden (S. 55).

Im Aufsatz „Sprachstandsdiagnostik in

Österreich“ teilen *Marion Döll, Lisanne Fröhlich und Inci Dirim* (S. 61–79) ihre Erfahrungen über die Möglichkeiten und Grenzen sprachlicher Diagnoseverfahren und über die Validierung eines Diagnoseinstruments (USB DaZ) mit, mit dem die deutsche Sprachkompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund getestet und erfasst werden kann. Im Falle der DaZ-Forschung sollte man sich aber vor Augen halten, dass Zweisprachigkeit als die prototypische Form der Mehrsprachigkeit zu verstehen ist, was auch das Erscheinen dieses Beitrags in dem vorliegenden Sammelband berechtigt. Die beschriebene quantitative Forschung ist detailliert und logisch aufgebaut, wodurch die festgehaltenen Ergebnisse einleuchten. Die Verfasserinnen sind der Ansicht, dass es notwendig wäre, diagnostikgeschützte Sprachbildung im schulischen Bereich nicht nur in Österreich, sondern auch in allen anderen Ländern einzuführen.

Der Aufsatz „*Eintüten (D) und schubladisieren (A, CH)? Ein Varianten-Sortier-vorschlag für konstruktive Begegnung mit der Plurizentik im Deutschunterricht*“ von *Sara Hägi* (S. 81–96) widmet sich der Förderung innerer Mehrsprachigkeit von DaF-Lernenden. Die Verfasserin stellt eine Methode vor, die Varianten-Sortier-Tabelle (S. 86), mit der fortgeschrittene Lernende bzw. (angehende) Lehrende ihre Variantenbewusstheit portfolioartig dokumentieren können. Die Beispieltabelle enthält vier Kategorien (WOW: Bereicherndes; Ups: „Passaus“ und „Eigentlich-schon-klars“; Oh: Umdenken erforderlich und Ok: Ärgern zwecklos), die informationsreich

beschrieben werden, wobei auch die Ziele einzelner Schritte explizit erklärt werden. Dank der detaillierten Darlegung ist die Tabelle nach dem Lesen sofort in der Praxis einsetzbar.

Ulrike Eder stellt in ihrem Beitrag „Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer zur Mehrsprachigkeit in der Kinder- und Jugendliteratur“ (S. 97–133) einerseits eine Klassifikation mehrsprachiger Bücher vor (parallel mehrsprachige Texte, Mischtexte und Bilderbücher „ohne“ Text) und gibt Beispiele für Anwendung einzelner Texttypen im DaF-/DaZ-Unterricht. Die Verfasserin plädiert dafür, dass mit Hilfe mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur die *Language Awareness*, die eine wichtige Komponente mehrsprachiger Kompetenz ist, von Lernenden zu steigern ist (S. 125 f.). Als Desiderat und zu verwirklichende Aufgabe wird von der Verfasserin formuliert, dass sowohl „detaillierte literaturwissenschaftliche Analysen [als auch] lehr-lerntheoretische Untersuchungen zur Arbeit mit mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht geplant“ (S. 126) werden sollten.

Laut oben angeführter Klassifizierungsmöglichkeit von Texttypen könnten auch die Tagebücher von Sándor Márai als Mischtexte angesehen werden. Diese Texte untersucht Dóra Faix in ihrem ungarischsprachigen Aufsatz „Márai Sándor egy- és többnyelvűségének ‚naplója‘-ja az 1943–1957 közötti időszakban“ [= Tagebuch der Ein- und Mehrsprachigkeit von Sándor Márai im Zeitraum 1943–1957] (S. 135–149). Die systematische Analyse der reflektierenden Márai-Texte, die

per se auch als eine Sprachbiographie fungieren, zeigen die idiosynkratischen Motive für Sprachlernen und die Einstellungsmustern zu bestimmten Sprachen. Die von der Verfasserin hervorgehobenen und zitierten Segmente zeigen die gerade erwähnten Konstrukte exemplarisch, jedoch wäre es eventuell ratsam, über die detaillierte Quellenanalyse hinaus auch ein Korpus zu erstellen, mit dessen Hilfe sich die gefundenen Tendenzen noch plausibler veranschaulichen lassen würden. Auch im Falle des französischsprachigen Aufsatzes von Brigitta Vargyas „Plurilinguisme et littérature jeunesse“ [= Mehrsprachigkeit und Jugendliteratur] (S. 151–167) steht Literatur im FSU im Mittelpunkt. Anknüpfend an die von Ulrike Eder angesprochene Tendenz diskutiert die Verfasserin auch die Wirkung mehrsprachiger Jugendliteratur auf die *Language Awareness* im Falle von Französisch als Fremdsprache-Lernenden. Im russischsprachigen Beitrag von István Nagy „Понимание литературы в контексте языковой картины мира“ [= Verstehen der Literatur im Kontext der linguistischen Weltanschauung] (S. 169–183) werden Aspekte der Schnittstelle Literatur, Kultur und Sprachwissenschaft bearbeitet. Der Verfasser stellt die folgende Frage: Inwieweit lässt sich das Aufeinander-Wirken von durch die Sprache determinierter Weltanschauung und von Literatur erkennen? Der Verfasser kommt zu der Erkenntnis, dass alle Sprachen – so auch das Russische – als „Aufbewahrungsorte“ sowohl von anthropologischen als auch von ethno-

graphischen Erfahrungen geprägt sind. So sind in Sprachen konzeptuelle Bereiche für nationale Traditionen und kulturelle Kenntnisse zu erkennen, die sowohl die individuelle als auch die kollektive Identität der Sprecher formen und unterstützen (vgl. S. 173).

Beatrix Bukus behandelt in ihrem Aufsatz „Sprachlern- und Transferwissen zwischen Sprachen als Formen transnationalen Humankapitals“ das Thema Mehrsprachigkeit als eine Form von Ressource mit Hilfe einer qualitativen Forschung (S. 185–203), die durch eine Sprachbiographie-Analyse realisiert wurde. Die Verfasserin skizziert und analysiert die Rahmenbedingungen, die die von ihr vertretene Auffassung der Mehrsprachigkeit ermöglichen. Im Beitrag werden auch acht praxisorientierte Vorschläge formuliert (S. 197–199), die die effektive Vermittlung von dem „transnationalen Humankapital“ fördern können, bzw. sechs weitere, die in der Lehrerbildung zu befolgen wären, damit angehende Lehrende auf diese Aufgabe richtig vorbereitet werden. In diesen Vorschlägen sind sowohl linguistische, als auch methodische und kulturelle Aspekte zu erkennen.

Demgegenüber betont *Annamária Danczi* in ihrem ungarischsprachigen Aufsatz „A nyelvjárások és az anyanyelvi nevelés kapcsolata“ [= Die Beziehung von Dialekten und muttersprachlicher Erziehung] (S. 205–216) die Wichtigkeit des „nationalen Humankapitals“, wodurch die Bewusstheit der sprachlichen Vielfalt der Muttersprache gefördert werden kann. Die

Verfasserin stellt eine soziolinguistisch orientierte Untersuchung vor, in der sie die Einstellung von Lehrenden gegenüber muttersprachlichen Varietäten (Dialekte und Umgangssprache) erforschte. Die innere Mehrsprachigkeit zu fördern, die Diglossie-Situation aufzubewahren ist unter den primären Aufgaben der muttersprachlichen Erziehung zu erkennen. Um es verwirklichen zu können, formuliert die Verfasserin anhand der Ergebnisse der Untersuchung die Schlussfolgerung, dass sich (angehende) Lehrende mit Fragen der Dialektologie ausgiebig aus unterschiedlichen Blickwinkeln (z. B. kontrastiv, methodisch oder praxisorientiert) auseinandersetzen sollten.

Enikő Jakus widmet ihren Aufsatz „Das fremdsprachenintensive Vorbereitungs-jahr: Chance für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an ungarischen Schulen“ (S. 217–234) der Beschreibung dieser besonderen Form des FSU, deren Relevanz die Verfasserin in ihrem Beitrag untersucht. Nach einem kurzen theoretischen Teil, in der sie den bildungspolitischen Kontext und die wichtigsten Termini und Modelle der individuellen Mehrsprachigkeit erklärt, werden in dem State-of-the-Art-Aufsatz Kriterien formuliert (S. 229 f.), deren Einhaltung zur optimalen Ausnutzung des fremdsprachenintensiven Vorbereitungs-jahres führen könnte.

In dem englischsprachigen Beitrag „Does English for Specific Purposes (ESP) require a different approach? – The effects of needs analysis and research on teaching and testing“ (S.

235–249) untersucht *Dávid Juhász* mit Hilfe von Interviews mit ungarischen LKW-Fahrern Herausforderungen des Fachsprachenunterrichts. Anhand der qualitativen Daten kommt der Verfasser zu der Erkenntnis, dass ungarische LKW-Fahrer trotz mangelnder Sprachkenntnisse die alltäglichen sprachliche Herausforderungen bewältigen können, da sie mit anderen Kompetenzen und Strategien (z.B. nonverbale Kommunikation oder Zeichnen) diese überwinden können. Dementsprechend ist der Verfasser der Ansicht, dass nicht nur Sprachkenntnisse, sondern auch relevante Strategien und interkulturelle Kenntnisse im Fachsprachenunterricht vermittelt werden sollten.

Eszter Kránicz thematisiert in ihrem Aufsatz „Grammatik- und Wortschatzerwerb verbinden können“ (S. 252–266) die Fragen des Chunk-Ansatzes. Die Verfasserin setzt sich als Ziel, an der Basis der neusten einschlägigen Theorien und Forschungsergebnisse einen Überblick im Thema darzubieten. Dementsprechend fasst sie Modelle des Erstspracherwerbs und des Fremdsprachenlernens zusammen. Im Weiteren definiert sie auch die Chunks und erwähnt praxisorientierte Beispiele. Der Text ist sehr gut strukturiert und leicht nachvollziehbar.

Über die letzten erwähnten Werte verfügt auch der nächste Beitrag von *Gabriella Perge* mit dem Titel „Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen zu lernen“ (S. 267–310). Die Verfasserin befasst sich in ihrem Aufsatz

mit Fragen der Förderung rezeptiver Mehrsprachigkeit, wobei ihre Annäherung zum Thema auf dem theoretischen Rahmen der EuroCom-Projekte basiert. Im Aufsatz findet der Leser zahlreiche Beispiele, die den Prozess des Textverstehens durch Interkomprehension hervorragend veranschaulichen.

Andrea Taczman teilt in dem Aufsatz „Fremdsprachenunterricht ganzheitlich praktizieren lernen“ (S. 311–326) die neusten Erkenntnisse zur Lernerorientierung im FSU mit. Neben der Analyse der einschlägigen Literatur untersucht die Verfasserin den ungarischen Nationale Grundlehrplan 2012. Die Analyse des Lehrplans hat ergeben, dass er „die Förderung der geistig-emotionalen Empfindungsfähigkeit“ (S. 322) bereits anführt, aber weitere Ergänzungen noch nötig wären, wodurch die ganzheitliche Förderung von Lernenden im FSU verwirklicht werden könnte.

Nóra Andrea Gombos thematisiert Mehrsprachigkeit metaphorisch und reflektiert auf eine experimentelle DaF-Stunde. In dem eindeutig praxisorientierten Aufsatz „Ein besonderer Fall der ‚medialen Mehrsprachigkeit‘ im Fremdsprachenunterricht: Konkrete Poesie interaktiv“ (S. 327–352) findet der Leser erprobte und kritisch bewertete Unterrichtsmaterialien, die zwei moderne Bereiche des modernen FSUs kombinieren, nämlich die Neuen Medien und Konkrete Poesie. In der abschließenden Studie wird der Begriff der Lernberatung in den Mittelpunkt gestellt. *Emese Schiller* nimmt als Ziel ihres Beitrages „Sprachlernen beraten lassen“ (S. 353–364) die Praxis der Beratung von FS-Lernenden mit

Lernschwierigkeiten zu untersuchen. Um das verwirklichen zu können, beschreibt die Verfasserin die wichtigsten Beratungskompetenzen, über die Berater verfügen sollten, deren Aufgabe es wäre, die Lernerautonomie zu fördern. Anhand eines konkreten Beispiels wird auch detailliert vorgestellt, wie Beratung in der Praxis stattfinden kann.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Sammelband das Thema Mehrspra-

chigkeit aus der Perspektive des FSUs ausführlich und aus mehreren Annäherungen, die zugleich auch unterschiedliche Ansätze repräsentieren, behandelt. So ist er all denjenigen zu empfehlen, die sich entweder für die aktuellen Fragen des FSUs interessieren oder sich mit verschiedenen Aspekten der Mehrsprachigkeit auseinandersetzen möchten.

Tímea Berényi-Nagy (Pécs)

**Jedig, Hugo H.: Lepel, Laumtje, Lostichkeit.
Gesammelte Beiträge zu deutschen Mundarten in der
Sowjetunion. Herausgegeben von Nina Berend. Mann-
heim: Institut für deutsche Sprache, 2014. 588 S.**

Es ist nicht ungewöhnlich, dass der geistige Nachlass von großen Forschern viele Jahre nach ihrem Tod erneut herausgegeben und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht wird. Hier haben wir es mit einem solchen Fall zu tun. Prof. Nina Berend, wissenschaftliche Mitarbeiterin am IDS in Mannheim, früher prominenteste Schülerin, später sogar Mitarbeiterin und Mitstreiterin des anerkannten deutschen Mundartforschers in der Sowjetunion, Prof. Hugo Jedig, hat die schwierige Aufgabe auf sich genommen, die wichtigsten, „zentralen“ Schriften ihres Lehrers vom Anfang seiner wissenschaftlichen Tätigkeit bis zu seinem Tode 1991 zu den deutschen Dialekten in der Sowjetunion zu sammeln, in einen Band zu ordnen und den interessierten Laien wie den Experten des Faches in deutscher Sprache zugänglich zu machen. Schwierig war die Aufgabe

schon aus dem Grund, dass Hugo Jedig ein äußerst produktiver und unermüdlicher Forscher war, der ununterbrochen unterwegs auf Feldforschung war, Mundartenaufnahmen sammelte, diese analysierte und die ausgewerteten Forschungsergebnisse überwiegend in russischer, später dann auch in deutscher Sprache publizierte. Wohlgermerkt geschah dies in einer Zeit, als die deutsche Sprache in der damaligen Sowjetunion nicht beliebt, in jeder Hinsicht sogar benachteiligt war. Doch es gab reichlich authentische Sprecherinnen und Sprecher, die ihre russlanddeutschen Dialekte in ihrer Mikroumgebung gesprochen und gelebt haben. Die ursprünglich in russischer Sprache publizierten Werke wurden – für die nicht russischsprachigen Interessenten – dankenswerterweise von Nina Berend für diesen Band ins Deutsche übersetzt und auf diese Weise zugänglich gemacht.

Prof. Jedig, Begründer und bedeutendster Forscher der deutschen Sprach- und Dialektforschung in Sibirien, erkannte damals den Ruf jener Zeit, als noch zahlreiche authentische Sprecher, in vielen Gebieten der Sowjetunion verstreut lebend, ihre Muttersprache, die vielen deutschen Dialekte, noch recht gut gesprochen haben und Deutsch mindestens in der Familie eine oft gebrauchte Sprache war. Er hatte instinktiv erkannt, dass das kostbare Gut, die Tonaufnahmen mit mundartkompetenten Sprechern – nicht selten auch unter äußerst schwierigen Umständen und ohne gute Technik – dringend gemacht werden mussten, bevor ein völliger Sprachwechsel bei der deutschen Minderheit in der Sowjetunion eintreten würde. Der beachtliche, 588 Seiten zählende Band besteht aus einem Vorwort und einer ausführlichen Einleitung der Herausgeberin über die „wegweisende Wissenschaft Hugo Jedigs zu den deutschen Dialekten in Sibirien“ sowie aus sieben weiteren Kapiteln, die nun einzeln erörtert werden sollen. Berend ist es gelungen, mit diesem übersichtlichen Aufbau die Menge an Informationen übersichtlich aufzuarbeiten, die in diesem Band sowohl aus historischer Sicht als auch aus dialektaler Sicht enthalten sind. Thematisch können vier Schwerpunkte – entsprechend den Forschungsschwerpunkten Hugo Jedigs – ausgemacht werden: Im ersten Teil des Sammelbandes werden allgemeine Fragen des Dialekt- und Sprachkontakts der russlanddeutschen Dialekte thematisiert (S. 21–43), die

für all jene ein guter Einstieg sind, die diese Sprach- und Dialektlandschaft noch nicht kennen und sich einen ersten Überblick schaffen wollen. So bekommen wir eine detaillierte Übersicht über die deutschen Mundarten der damaligen Sowjetunion, mit einer Auflistung der einzelnen Dialektgebiete, deren Einwohnerzahl und der Zahl der von Deutschen bewohnten Dörfern (S. 22). Eine überschaubare Einteilung der wichtigsten Mundarttypen, basierend auf den früheren Arbeiten von Georg Dinges und Viktor Schirmunski, hilft uns weiter in dieser bunten Vielfalt ein System zu erkennen: 1. Niederdeutsch, 2. Mitteldeutsch (Oberhessisch, Westrheinpfälzisch, Südrheinpfälzisch, Ostpfälzisch) 3. Oberdeutsch (Nordelsassisch, Nordbadisch, Schwäbisch, Nordbairisch) sowie eine Reihe von Mischmundarten (vgl. S. 24). Nach mehreren Klassifikationsversuchen der einschlägigen Fachliteratur dieser Dialektlandschaften werden auch jene Mundarten aufgelistet, die in relativ homogener Form erhalten geblieben sind, wie die nordbairische Mundart im Altai-Gebiet, die österreichisch-bairische Mundart in der Karpato-Ukraine, die oberhessische Mundart im Gebiet Omsk, die schwäbische Mundart in Kasachstan und Tadshikistan, die niederdeutschen Mundarten im Ural, in Westsibirien, in Kirgisien, im Altai, um Omsk und in Nowosibirsk, die jedoch mit der Zeit alle zu Mischmundarten geworden sind. Relativ gut erhalten hat sich die wolhyniendeutsche Mundart, die in vielen Ortschaften Westsibiriens und Kasachstans zu

hören ist (vgl. S. 28). In diesem Teil können wir den Aufgabenkatalog kennenlernen, den der Dialektforscher Hugo Jedig zur Erforschung und Untersuchung der deutschen Dialekte im Altai thesenhaft aufgestellt hatte, ursprünglich 1979 in russischer Sprache, von Nina Berend übersetzt ins Deutsche. Eine kleine Analyse der Kasusmischung sowie die wichtigsten Bereiche des Einflusses des Russischen aufs Deutsche runden dieses Kapitel ab.

In dem umfangreichen zweiten Teil „Beiträge zum Niederdeutschen“ geht es um die Erforschung der niederdeutschen Dialekte in der Sowjetunion. Er wird eingeleitet von einem ausführlichen Überblick über Geschichte, Entwicklung und Variabilität von Sprachkontaktphänomenen, verbunden mit einer Erörterung von methodischen Fragen der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse. In diesem Teil haben wir eine schöne Verflechtung von dialektologischen Analysen im engeren, klassischen Sinne des Wortes (wie z.B. Nebensätze in den niederdeutschen Mundarten, die Stellung des Prädikats, der Negation etc.), untermauert mit der Erörterung von sozio- und kontaktlinguistischen Angaben über die Generationsunterschiede der Sprecher sowie der Mischungs- und Ausgleichsprozesse in den niederdeutschen Mundarten.

Der dritte, sehr kurze Teil des Sammelbandes enthält Beiträge zur Forschungsgeschichte mit einem Nachlass der Saratower Dialektschule aus dem Archiv, die mit den bekannten Namen von G. Dinges und A. Dulson verbunden sind. Einen der wertvollsten Teile des Sam-

melbandes bildet Teil 4 mit den Dokumentationen, die aus authentischen, von Hugo Jedig in den späten 50ern angefertigten niederdeutschen Textproben von mehr als 100 Aufnahmen bestehen und die auch auf der dem Band beigelegten CD in Transskriptform mit anzusehen sind. Diese Textproben sind nicht nur Zeugnisse des Sprachgebrauchs der niederdeutschen Sprecher, sondern gleichzeitig auch wunderschöne und äußerst wertvolle historische Zeugnisse – authentische Dokumente einer vergangenen Zeit, einer Kultur, die heute sowohl aus soziologischem wie kulturanthropologischem Aspekt von überaus großem linguistischen Interesse ist. Den umfangreichsten Teil des Sammelbandes bildet das Wörterverzeichnis (S. 186–543) der niederdeutschen Mundarten des Altai Gebiets, aufgezeichnet in den Jahren 1978 bis 1981. Ein Wörterverzeichnis ist eine reiche Fundgrube für alle, die dieser Varietät mächtig sind, aber auch für alle jene, die als Fachleute mit dem Wortschatz einer Sprache detaillierte Untersuchungen vorhaben. Es geht hier um ein Spiegelbild jenes Vokabulars, durch welches in den soziohistorischen, religiösen und volkskundlichen Hintergrund einer Sprachgemeinschaft Einblick gewährt wird, der uns die Versprachlichungsstrategien, die Begrifflichkeit, die geistige wie materielle Umwelt einer Sprachgemeinschaft erkennen lässt. Ein Wörterverzeichnis ist gleichzeitig eine ausgezeichnete Grundlage für ein Mundartwörterbuch, insbesondere, wenn dem Wörterverzeichnis auch Textproben angefügt sind wie in

diesem Sammelband. Man darf sich vorstellen, dass ein nächster Schritt der Aufarbeitung dieses reichhaltigen niederdeutschen Materials die Erstellung eines Wörterbuches hätte werden können, wenn der Autor nicht so früh verstorben wäre. Erfreulicherweise wird nun – sicherlich auch im Sinne Hugo Jedigs – in moderner Form ein digitales Wörterbuch der russlanddeutschen Mundarten von seiner Schülerin Nina Berend in einem großangelegten Projekt am IDS vorbereitet, auf dessen Ergebnis wir uns bereits jetzt freuen.

Dass Hugo Jedig eine dialektologische Schule begründet hat, steht außer Frage. Seine 13 Schüler und Doktoranden unterrichten heute noch an den verschiedenen Universitäten Russlands und führen – soweit es noch genügend Sprecher in diesen Gebieten gibt – die dialektologischen Forschungen zu den russlanddeutschen Dialekten weiter. Das Leben von Hugo Jedig und das Verzeichnis seiner wissenschaftlichen Publikationen – 12 Monographien, zahlreiche Beiträge und die von ihm herausgegebenen Sammelbände – zeu-

gen von seinem unermüdlichen Enthusiasmus und seiner Ausdauer als Forscher, als Wissenschaftsorganisator, als Hochschullehrer und engagierter Verteidiger der Rechte der deutschen Minderheit, dessen Ziel es war, eine Sprachlandschaft auf diese Weise zu ‚retten‘, zu dokumentieren und der Nachwelt zu hinterlassen.

Der vorliegende Sammelband ist dank der unermüdlichen Arbeit der Herausgeberin lesenswert und gut aufbereitet. Dieses Werk ist für alle Dialektforscher der deutschen Sprachinseln, aber auch für alle Sozio-, Kontakt- und Migrationslinguisten von unaussprechlich hohem Wert, die sich in der Gegenwart mit der sprachlichen Anpassung und Integration der vielen russlanddeutschen Aussiedler beschäftigen und auf der Grundlage dieser Kenntnisse dem spezifischen Hintergrund russlanddeutscher Aussiedler in Deutschland besser verstehen lernen können, was auch als Modell für die linguistische Integration der zahlreichen Flüchtlinge und Migranten in Europa dienen kann.

Elisabeth Knipf-Komlósi (Budapest)

Kopřiva, Roman: Der Internationalismus der Dichter. Einblicke in Reiner Kunzes und Jan Skáčels literarische Wechselbeziehungen. Mit einigen Bezügen zur Weltliteratur. Dresden: Thelem, 2013. 388 S.

Der tschechische Germanist Roman Kopřiva gehört zu den tiefsten Kennern des Schaffens von Reiner Kunze, den er in seiner „Der Internationalismus der Dichter“ betitelten imposanten Monographie im Kontext des tschechischen Lyrikers Jan Skácel un-

tersucht. Wie im Falle jedweder seriösen wissenschaftlichen Untersuchung ist auch diesem Band eine langjährige Beschäftigung mit den genannten Autoren vorausgegangen, die sich in Form von Studien, Artikeln und Interviews materialisiert hatte, wobei das

nun vorliegende Buch das Weiterdenken und die Abrundung dieser Arbeiten, ihre Quintessenz, darstellt. Im Mittelpunkt der Betrachtung steht die Frage, inwieweit und auf welche Weise die Lyrik Jan Skáčels auf Rainer Kunze und sein Werk Wirkung hatte, in dem sich eine ganze Reihe von Übersetzungen, Nachdichtungen aus dem Tschechischen finden lässt. Dabei hat Kunze selbst auf die initiativische Rolle, die immense Bedeutung gerade von Skáčel hingewiesen, so dass seine Nachdichtungen aus dem Tschechischen viel mehr als einfach nur Übersetzungen darstellen, sondern ein integraler Bestandteil seines eigenen lyrischen Schaffens sind. Die Arbeit besteht aus zwei Teilen, von denen in dem „Geographie der nachbarlichen Dichterlandschaften“ betitelten ersten zunächst Skáčels Gedicht „Cesta“ in der Übertragung Kunzes „weg“ als Beispiel für das Problem des Visuellen und der Lautung im Gedicht interpretiert und in neue Kontexte in der Zielkultur (Johann Wolfgang Goethe, Carl Gustav Carus, Carl Gustav Jung) gestellt wird. Ausführlich, im Rahmen eines selbständigen Kapitels erfolgt die Beschäftigung mit der Lautung von Skáčels Vorlagen und den Übertragungen Kunzes, einschließlich einer ausführlichen Analyse der Ballade „Modrý pták/der blaue vogel“. Die Übertragung von in Skáčels Lyrik ziemlich relevanten Pflanzennamen wird im folgenden Kapitel an Beispielen

(nicht nur an „wundklee“ in Kunzes „Münchener-Poetik Vorlesungen“) demonstriert. Eine besondere Herausforderung stellte die Übertragung jener Diminutiven dar, die bei Skáčel für einen vertrauten Raum und die Kindheit stehen. Kunze gebrauchte hierbei unterschiedliche Verfahrensweisen, die im Einzelnen beschrieben werden.

Zum Abschluss des ersten Teils der Monographie erfolgt ein eingehender Blick auf die klingenden Übertragungen von Einzelsyntaxmen, die Transposition grammatischer Kategorien sowie die Lösungen diverser Einzelheiten, die in der Übertragung fehlenden Moravismen (Dialektismen in der Vorlage) und nicht zuletzt auf mögliche Echos von Rainer Maria Rilkes „Sonette an Orpheus“ in Skáčels eingangs analysiertem Fünfzeiler „Cesta/weg“.

Im zweiten, „An der Grenze des Übersetzbaren“ betitelten Teil der Untersuchung wird die Verschmelzung von Außen und Innen in Skáčels Lyrik sowie in Kunzes Übertragung an einem epiphanischen Vers mit für Skáčel typischem Schneemotiv anhand von Rilkes phänomenologisch anmutenden „Weltinnenraum“-Begriff ausgeführt und das Problem der äußeren und der inneren Natur (Objekt-Subjekt-Relation) an „linguistischen Imponderabilien“ wie der Verwendung des Ausdrucks *to* und Skáčels verffremdendem Gebrauch von Prädikativa dargelegt.

Wollte man die Formulierungen von Karl Dedecius, Kunzes – seinen eige-

nen Worten zufolge – Vorbild-Übersetzers, zur Grundlage nehmen, der je nach der Beziehung zu der Vorlage zwischen der „Übersetzung“ („zuverlässig, aber unkünstlerisch“), der „Übertragung“ („künstlerisch und zuverlässig“) und der „Nachdichtung“ („künstlerisch, aber Unzuverlässig“) unterschied, so dürften Kunzes „Nachdichtungen“ zumindest im Falle von Skácel den „Übertragungen“ im Sinne von Dedecius entsprechen. Die künstlerische Verbindung zwischen Skácel und Kunze war nicht auf den literarischen Bereich limitiert. Die beiden Lyriker verband eine langjährige Freundschaft, die sich nicht nur in Kunzes Nachdichtungen der Gedichte von Skácel manifestierte, sondern auch in ihren Werken, in der Chiffrensprache der Fische, in der Vorliebe der beiden für das paradoxe Denken, für Heinesche Ironie, was ihnen verhalf, die Paradoxien des Lebens im Totalitarismus zu bewältigen und ein dichterisches Zeugnis darüber abzulegen. Diese Wahlverwandtschaft war ein Beispiel für den Internationalismus der Dichter. Die Vorzüge des vorliegenden Buches sind außer der ungeheuren Fülle der bearbeiteten Gesichtspunkte auch die gedankliche Konsequenz, um nicht zu sagen Strenge, mit der Kopřiva die einzelnen für seine Untersuchung relevanten Gesichtspunkte durch- und

zu Ende denkt. Dabei sind seine Ausführungen in bemerkenswerter Klarheit dargelegt, ohne dass es zu verzerrenden Vereinfachungen bei der Interpretation und/oder der Darlegung der einzelnen Sachverhalte käme.

Die unübersehbar sorgfältige Redaktion macht das Buch zu einer ansprechenden Lektüre, das man mit seinem Umschlagbild, das Fotos der beiden Lyriker zieren, gerne in die Hand nimmt. Aus ungarischer Sicht mag der Vergleich dieser beiden Lyriker für die hiesige Germanistik zunächst als etwas marginal erscheinen, jedoch deutet er auf einen Themenbereich hin, nämlich den der Übersetzung ungarischer Lyrik, z.B. jener von Endre Ady oder Attila József durch Lyriker der DDR ins Deutsche (u.a. Stephan Hermlin, Franz Fühmann, Heinz Kahlau), der von der ungarischen Germanistik bis dato zwar in einzelnen Fällen angesprochen worden ist, jedoch – auch wenn man unter den aufgezählten ungarischen und deutschen Namen keine so enge Verbindung wie zwischen Skácel und Kunze finden können wird – bis dato in nicht annähernd umfassender Weise erfolgt ist, wie dies Kopřiva in seiner beeindruckenden Monographie im Rahmen der Untersuchung der beiden Dichter präsentiert.

Gábor Kerekes (Budapest)

**Kotte, Andreas; Gerber, Frank; Schappach, Beate (Hg.):
Bühne & Büro. Gegenwartstheater in der Schweiz. Zü-
rich: Chronos, 2012 (= *Theatrum Helveticum*, Buchreihe
des Instituts für Theaterwissenschaft der Universität
Bern Band 13. Hg. v. Andreas Kotte). 584 S.**

Der umfangreiche Sammelband, der das zeitgenössische Theater der Schweiz in 27 Studien mit 83 Abbildungen darstellt, ist im 20. Jubiläumsjahr des Bestehens des Instituts für Theaterwissenschaft an der Universität Bern entstanden. Das Gründungsjahr 1992 zeugt – im Vergleich zu ähnlichen universitären Instituten in anderen deutschsprachigen Ländern – von einer späten Institutionalisierung der Theaterwissenschaft in der Schweiz. So kann es kein Zufall sein, dass die Universität Bern einen Theaterwissenschaftler aus Berlin zum Leiter ernannt und ihn beauftragt hat, die Theaterwissenschaft in der Schweiz zu etablieren, damit die Gegenwart und Vergangenheit der schweizerischen Theaterlandschaft auf höchster Ebene erforscht werden können. Professor Andreas Kotte hat mit seinen KollegInnen und MitarbeiterInnen diesen Gründungsauftrag seitdem bestens erfüllt, indem er das Institut – immer noch das einzige im Land – zu einer bedeutenden Lehr- und Forschungsstätte der Theaterwissenschaft entwickelt hat. Die erfolgreiche Lehrtätigkeit kann am besten daran gemessen werden, dass die Absolventen des Instituts auf den verschiedensten Gebieten der Kultur als Theaterexperten tätig wurden: in der Theaterpraxis, bei den Kulturbehörden

und auch in der Vermittlung des Theaters in den Medien. Die Ergebnisse der Forschungstätigkeit des Instituts werden in zwei Publikationsreihen veröffentlicht. In der Reihe *Materialien des ITW* erscheinen Arbeiten zur allgemeinen Theatertheorie und -praxis; bisher existieren 15 Bände. Da sich die Forschung vorwiegend auf das Theater der Schweiz fokussiert, wurde gemeinsam mit dem Chronos Verlag auch die Buchreihe *Theatrum Helveticum* etabliert, in der bis jetzt ebenfalls 16 Bände zum Theater der Schweiz publiziert worden sind. Die Reihe wird von den Herausgebern als eine Theatergeschichte in Teilen konzipiert, da eine vollständige Theatergeschichte der Schweiz bis jetzt immer noch nicht vorliegt. Mit einer ähnlichen Zielsetzung, nämlich die Defizite der Theaterwissenschaft in der Schweiz zu verringern, wurde in dem bisher größten Projekt des Instituts (1995–2005) ein umfangreiches, dreibändiges, in den vier Staatssprachen verfasstes *Theaterlexikon der Schweiz* erarbeitet. Diese Arbeit ist auch deshalb bahnbrechend, weil hier zum ersten Mal von allen vier Sprachräumen und kulturellen Regionen des Landes Daten zur Theaterlandschaft der Schweiz gesammelt wurden. Bis dahin konnte man nämlich über das Theater der Schweiz

nur separat oder am Rande der Theatergeschichten der großen Nachbarländer (Deutschland, Frankreich, Italien) lesen. Auch der rezensierte Band über das gegenwärtige Theater der Schweiz ist – als der 13. der Reihe *Theatrum Helveticum* – Teil des großen Unternehmens, Vorarbeiten zu einer späteren Theatergeschichte der Schweiz zu leisten und stammt aus der Berner ‚Forschungswerkstatt‘, da alle AutorInnen der Beiträge ProfessorInnen und MitarbeiterInnen oder ehemalige und jetzige DoktorandInnen des Instituts sind.

Die HerausgeberInnen betonen im Vorwort, dass sie trotz des Umfangs „weder lexikalische Vollständigkeit noch eine komplexe theaterhistorische Darstellung anstreben“ (S. 9). Sie bieten eher „Einblicke – exemplarischer Natur – in die vielfältigsten Themen der gegenwärtigen Theaterlandschaft“ (ebd.). Der Rezensentin scheint der Sammelband jedoch nicht im Zeichen des Kaleidoskopartigen, sondern vielmehr im Rahmen eines gut umrissenen Konzepts entstanden zu sein. Zwar lebt Theater von der unmittelbaren Begegnung von Bühne und Publikum und entfaltet sich im performativen Akt des Theaterereignisses, zugleich ist es aber im Bourdieu’schen Sinne auch ein kulturelles Feld, auf dem außer den Theaterspielern und -besuchern auch andere vermittelnde Personen und Medien, finanzierende und kontrollierende Instanzen und Institutionen mitspielen. Die Beiträge des Bandes analysieren diese weiter gefassten Zusammenhänge zwischen der Theaterästhetik, der Theaterstruktur, den Theatertraditionen sowie

der kulturpolitischen Praxis und deren Prinzipien. Es wird also beschrieben, wie das Theater in der schweizerischen Gesellschaft funktioniert. Das weist auf eine soziologische und nicht nur auf eine theatersoziologische, sondern eher auf eine allgemeine, kultursoziologische Annäherungsweise hin. Diese Sichtweise durchdringt den ganzen Band, was auch in dem auf den ersten Blick eher verblüffenden Hauptitel des Bandes deutlich wird: *Bühne & Büro*.

Die die Theatererscheinungen der Schweiz aus vielen konkreten Perspektiven betrachtenden Beiträge wurden von den Redakteuren des Bandes in drei große Einheiten zusammengefasst und mit den Kategorien *Topographien, Formen und Diskurse* betitelt.

Topographien. Der Titel des ersten Teiles, der sieben Beiträge umfasst, hat auch einen geographischen Bezug, weil darin mehrere Studien die besondere Besonderheit der Schweiz thematisieren, nämlich die starke regionale, sprachliche und kulturelle Gegliedertheit des Landes und deren Folgen für das Theater. Die Studie „Westschweiz vernetzt“ beschreibt die historisch verankerten Besonderheiten des Theatersystems der französischen Schweiz. In dem Aufsatz „Stadt und Land“ ist zu erfahren, dass diesen zwei sozialen Räumen zwei unterschiedliche Theaterformen zuzuordnen sind: der Stadt das traditionelle bürgerliche Theater und dem Land das im deutschen Sprachraum Volkstheater und im französischen Sprachraum Amateurtheater genannte Theater. (Im letzteren Typ spielen meistens Laien vor lokalem Publikum, also

Mitglieder einer Gemeinschaft für die eigene Gemeinschaft.) Der Autor fokussiert sich darauf, zu zeigen, dass diese zwei Theaterformen sich nicht nur organisatorisch, sondern auch in ihrem Repertoire voneinander stark unterscheiden und der unterschiedliche Spielplan auch ganz unterschiedliche Werte vermittelt. Im Aufsatz „Touneeförderung“ beschäftigt sich der Forscher mit einer zugleich alten wie aktuellen kulturellen Problematik der Schweiz, die mit der schon oben erwähnten starken Untergliederung des Landes in Zusammenhang steht. Dieses Charakteristikum sorgt einerseits für kulturellen Reichtum und Vielfalt, auch in Hinblick auf das Theater, andererseits ergibt sich daraus als Schattenseite die große Abgesondertheit der einzelnen kulturellen Regionen. Das war zumindest in der Vergangenheit der Fall. Im Beitrag wird aber eben beschrieben, wie in der neueren Zeit auf höheren Ebenen (Kanton, Region, Staat) durch verschiedene Touneeförderungsmodelle interregionale interkulturelle Prozesse initiiert werden, damit lokal entstandene Theaterproduktionen über die kulturellen Grenzen hinaus bekannt werden. Eher eine symbolische Bedeutung hat das Topographische in den Beiträgen, in denen die charakteristischen Merkmale des untersuchten Gebietes aufgezeichnet werden, wie z.B. in jenem Beitrag über die neuesten Tendenzen der Dramatik oder in dem, der sich mit der medialen Vermittlung des Theaters beschäftigt. Im weitesten Sinne des Wortes spricht Andreas Kotte in seiner umfassenden einführenden Studie über *Theaterland-*

schaft, wenn er versucht, das historisch entwickelte Theatersystem der ganzen Schweiz zu erfassen. Er stellt die drei wichtigsten Theatertypen der Schweiz, *das Stadtheater*, die sog. *Freie Szene* und die für die Schweiz charakteristische Form des *Volkstheaters/Amateurtheaters* vor, die er dann vergleichend analysiert: im Hinblick auf das Organisatorische, die Finanzierung, das Publikum und ihre sich verändernde gesellschaftliche Funktion und Relevanz.

Der zweite und mit 13 Studien zugleich umfangreichste Teil des Bandes mit dem Titel *Formen* soll den Reichtum und die Vielfalt der Theaterformen in der Schweiz zeigen. Der Begriff *Form* wird hier vorwiegend für die unterschiedlichen Theatergattungen verwendet, aber auch für die Differenzierung zwischen den Theatertypen, die sich durch spezifisches Publikum oder Trägerschaft ergeben. Diese Beiträge stellen überwiegend eine neue theatrale Erscheinung oder die Erneuerung einer traditionellen Form in den Fokus, die sie an einigen konkreten Beispielen analysieren. So werden einzeln dargestellt: die verschiedenen Formen des in der Schweiz ohne Tradition stehenden *Bühnenvolkstanzes*; die im Deutschen unter dem Sammelnamen *Kleinkunst* zusammengefassten Genres (Cabaret, Stand up Comedy usw.); die hierzulande ausdifferenzierten Formen der *Performance-Kunst* sowie der *Poetry-Slam*. In wieder anderen Beiträgen wird die Situation der Theater für unterschiedliche soziale Rand- und Altersgruppen charakterisiert: unter anderem das in der Schweiz früher nicht

sehr kultivierte *Kinder- und Jugendtheater* (abgesehen von der Schultheatertradition in einigen Schultypen und Regionen) oder die Erfolgsgeschichte des *Behindertentheaters*; weiterhin die von Institutionen getragenen Theaterformen, wie das sich im Rückgang befindende *Gefängnistheater* und das eben aufkommende *Unternehmens-theater* in Firmen (letzteres vor allem in der Deutschschweiz). Neben diesen meist durch internationale Inspiration entstandenen, neuen Theaterformen wird auch ein spezifischer, besonders für die Deutschschweiz charakteristischer traditioneller Typ beschrieben, die *Laienoperette*, eine Gattung, die hier im Gegensatz zu anderen Ländern nicht als städtisches Berufstheater, sondern als Amateurtheater auf dem Lande erfolgreich praktiziert wird. Im dritten Teil des Sammelbandes sind sieben Beiträge unter dem Titel *Diskurse* zusammengeführt, deren AutorInnen analysieren, welche Fragen das Theater betreffend die breitere schweizerische Öffentlichkeit beschäftigen. Einige Aspekte des öffentlichen Gesprächs betreffen die Kulturpolitik. Diese beziehen sich auf die leitenden kulturpolitischen Grundprinzipien der Schweiz, auf Kulturförderung oder auf die Finanzierung der aus öffentlichen Geldern subventionierten Theater. Ein anderer Teil dieser Diskurse behandelt theaterästhetische und kulturwissenschaftliche Fragestellungen. Sie betreffen die traditionellen Spielstätten, Spielweisen und Spielformen des Theaters in der Schweiz, insbesondere das Massentheater im Freien, das oft kri-

tisch hinterfragt oder nach ihrer neuen Funktion in der veränderten schweizerischen Gesellschaft untersucht wird. Die exemplarischen Sondierungen und die Studien zu allgemeineren Themen sind auch einzeln aufschlussreich, aber wenn man den Band über die einzelnen Beiträge hinaus als Gesamttext liest, wird dem Leser klar, dass der Sammelband viel mehr dargeboten hat, als nur die Behandlung einzelner Aspekte des Schweizer Theaters. Aus einer Außenperspektive betrachtet, wie die der Rezensentin, hat man durch den Band ein umfassendes Bild über die gegenwärtige Theaterlandschaft der Schweiz bekommen. Nun kann man verstehen, wie das gesellschaftspolitische Grundprinzip des Föderalismus auch das Funktionieren der Kultur und damit auch den Theaterbetrieb determiniert. Dank der Darstellung des Theatersystems mit den drei historischen Grundformen (Stadttheater, Freie Szene und Amateur/Volkstheater), wurde klar, dass die Schweiz neben den auch in anderen europäischen Ländern verbreiteten Theaterotypen (die ersteren zwei), über einen ganz spezifischen verfügt. Das Laientheater bedeutet aber nicht nur eine zusätzliche Form, sondern auch, dass die Schweizer nicht nur als Theaterbesucher, sondern massenweise auch als aktive Theaterspieler am Theaterleben teilhaben. Die gemeinschaftbildende und identitätsstiftende Wirkung einer solchen Form ist nicht zu unterschätzen. Man konnte auch einen Eindruck davon gewinnen, inwieweit Viersprachigkeit/-kulturalität durch die inspi-

orative Wirkung der deutschen, französischen und italienischen Kultur auch auf das Gebiet des Theaters Einfluss nimmt und zu großer Vielfalt und Reichtum führen kann. Das so erschaffene komplexe Bild vom Theater in der Schweiz kann auch ausländischen Forschern reichlich Vergleichsmöglichkeiten bieten und eine gute Grundlage für neue komparatistische Untersuchungen zum Theater sichern.

Der Band ist nicht historisch angelegt, trotzdem ist die unternommene Forschung nicht nur synchroner, sondern auch diachroner Art, da die AutorInnen des Bandes häufig auch die Veränderungstendenzen der einzelnen Erscheinungen sichtbar gemacht haben. Die wichtigsten sind vielleicht folgendermaßen zu summieren: Das traditionell föderalistisch fundierte Kulturkonzept änderte sich in den letzten Jahrzehnten. Wie schon beschrieben, werden immer mehr interkulturelle und transkulturelle Prozesse zwischen den Regionen innerhalb des Landes, aber auch über dessen Grenzen hinaus, gefördert, um der früheren Separiertheit entgegenzuwirken. Der negative Einfluss der Globalisierung hat in letzter Zeit auch die Schweizer Theaterlandschaft in Form des früher hierzulande unbekanntenen Musicals als privates Massentheater erreicht und scheint mit seiner starken homogenisierenden Tendenz eben die Stärke des schweizerischen Theaters – dessen Vielfalt – zu gefährden. Aber diese Sorge der Schweizer Theaterwissenschaftler ist vielleicht nicht zu teilen, weil ihre im Sammelband erfolgte Beschreibung dem Leser verdeutlicht, dass ein

Theatersystem mit einer starken Tradition fähig ist, das Fremde heimisch zu machen. Die Rezensentin ist durch die Lektüre des Buches zu der kulturwissenschaftlichen Erkenntnis gelangt, dass Kulturtransferprozesse zugleich immer auch mit kultureller Transformation einhergehen. (Das scheinen jedenfalls die größten schweizerischen Musicalerfolge: „Ewige Liebi“ und „Die Schweizermacher“ zu beweisen.)

Und darin ist ein weiteres Positivum des Bandes zu sehen, nämlich dass er seinen Lesern neue Perspektiven ermöglicht. Wie oben ausgeführt, sind in kulturwissenschaftlicher Hinsicht neue Zusammenhänge deutlich geworden. Ähnliches wird auch im Hinblick auf eine medialwissenschaftliche und theaterantropologische Problematik geleistet, die aus der Reaktion der schweizerischen Gesellschaft auf eine wohlbekanntere globale kulturelle Veränderung abzuleiten ist. In der Gegenwart erleben wir gerade eine neue technische Revolution mit der zunehmenden Dominanz der elektronischen und digitalen Medien. Historische Erfahrungen lehren uns, dass in solchen Prozessen alte Medien durch neue abgelöst werden können oder jedenfalls eine Dominanzverschiebung unter ihnen vollzogen wird. Die Daten und die Tendenzen in der gegenwärtigen Schweiz zeugen aber davon, dass das Theater diesen Veränderungen gegenüber resistent bleibt. Die historischen Theatertypen ziehen in 31 Stadttheatern, in den ca. 300 Spielstätten für freies Theater, in den Lokalitäten der ca. 900 Amateurguppen mehr als 4,5 Millionen

Theaterbesuche jährlich an – um nur die statistisch belegbaren Daten zu nennen, wozu noch die Zuschauer der neuen alternativen Formen und Spielstätten hinzukommen. Und wenn man überlegt, dass diese letzteren eben die junge Generation anziehen, dann ist leicht einzusehen, dass die schweizerische Gesellschaft ihr Interesse am Theater nicht verloren hat. Im Gegenteil, sie hat ein Bedürfnis danach – höchstwahrscheinlich wegen der eigenen positiven Erfahrungen mit dem Theater. Im lebendigen Theaterereignis kann nämlich das Erlebnis immer sinnlich konkret und dazu kollektiv erfahren

werden, aber auch zu einer kritischen Reflexion oder zu einer neuen sozialen oder künstlerischen Erkenntnis kann man im Theater kollektiv gelangen. Gerade diese anthropologische Funktion des Theaters – Akt der Selbstdarstellung und der Selbstreflexion einer Kultur zu sein – scheint das Theater in der Schweiz zu erfüllen.

Die letzteren Gedanken können beweisen, dass der Band mehr geleistet hat, als nur einen fundierten Beitrag zum Gegenwartstheater der Schweiz und das ist den Berner Theaterwissenschaftlern zu verdanken.

Magdolna Balkányi (Debrecen)

Szendi, Zoltán (Hg.): Medialisierung des Zerfalls der Doppelmonarchie in deutschsprachigen Regionalperiodika zwischen 1880–1914. Wien: LIT Verlag, 2014. 192 S.

Der vorliegende Band untersucht anhand deutschsprachiger Regionalperiodika den Zerfallsprozess in den letzten Jahrzehnten der Donaumonarchie. Im Mittelpunkt des Bandes stehen vor allem die medien- bzw. kommunikationstechnischen Zusammenhänge und Formen, die Vermittlungsmöglichkeit und die meinungsbildende Macht des Pressewesens. Die regionalen Zeitungen hatten schon in dieser Zeit eine wichtige Transfer- und Relaisfunktion. Die hier gewonnenen Erkenntnisse tragen zu einem differenzierten Bild über die politischen Spannungen der Epoche und deren Medialisierung bei. Der Band dokumentiert die Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojektes. Der thematische und methodische

Reichtum der hier veröffentlichten Studien ermöglicht zwar nur schwer eine genaue Einordnung oder Gruppierung, drei größere Einheiten können jedoch unterschieden werden. Den ersten Teil stellt die theoretische Einleitung von Gabrielle Melischek dar, die die Funktion der Medien in Krisensituationen untersucht mit Schwerpunkt auf die Identitätsfrage, wobei die Identität selbst als ein dynamisches Phänomen betrachtet wird. Den theoretischen Ausgangspunkt bildet die Überlegung, dass es in Konflikten im Wesentlichen um die Aushandlung von Identitäten geht, Identität aber nichts Abgeschlossenes ist, das sich bei Bedarf abrufen lässt, sondern der permanenten Verge-
wässerung und Reflexion bedarf.

Die zweite und größte Einheit stellen jene Untersuchungen dar, die den Fokus auf die Konfliktsituationen legen, welche in den Zeitungen der verschiedenen Regionen der Doppelmonarchie vor bzw. während des Krieges entstanden. Bei der Reihenfolge der Beiträge wurde hier vor allem die Chronologie berücksichtigt. Zuerst untersucht die Abhandlung von Zoltán Szendi die düsteren Spannungsquellen in den Nummern der „Fünfkirchner Zeitung“ aus den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts, die schon die Kriegsgefahr ankündigen. Unter den innenpolitischen Tendenzen in den letzten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts spielte auch in Ungarn der Nationalismus eine immer größere Rolle. Das zeigte sich nicht zuletzt am Magyarisierungsprozess, der auf der Seite der Minderheiten als Assimilation wahrgenommen wurde. Das Schicksal der in Pécs erschienen „Fünfkirchner Zeitung“ bildet ein eindruckliches Beispiel dieses spannungserzeugenden Vorgangs. In der außenpolitischen Umgebung stellen die Vorzeichen der aggressiven Konfrontationen eine Jahrzehnte andauernde Bedrohung dar, bevor sie blutige Wirklichkeit wird. Die untersuchten Zeitungsartikel zeigen eindeutig, dass die Kriegsgefahr innerhalb und außerhalb Europas seit Anfang der 80er Jahre des 19. Jahrhunderts fortwährend thematisiert wurde. Tanja Žigon analysiert Texte aus der deutschsprachigen Presse in Krain, Matjaž Birk und Anja Urekar Oswald untersuchen anhand der deutschsprachigen „Marburger Zeitung“ und des slowenischen Blattes „Slovenski

gospodar“, wie die „Bilder der regionalen Kultur zunehmend zur national-kulturellen Abgrenzung instrumentalisiert“ (S. 67) werden. Bianca Bican nimmt das deutschsprachige „Siebenbürgisch-Deutsche Tagesblatt“ in den Blick. Tereza Pavlickova hebt in ihrem Beitrag anhand der Presstexte aus Znaim hervor, dass die Kontakte zwischen Deutschen und Tschechen „weit- aus zahlreicher und konstruktiver waren“ (S. 116), als es die Nationalisten auf beiden Seiten sehen wollten. Josef Tancer untersucht den Leitartikel der „Kaschauer Zeitung“, Zsuzsa Bognárs Beitrag stellt eine imagologische Untersuchung dar, die in der Tageszeitung „Pester Lloyd“ „den medialen Praktiken der Stereotypenbildung“ (S. 135) schon in den Kriegsjahren nachgeht. Die letzten zwei Beiträge bilden deshalb ein gesondertes Kapitel, weil sie über die Kriegsgefahr nur vermittelt berichten. Die deutschsprachige Presse in der Bukowina zeichnet sich durch ihre Sonderstellung aus, indem sie sich, infolge der multikulturellen Zusammensetzung der Bevölkerung, von der direkten Politik fernhalten wollte und konnte. Christina Spinei gewährt einen Einblick in die „Oase der Verständigung“ (S. 151), die mit dem Weltkrieg endgültig zerstört wurde. Ein ähnlich ‚idyllisches‘ Bild zeichnet sich in der Abhandlung von Lucia Mor ab, die das regionale Blatt „Der Bote vom Gardasee“ vorstellt. Auch diese Wochenzeitung plädierte „für ein friedliches, multikulturelles Zusammenleben“ (S. 10), wenn auch hauptsächlich aus geschäftlichen Interessen.

Naturwissenschaftliche Forschungen enthalten sich zu Recht der subjektiv-moralischen Meinung, was in den Sozialwissenschaften nicht immer gelingt, denn die hier gewonnenen Erkenntnisse beziehen sich unmittelbar auf uns selbst. So erwähnt z.B. Jozef Tancer gleich am Anfang seiner Erörterung das „Déjà-vu-Erlebnis“ (S. 9), den thematischen Zusammenhang zwischen der Trennung seines Geburtslandes Tschechoslowakei und „dem Untergang des Geburtslandes“ (S. 119) seiner Vorfahren in der Donaumonarchie, obwohl er sich der wesentlichen Unterschiede zwischen den historischen Umständen selbstverständlich bewusst ist. Da sich alle Beiträge mit den Vermittlungsfunktionen des Pressewesens in der k.u.k. Monarchie auseinandersetzen, tauchen

in ihnen sowohl die „mediale Verantwortung“ (S. 9) der Zeitungsberichte vor allem in der Krisenzeit als auch die Parallelen und Bezugspunkte zu unserer Zeit auf – worauf Zoltán Szendi im Vorwort hinweist: „die historischen Erfahrungen helfen uns beim Verständnis der Möglichkeiten und Gefahren der jeweiligen Massenkommunikation“ (S. 9). Die Ergebnisse der Forschungsarbeit bieten vielseitige Einsichten in die Krisensituationen, indem sie auch in der Alltagspolitik die Bruchlinien aufzeigen und so die gefährlichen Spannungsquellen markieren. So stellen die hier veröffentlichten Beiträge interessante Lektüren dar, die auch den Fachleuten neue Anregungen geben.

Csilla Dömök (Pécs)

Vaňková, Lenka et al. (Hg.): Emotionalität in deutschen und tschechischen Medientexten. Ostrave: Universitas Ostraviensis Facultas Philosophica, 2012. 207 S.

Am Lehrstuhl für Germanistik an der Universität Ostrava wird unter Mitarbeit von Kolleginnen aus Ústí nad Labem und Brno seit 2009 im Rahmen des Projekts „Ausdrucksmittel der Emotionalität im deutsch-tschechischen Sprachvergleich“ mit der Zielsetzung gearbeitet, „ein Inventar von morphologischen, syntaktischen, lexikalischen, stilistischen und Textuellen zusammenzustellen, durch die sich Emotionen in der tschechischen und in der deutschen Sprache manifestieren.“ (S. 5) Die tschechischen Forscherinnen und Forscher sind davon ausgegangen, dass

„unter der Emotionalität von Texten das gesamte in ihnen enthaltene emotionale Potenzial verstanden wird: Dazu gehören der Ausdruck von Emotionen, das Beschreiben von Emotionen sowie das Evozieren von Emotionen.“ (S. 5)

Die Länge des Beitrags ermöglicht hier nur eine kurze Vorstellung der einzelnen Arbeiten, ich beschränke mich also auf ein paar Worte zum Inhalt und auf den Gesamteindruck. Um eine möglichst umfassende Materialsammlung zu erfassen, wurde ein breites Spektrum von Texten einer Analyse unterzogen. Im Band konzen-

trieren sich die Autorinnen und Autoren auf einige ausgewählte Textsorten des massenmedialen Diskurses: Ratgeber-Texte, Leserbriefe, literarische Rezensionen, Sportberichterstattungen, populärwissenschaftliche Artikel, Online-Artikel und Facebook-Einträge. Die Autorinnen und Autoren sind den folgenden Fragen nachgegangen: (1) Welche emotionalen Mittel sind für die jeweilige Textsorte charakteristisch? (2) Inwiefern kann die funktionale Auslastung der einzelnen Mittel in beiden Sprachen übereinstimmen? Damit die deutschsprachigen Leser den Sprachvergleich nachvollziehen können, wurden alle tschechischen Texte von den Autorinnen und Autoren der jeweiligen Artikel ins Deutsche übersetzt. Im ersten Kapitel „Zur Emotionalität in deutschen und tschechischen Jugendzeitschriften am Beispiel von Ratgeber-Texten“ von *Hana Bergerová* wird nachgegangen, inwieweit die Emotionsbeschreibung und der Emotionsausdruck die Ratgeber-Texte der Jugendzeitschriften prägen, und welche sprachlichen Mittel der Emotionalität für den Anfrageteil und welche für den Antwortteil des Briefwechsels ausgewählt werden. Es wird festgestellt, dass in den Ratgeber-Texten meistens das emotionale Erleben eines jungen Menschen thematisiert wird. In dem von der emotionslinguistischen Kategorie „Emotionsdarstellung“ dominierten Anfrageteil findet man eine komplexe Erlebensthematisierung. Der Antwortteil hingegen wird durch die emotionslinguistische Kategorie „Emotionalisierung“ geprägt. Ratge-

ber-Texte in Jugendzeitschriften und Emotionalität gehören genauso zusammen wie Jugendliche und Emotionen. In dem folgenden Aufsatz „Emotionsdarstellung in Leserbriefen im deutsch-tschechischen Vergleich“ analysiert *Eva Ciešlarová* Leserbriefe aus deutschen und tschechischen Zeitschriften. Leserbriefe bieten einem die Möglichkeit, sich öffentlich zu aktuellen Themen, oft zu einem Ausgangsartikel zu äußern, also die Vermittlung von Fragen, Kritik, Lob, Vorschläge, Wünsche gehört zur Motivation der Leserbriefe. Ziel der Untersuchung ist es, festzustellen, welche Emotionen am häufigsten in den deutschen und tschechischen Leserbriefen vorkommen können und mit welchen sprachlichen Mitteln die Autoren sie versprachlichen. Nach Bucher (1986: 164) kann es zwei Typen von Zusammenhängen mit dem Ausgangstext geben: den Gegendarstellungs-Zusammenhang und den Ergänzungsdarstellungs-Zusammenhang. Im Rahmen einer Gegendarstellung tauchen meistens Ärger, Empörung, Entrüstung auf, eine Ergänzungsdarstellung kann sowohl lobend, als auch neutral oder kritisch sein. Zur Analyse werden Leserbriefe zwei seriösen Magazinen „Der Spiegel“ und „Týden“ [Die Woche] je einhundert Leserbriefe entnommen. Die Analyse hat gezeigt, dass in dem Korpus meistens negative Emotionen artikuliert wurden. Explizit wurden außer Ärger auch Angst, Freude und Trauer benannt, implizit hauptsächlich Ärger, Empörung und Entrüstung wurden zum Ausdruck gebracht. Zur Emotionalisierung der Leserbriefe trugen in beiden

Sprachen Adjektive, Adverbien, Modalwörter und Partikel, konnotativ markierte Wörter und feste Wendungen bei. Rhetorische Fragen, Exklamativsätze, Wunschsätze, Ellipsen und Ironie wurden auch benutzt. Aus der Analyse folgt, dass in fast jedem Leserbrief Emotionen zum Ausdruck gebracht wurden, und die wesentlichsten sprachlichen Mittel in beiden Sprachen übereinstimmen.

Im nächsten Beitrag „Der emotional beladene mediale Diskurs in Bezug auf literarische Texte. Die Textsorte Rezension als Bestandteil eines Romans“ berichtet *Eva Maria Hrdinová* über einen tschechischen Roman aus dem Jahre 2011 und über sein Echo. In dem Roman „*Tajná kniha*“ [das Geheimbuch] beschreibt *Irena Obermannová* in der 1. Person Singular das Leben einer geschiedenen Frau von 50 Jahren, die sich in einen viel älteren und verheirateten Dramatiker und Politiker verliebt. Der „Größte Tscheche“ schien dem ehemaligen Staatspräsidenten *Václav Havel* ähnlich und die Schriftstellerin gab später offen zu, dass es sich um *Václav Havel* handelte. Das Geheimbuch wurde in mehrerer Hinsicht zu einer Sensation. Die Mehrheit der Öffentlichkeit hat sich gegen *Obermannová* gestellt. Ihr wurden Geschmacklosigkeit, Sensationssucht und Habgier vorgeworfen. Im Beitrag werden vier Rezensionen des Romans analysiert, die Autorin geht den Fragen nach, inwiefern das Benennen von Emotionen, der Ausdruck von Emotionen und das Evozieren von Emotionen die Texte prägen, und ob das Maß der Emotionalität mit dem Charakter des Periodikums, in dem sich die Rezension befindet, zusammenhängen kann. Es

wurde festgestellt, dass bei den Rezensionen vor allem das Evozieren angestrebt wurde, und dass die negative Einstellung der Rezensenten überwog, was durch bestimmte sprachliche Mittel (wertende Adjektive, Metapher, ironische Formulierung, Spiel mit den Namen realer Personen, Phraseologismen) erreicht wurde, und drittens, dass der Ton der sprachlichen Merkmale nicht unbedingt mit dem Charakter der Periodika zusammenhängt. *Martin Mostýn* formuliert in seinem Aufsatz „Emotionalisierung in der deutschen und tschechischen Sportberichterstattung“ unter anderen die folgenden Fragen: (1) „Welche sprachlichen Mittel werden zur Emotionalisierung der geschriebenen Sportberichterstattung im Deutschen sowie im Tschechischen verwendet? (2) „Lassen sich Unterschiede hinsichtlich der gewählten Vertextungsstrategien und der eigenen stilistischen verzeichnen?“ (S. 92) Der Autor unterzog sowohl Print- als auch Online-Medien der Analyse. Es wurden insgesamt rund 150 auf Deutsch und 150 auf Tschechisch formulierten Texte nach sprachlichen Mitteln der Emotionalisierung untersucht. Die Analyse hat ergeben, dass in den analysierten Sportberichten zahlreiche wertende Lexeme und Intensivierungsmittel sowie metaphorische Wendungen herangezogen werden und die funktionale Auslastung der einzelnen sprachlichen Mittel der Emotionalisierung in den beiden untersuchten Sprachen meistens übereinstimmt.

Im Beitrag mit dem Titel „Zu Emotionalisierungsstrategien in der populärwissenschaftlichen Wissensvermittlung. Am Beispiel von Texten aus dem Be-

reich Medizin“ untersuchte *Lenka Vaňkova*, inwiefern Emotionalisierungsstrategien in deutschen und tschechischen populärwissenschaftlichen Zeitungsartikeln zu beobachten sind. Die Analyse der Texte hat gezeigt, dass in den Artikeln zur Emotionalisierung der Präsentation von Fachinhalten oft visuelle Reize wie Fotos, Abbildungen beitragen, die keinen unmittelbaren Bezug zum dargestellten Sachverhalt haben und vor allem auf die Befindlichkeiten der Leser abzielen. Auf der Satzebene gehören Fragesätze zu den Emotionalisierungsmitteln, beim Evozieren von Emotionen spielen lexikalische Mittel eine besondere Rolle: emotionsbezeichnende Substantive, Verben, Adjektive, Adverbien, Grad- und Modalpartikeln, umgangssprachliche Ausdrücke und Wendungen, die Verwendung der direkten Rede, Antithesen, Metaphern führen dazu, dass die populärwissenschaftlichen Periodika emotionalisierender wirken und in erster Linie die tschechischen Magazine sich dem Geschmack eines breiteren Publikums anpassen, so dass sich eine deutliche Tendenz zur Boulevardisierung beobachten lässt.

Jiřina Malá beschäftigt sich in ihrem Beitrag „Verbalisierung von Emotionen in Online-Artikeln. Eine Textanalyse anhand von Info-Texten aus SPIEGELONLINE.de und iDES.cz“ mit der Versprachlichung von Emotionen in Online-Texten. Elf deutsche und sieben tschechische Artikel wurden analysiert. Die sprachlichen Mittel zum Ausdruck, Beschreiben und Hervorrufen von Emotionen wurden dokumentiert und untersucht. In den Neuen Medien spielen sich gegenwärtig inter-

essante Wandlungen auf mehreren Ebenen ab. Tendenzen vom Infotainment und Boulevardisierung charakterisieren die Online-Zeitungsartikel. Infografiken (Fotos, Logos, Tabellen, Landkarten), bewegte Bilder, Musik, Geräusche ergänzen die Hypertexte. In der Analyse wurden Nachrichten mit dem Thema Wirbelsturm „Sandy“ in den USA, besonders in New York verfolgt. Es wurde festgestellt, dass all die untersuchten Online-Zeitungsartikel ein hohes Potenzial an Emotionalisierung aufweisen, und in beiden Medien die gleichen Textstrategien und die gleichen stilistischen Mittel zur Verbalisierung von Emotionen benutzt wurden. Personalisieren, Intensivieren und Anschaulichmachen wurden sprachlich realisiert. Die Emotionen wurden nicht zu intensiv durch Benennungen evoziert, sondern eher durch Situationsschilderungen, Fotostrecken und Videos. Die untersuchten Online-Artikel hatten das Ziel, nicht nur Emotionen wie Mitleid, Solidarität zu evozieren, sondern auch zum „Hervorrufen der Emotion Vergnügen an einer genussvollen Lektüre vonseiten der Textproduzenten ergeben.“ (S. 173) beitragen. Es hat sich erwiesen, dass in der letzten Zeit auch die Unterhaltsamkeit eine immer weniger zu unterschätzende Medienfunktion ist.

Milan Piřl berichtet in seinem Aufsatz „Facebook und Emotionen“ über die Charakteristik von Facebook, über die Aktivitäten, über die Emotionen und das soziale Verhalten im Facebook. Der Autor hat als Untersuchungsmaterial die Aktivität seiner eigenen Facebook-Freunde gewählt. Mit etwa 200

Menschen ist er direkt befreundet und weitere 100 kann er als „Freunde von Freunden“ bezeichnen. Etwa die Hälfte sind deutsche Benutzer. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Inhalte im Facebook oft zugespitzt und intensiviert werden. Diese Ausdrucksverstärkung wird von visuellen Mitteln begleitet, Emoticons, Smileys, Interpunktionszeichen, Buchstabenwiederholung ergänzen die Kommunikation. Die im Facebook zum Ausdruck gebrachten Emotionen können als eindeutig positiv oder eindeutig negativ bezeichnet werden und die sprachlichen Mittel sind auch nicht kompliziert. Zwischen den deutschen und tschechischen Nutzern hat sich die Analyse in Bezug auf den Ausdruck von Emotionen keine deutlichen Unterschiede gezeigt, so kann man die Kommunikation

im Facebook auch kulturübergreifend bezeichnen. Die Untersuchung hat auch bestätigt, dass durch die heutige Informationsüberlastung verursacht wird, dass „in erster Linie emotionale, schockierende und zugespitzte Inhalte wahrgenommen werden.“ (S. 194)

Im Allgemeinen kann festgestellt werden, dass der Sammelband spannend und vielseitig genug ist, um den Interessierten und auch Außenstehenden Einblick in die Problematik der Verbalisierung von Emotionen in Medien-Texten zu bieten. Als ungarische Germanistin kann ich feststellen, dass die Beiträge im Band nicht nur beim Lesen Spaß machen, sondern man kann sogar mehrere Anregungen zu ähnlichen Untersuchungen im deutsch-ungarischen Sprachvergleich bekommen.

Éva Tóth (Budapest)

Berichte der Institute 2014

Eötvös-Loránd-Universität (ELTE) Budapest Germanistisches Institut

Lehrstuhl für deutschsprachige Literaturen

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN

15.–16. September: Konferenz des GIP-Projekts „Sprachliche Konstruktionen von Geschichte zwischen Aktualität und Fiktionalität im 20. Jahrhundert“ - Sektion Literaturwissenschaft: Krisennarrationen im 20./21. Jahrhundert

FORSCHUNGSPROJEKTE

„Sprachliche Konstruktionen von Geschichte zwischen Faktualität und Fiktionalität im 20. Jahrhundert“ – Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) Germanistisches Seminar der Universität Heidelberg – Eötvös-Loránd-Universität, Germanistisches Institut, gefördert durch den DAAD.

Projektleiterin der deutschen literaturwissenschaftlichen Forschungsgruppe: Prof. Dr. Barbara Beßlich (Universität Heidelberg)

Leiterin der ungarischen literaturwissenschaftlichen Forschungsgruppe: Magdolna Orosz (ELTE)

TeilnehmerInnen: Amália Kerekes, Edit Király, Imre Kurdi, Bálint Kovács, Elisabeth Dévényi

Gastvorträge

25. März: Dr. Julia Brandt (München): Deutsche Literatur aus Ungarn – Literatur im Exil – Migrantenliteratur

29. April: Dr. Walter Fanta (Klagenfurt): „Zähmung des Kriegspferdes“ – in Robert Musils literarischer Werkstatt

19. September: Franziska Feger (Universität Heidelberg): Blockseminar zum Thema „Der literarische Blick zurück. Theorie und Methoden zur Interpretation von Geschichtsdichtung“

7. Oktober: Prof. Dr. Hans-Jürgen Scheuer (Humboldt-Universität zu Berlin): Das Nibelungenlied

14. und 21. Oktober: Prof. Dr. August Stahl (Universität des Saarlandes Saarbrücken): Vorträge zur Prosa von Rainer Maria Rilke

17., 20., 21. Oktober: Dr. Doris Jung-Ostermann (Universität des Saarlandes Saarbrücken): Vortrag und Blockseminar zur zeitgenössischen deutschen Lyrik

Lehrstuhl für germanistische Sprachwissenschaft

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN

12. März: 2. Sitzung der linguistischen Werkstatt des Germanistischen Instituts zum Vortrag von Matthias Attig (Universität Heidelberg): Linguistische Zugänge zu literarischen Texten.

26. März: 3. Sitzung der linguistischen Werkstatt des Germanistischen Instituts zum Vortrag von Lajos Nagy (ELTE Germanistisches Institut, Doktorandenschule) Methodologische Probleme in einer kontrastiven Fallstudie (Deutsch-Ungarisch)

26. März: Sitzung der ungarischen Zweigstelle der Gesellschaft für deutsche Sprache mit Vortrag von Roberta V. Rada (ELTE Germanistisches Institut) Variationen in den Textsorten

15.–17. Mai: Tagung im Rahmen der Projektreihe DEUTSCH 3.0. Rolle und „Positionierung des Deutschen in der Auslandsgermanistik mit Schwerpunkt Mittelosteuropa“. Sprachpolitische Überlegungen zur Lage der Auslandsgermanistik (Bestandsaufnahme und Perspektiven)

15.–16. September: Budapest Konferenz des GIP-Projekts „Sprachliche Konstruktionen von Geschichte zwischen Faktualität und Fiktionalität im 20. Jahrhundert“ unter dem Titel „Literarische und diskursive Erinnerungen – narratologische, diskursanalytische und korpuslinguistische Annäherungen.“ – Sektion Sprachwissenschaft: Gemeinsame Geschichte im Spiegel von Diskursen

18.–19. September: 6. Internationale Konferenz: Dialektübersetzung und Dialekte in Multimedia.

FORSCHUNGSPROJEKTE

Wörterbuch der ungarndeutschen Mundarten. (OTKA K 81342). Projektleiterin: Prof. Dr. Elisabeth Knipf-Komlósi, TeilnehmerInnen: Maria Erb, Regina Hessay, Marta Müller, Katalin Wild.

Sprachliche Konstruktionen von Geschichte zwischen Faktualität und Fiktionalität. GIP – „Gemeinsame Institutspartnerschaft“ Universität Heidelberg – Eötvös-Loránd-Universität, Germanistisches Institut, gefördert durch den

DAAD. Erforschung der berichteten und erzählten Zeitgeschichte im Zeitalter des Eisernen Vorhanges mit Mitteln der Linguistik (z.B. Diskursanalyse) auf der Basis der Erstellung des sog. „Budapester Korpus“, das den nach der politischen Wende 1989/90 in Ungarn geführten Mediendiskurs repräsentiert.

Projektleiter der deutschen linguistischen Forschungsgruppe: Prof. Dr. Ekkehard Felder (Universität Heidelberg)

Leiter der ungarischen linguistischen Forschungsgruppe: Pál Uzonyi und Roberta V. Rada

TeilnehmerInnen: Rita Brdar-Szabó Rita, Attila Péteri, Krisztina Mujzer-Varga, Ágnes Huber, Anna Vargyas

GASTVORTRÄGE

11.–13. März: Blockveranstaltung gehalten von Matthias Attig (Universität Heidelberg): Szondi und die Linguistik

14. Mai: Vortrag in ungarischer Sprache von Dr. Gábor Prószéky über das Computerprogramm „MorphoLogic“

17. September: (GfdS-vortrag) Dr. Klaus Geyer (Odense): Das Mädchen - die Tunte - der Busenstar – über natürliches und grammatisches Geschlecht im Deutschen

7. Oktober: Blockveranstaltung gehalten von Anna Mattfeldt und Laura Kleitsch (Universität Heidelberg): Diskursanalyse und Korpuslinguistik

3. Dezember Nicole Weidinger, M.A. (Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Deutsch als Fremdsprache, München): Gestik und Sprachentwicklung

4. Dezember: Julia Meyer, M.A. (Ludwig-Maximilians-Universität, München): Die Internationale Forschungsstelle für Mehrsprachigkeit (IFM)

5. Dezember: Nicole Weidinger, M.A. (Ludwig-Maximilians-Universität, München): Entwicklung sprachbegleitender und pantomimischer Gesten bei fünf- und neunjährigen Kindern

SONSTIGES

3.–8. November 2014: Woche der deutschsprachigen Kultur

Ottó Korencsy: Dolmetscher als Konfliktmanager?

Präsentation von Lehrmaterialien – Eszter Kukorelli und Anna Vargyas

Buchpräsentation: Ágnes Huber und Ottó Korencsy

Ungarndeutsches Forschungs- und Lehrerbildungszentrum

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNG

13. Juni: *G'schafft!* Absolventen der Studienfächer „Deutsch als Minderheitensprache“ (BA) und „Deutsch als Minderheitensprache und -literatur“ (MA) präsentierten ihre Diplomarbeiten

FORSCHUNGSPROJEKTE

Ungarndeutscher Sprachatlas (Ungarisches Mittelgebirge). Projektleiterin: Maria Erb

Ungarndeutscher Sprachatlas (Westungarn). Projektleiter: Károly Manherz

Erforschung der ungarndeutschen Volkskunde. Projektleiter: Károly Manherz

SONSTIGES

4. März: „Die Wörter sind gut, dem Menschen angemessen.“ Gedenkfeier und Lesung anlässlich des 15. Todestages der ungarndeutschen Schriftstellerin Varleria Koch (1949–1998)

Lehrstuhl für Sprachpraxis und Fachdidaktik, Methodik

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN

6. November: Fremdsprachendidaktische und sprachpraktische Aspekte der DaF-Lehrerbildung. Ilona Feld-Knapp: Inputvortrag zur DaF-Lehrerbildung

3. November: Sprachpraktische Aspekte der DaF-Lehrerbildung – Beispiele für die Entwicklung und Reflexion der sprachlichen Kompetenzen in sprachpraktischen Seminaren:

Berta Palotás: Entwicklung mündlicher Sprachkompetenzen

Zsófia Kárpáti: Filme im Landeskundeunterricht

Patrícia Kertes: Reflektierte Textarbeit im DaF-Unterricht

Katalin Boócz-Barna: Entwicklung der Planungskompetenz von angehenden Lehrenden in fremdsprachendidaktischen Seminaren und im Unterrichtspraktikum

FORSCHUNGSPROJEKTE:

Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. Werkstatt zur Lehrerforschung im Eötvös Collegium der ELTE. Projektleiterin: Ilona Feld-Knapp

Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. Projektleiterin: Ilona Feld-Knapp

Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Projektleiterin: Katalin Boócz-Barna

Zur Rolle und Funktion der metapragmatischen Bewusstheit im Schreibunterricht. Projektleiterin: Patrícia Kertes

PERSONALIA:

Dr. Verena Vortisch: DAAD-Lektorin ab 1. September 2014

Jasmin Franken: DAAD-Sprachassistentin ab 1. September 2014

*Zusammengestellt von
Gábor Kerekes*

Institut für skandinavische Sprachen und Literaturen

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNG

7. Mai: Jubiläumsfeier der Norwegischen Verfassung:

Tove Skarstein (Norwegens Botschafterin in Ungarn): April / Mai 1814: Leben und Gesetz im Eidsvoll. Norwegische Verfassung – historische Skizze

Tamás Polgár (politischer und wirtschaftlicher Botschaftsberater): Die 200-jährige norwegische Verfassung aus ungarischer Perspektive

Thomas Tangstrøm (Wirtschaftswissenschaftler): Ausgehend vom Rande Europas. Norwegen 1814–2014.

Elemér Balogh (Rechtshistoriker, SZTE): Die Norwegische Verfassung in der europäischen Rechtsgeschichte

Prof. András Masát: Die norwegische Verfassung. Nation-Bildung und nationale Mythos

Ildikó Annus: 1814 aus schwedische Perspektive

Student- Beiträge:

Anita Ósz / Levente Fazekas: Eigene Sprache – eigene Identität

Gábor Csúr: Ein heikles Thema? – Die 1814 Verfassung von Norwegen und Post-Sezessionens historische und literarische Aspekte im Dänemark

FORSCHUNGSPROJEKTE

Datenbank der skandinavisch-ungarischen literarischen Übersetzungen. Projektleiter: Péter Mádl

Schwedisches lexikographisches Projekt. Projektleiter: Péter Mádl

GASTVORTRÄGE

7. März: Gastvortrag von Prof. John Bru-mo, (NTNU, Trondheim) mit dem Titel „Nordische Modernismus 1890–1970“

7. April: Gastvortrag von Autorin Josefine Klougart mit dem Titel „Et forfatterforedrag om hjemstavn, landskab, barndom og erindring“

24. April: Gastvortrag von Literaturkritiker und Genderforscher Jørgen Lorentzen mit dem Titel „Männliche Figuren in der norwegischen Literatur“

Gastvortrag von Regisseur und Autor Tore Vagn Lid mit dem Titel: „Moderne norsk drama“

28. April: Gastvortrag von Prof. Geir Petter Hjorthol (Høgskulen i Volda): „Litteratur og politikk i 1970-åra. Dag Solstad og Kjartan Fløgstad“

9. Oktober: Gastvortrag von Regisseur Kai Johnsen über Jon Fosses Stücke

SONSTIGES

25. April: Im Gespräch mit Autorin Ul-la-Lena Lundberg

7. Mai: Vårfest (Frühlingsfest) – Jubiläumsfeier

12. Dezember: Luciafest

*Zusammengestellt von
Zsófia Domsa*

Lehrstuhl für niederländische Sprachen und Literaturen

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN

7.–8 mei: Internationaal Doctorandi- en Habilitandicolloquium

Aan het colloquium heb-ben circa 50 mensen deelge-nomen, er zijn 34 sprekers gekomen uit 8 landen van 14 universiteiten uit de regio, uit Nederland en België. 7 habilitandi en 25 doctorandi hebben lezingen gegeven over het onderwerp van hun toekomstige proefschrift of habilitatieschrift. Voor het volledige programma van het colloquium zie volgende link: http://www.elte.hu/file/Programma_BoeDoHa_7-8_mei_2014.pdf

8.–10 mei: Internationale CODL-conferentie

Van 8 tot 10 mei 2014 is aan de Eötvös Loránd Universi-teit (ELTE) in Boedapest de tweede workshop van het NWO-project Circulation of Dutch Literature (CODL) gehouden. De conferentie stond overwegend in het teken van performatieve bewerkingen van de Nederlandse literatuur. Zie: <http://www.codl.nl/category/news/page/2/>

6. november: Studiedag Neerlandistiek aan de ELTE

Deelnemers van de studiedag waren: studenten en docenten van de drie vakgroepen Nederlands (KRE, DE, ELTE),

Ambassadeur van Nederland, de heer Gajus Scheltema, tweede secretaris Nederlandse Ambas-sade, mevrouw Lyske van der Werf, medewerker Afvaardiging van de Vlaamse Regering, mevrouw Zsuzsanna Lénárt, Ambassadeur van België, de heer Jo Indekeu, Brabara den Ouden, hoofdmedewerker van het Nederlands Letterenfonds, vertegenwoordigers van vier Hongaarse uitgeverijen, Libri, Pagony, Gondolat en AB OVO, literair vertalers, Szabolcs Wekerle, Anikó Daróczi, Mari Alföldy, Judit Gera.

FORSCHUNGSPROJEKTE

Workshop colleges Elck syn waerom. - Dr. Ágnes Huszár (ELTE, PTE), Drs. Jaap Scholten, Prof.dr. Klaudy Kinga (ELTE), Prof.dr Orlanda Lie (Universiteit Utrecht), Prof. dr. Frits van Oostrom (Universiteit Utrecht), Prof. dr. Ferenc Postma (VU Amsterdam), Drs. Mari Alföldy (Amsterdam), Drs. Emmeline Besamusca (Universiteit Utrecht Universiteit Wenen), Prof. dr. Wim Vandenbussche (VU Brussel), Prof.dr. Yra van Dijk (Universiteit Leiden), Drs. Júlia Tátrai (Szépművészeti Múzeum).

Het NWO-project An International Network Studying the Circulation of Dutch Literature (CODL) 2012-2015, met als hoofdcoördinator Orsolya Réthelyi en met deelnemers als Judit Gera (coördinator Conscience werkgroep), Ildikó Juhász (lid Conscience werkgroep en assistente van CODL), Janina Vesztergom (lid Minoes werkgroep). Voorbereiding afsluitend congres in Den Haag mei 2015. www.codl.nl

Hungarian Research Fund (OTKA) project, 2014–2017: Ontmoeting tussen literaturen van minder bekende talen. Dwarsverbanden en receptie van de Nederlandstalige en de Hongaarse literatuur. Deelnemers: projectleider: Judit Gera, leden: Orsolya Réthelyi, Krisztina Törő, Orsolya Varga

Weerkaatsingen: Geschiedenis van de Nederlandse literatuur vanuit Hongaars perspectief (2014–2017) Judit Gera, Orsolya Réthelyi, Anikó Daróczy, Gábor Pusztai.

PETRA-E project (EU Grant for Strategic Partnership in Education of Literary Translators) Framework of Literary Translation met betrekking tot minder bekende talen als het Nederlands en het Hongaars.

SONSTIGES

Prof. Judit Gera erhielt im November den Ürményi József Preis für ihre 30-jährige exzellente Unterrichtstätigkeit

29.–30 mei: Café Amsterdam. (<http://www.litera.hu/dosszie/cafe-amsterdam>) In het kader van Café Amsterdam was Judit Gera betrokken bij een rondetafelgesprek over literair vertalen, Orsolya Réthelyi heeft interviews gemaakt met Arnon Grunberg en Toine Heijmans, en een gesprek geleid met deelname van Frank Westerman. Barbara Stok bezocht de vakgroep.

4. november: Het Anne Frank project. Judit Gera gaf een lezing over de vertaling van de Verhaaltjes en gebeurtenissen uit het Achterhuis door Anne Frank. Orsolya Réthelyi trad op als moderator van een rondetafelgesprek met uitgevers van boeken van en over Anne Frank.

30. mei: Akárki / Elckerlijc avond 5. over Dier boven dier van Frank Westerman.

24. september: Akárki / Elckerlijc avond 6. over A.Th. van der Heijdens Tonio en Erwin Mortiers Gestameld liedboek.

7. november: Akárki / Elckerlijc avond 7. rondom nieuwe boeken van / over Anne Frank.

Studentenproject: ‚Adopteer een canonvenster. De Nederlandse canon in het Hongaars‘

21. oktober: Presentatie van Randstad Hongarije over werkmogelijkheden voor studenten Nederlands

Gastcolleges en gastlezingen aan de ELTE
13. april: Prof. dr. Bart Besamusca (Universiteit Utrecht) over middeleeuwse literatuur

24. april: Roderik Sixt Vlaamse schrijver leest voor uit zijn debuutroman Vloed.

30. mei: Barbara Stok praat aan de ELTE over haar stripverhaal Vincent

*Zusammengestellt von
Orsolya Varga*

Universität Debrecen (DE) Institut für Germanistik

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN

17. Februar: Interdisziplinärer Workshop zum Thema Repräsentationen der Gewalt (Forschungsgruppe Kulturelle Archäologie)

10. April: Vortrag von Zoltán Mikoly zu Leben und Werk von Herta Müller

30.–31. Mai: GuG-Jahresversammlung und Nachwuchskonferenz mit dem Titel „Neue Methoden der Datenverarbeitung in der Germanistik“

Martina Wagner-Egelhaaf (Münster): Wo liegt Europa? Literarische Topographien der Gegenwart. Plenarvortrag Prof. Dr. Reinhard Fiehler (IDS, Mannheim): Grammatikschreibung für gesprochene Sprache. Plenarvortrag

28. November: Prof. Dr. Schwarz-Friesel, Monika (TU Berlin): Mentale Stereotype und sprachliche Manifestationsformen der aktuellen Judenfeindschaft: Ein Beitrag zur kognitiven Linguistik. (Vortrag anlässlich der Verleihung des Ehrendokortitels der Universität Debrecen)

FORSCHUNGSPROJEKTE

Die Integration von Datentypen in der theoretischen Linguistik. (Ungarische Akademie der Wissenschaften) Laufzeit: 2012–2017. Leitung: Prof. Dr. András Kertész

STEP II. Vergleichende Forschung der Theatersysteme kleiner europäischer Länder (Niederlande, Irland, Däne-

mark, 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

„Szak-nyelv-tudás“ – Az idegen nyelvi képzési rendszer fejlesztése a Debreceni Egyetemen (TÁMOP-4.1.2.D-12/1/KONV-2012-0008)

Laufzeit: 2013–2015

Teilnehmer: Dr. Zsuzsanna Darai, Marianna Fekete Balogh, Dr. Zsuzsanna Radványi

Wissen – Erfahren – Schreiben: Raumkonstruktionen in Reisefiktionen um 1900 und 2000 im Vergleich (HKZF Trier)

Laufzeit: 2013–

Leitung: Prof. Dr. Andrea Geier

Teilnehmer: Dr. Elisa Müller-Adams, Dr. Eszter Pabis, Dr. Andrea Horváth

Szaktárnet K/3 alprogram- Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok továbbfejlesztése és kiszélesítése és a szakmai/művészeti pedagógusképzők hálózatának fejlesztése

Laufzeit: 2013–2015

Leitung: Revákné dr. Markóczi Ibolya

Teilnehmende: Dr. Péter Csátár, Dr. Andrea Horváth, Dr. Zsuzsanna Radványi, Sándor Trippó

PERSONALIA

Péter Csátár – Habilitation, Ernennung zum Dozenten

András Kertész – Wahl zum Mitglied der Europäischen Akademie der Wissenschaften (Academia Europaea, London)
Wahl zum Vorsitzenden der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Klasse der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (MTA)

Eszter Pabis – Beförderung zur Leiterin des Lehrstuhls für deutschsprachige Literaturen (01.07.2014)

Erika Thomas – Wissenschaftliche Mitarbeiterin in Teilzeit bei der Forschungsgruppe für Theoretische Linguistik der Ungarischen Akademie für Wissenschaften, Februar 2014–Juni 2014
Stellvertretende Universitätsassistentin in Teilzeit, Februar 2014–Dezember 2014

Sándor Trippó – Ernennung zum Assistenten

FORSCHUNGSTIPENDIEN

Marianna Fekete Balogh – Erasmus-Stipendium (Universität Salzburg und Wien)

András Kertész – Humboldt-Stipendium (TU Berlin), 01.11.2013–31.01.2014

SONSTIGES

Wettbewerbe:

26. September: Jenseits und diesseits der Berliner Mauer – Interaktives Quiz zur 25. Jahresfeier des Mauerfalls. (Organisation: Andrea Horváth und Eszter Pabis)

Veranstaltungsreihen:

31. März–11. April: Herta Müller: Der Teufelskreis der Wörter (Ausstellung

in Kooperation mit dem Goethe-Institut Budapest und dem Deutschen Kulturforum Debrecen)

24.–25. März: Übersetzungsworkshop und Lesung mit dem Übersetzer Ferenc Szijj

17. April: Jugend forscht, wissenschaftliche Konferenz der Studenten (Organisation: Andrea Horváth)

17.–20. Juli: Campus-Festival: Infothek, Lesungen, Wettbewerbe in der sog. Straße der europäischen Sprachen (Organisation: Tibor Dobis und Anett Csorba)

15. Oktober: Lesung des Schriftstellers Michael Kumpfmüller

6.–7. November: Übersetzungsworkshop und Lesung mit der Übersetzerin Mária Kajtár

Infoveranstaltungen:

22.–24. März: Studienreise nach Wien (Organisation: Krisztián Majoros und Máté Tóth)

11. September: Tag der offenen Türe für Erstsemester

Periodika:

Sprachtheorie und germanistische Linguistik 24.1 (2014). Münster: Nodus Publikationen, 2014, S. 1–122.

Sprachtheorie und germanistische Linguistik 24.2 (2014). Münster: Nodus Publikationen, 2014, S. 123–243.

Werkstatt. Internet-Zeitschrift für germanistische und vergleichende Kultur- und Literaturwissenschaft. 9 (2014) URL: <http://werkstatt.unideb.hu/index.htm>.

Zusammengestellt von
Zsuzsanna Darai

Károly-Eszterházy-Hochschule (EKF) Eger Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN, KONFERENZEN

7. März: Gastvortrag von Dr. habil. Attila Péteri (Germanistisches Institut der Eötvös- Loránd-Universität Budapest) mit dem Titel „Modalpartikeln und Satzmoduspartikeln unter kontrastivem und typologischem Aspekt“

17. April: Gastvortrag von Gábor Babos (Generaldirektion Übersetzung der Europäischen Kommission)

FORSCHUNGSPROJEKTE

Teilnahme am Projekt „Entwicklung von Lehrmaterialien für den Fachsprachenunterricht“. (TÁMOP 4.1.2.D-12/1/KONV). Laufzeit: 2013–2015. Teilnehmer: Márta Murányiné Zagyvai, Tamás Fáy

SONSTIGES

31. Januar: Lesewettbewerb für Deutschlernende aus der nordungarischen Region mit Unterstützung des Goethe-Instituts und der Deutschen Botschaft Budapest

März–April: Gruppenwettbewerb für Deutschlernende zum Thema „Die Kultur von Österreich und der Schweiz“, gefördert von der Botschaft der Schweizerischen Eidgenossenschaft Budapest

1.–3. Juli: IV. Ferienlager „Agria Germanistica“ zur Förderung begabter Deutschlernender

12. Dezember: Studienreise von Germanistikstudenten nach Wien

16. April: „Mein Deutschlandbild“ – interkulturelle Veranstaltung (TÁMOP 4.1.2.D-12/1/KONV)

25. September: „Deutsche Lieder“ – Interkulturelle Veranstaltung (TÁMOP 4.1.2.D-12/1/KONV)

12. Dezember: Studienreise von Germanistikstudenten nach Wien

*Zusammengestellt von
Mihály Harsányi*

Károli-Gáspár-Universität der Reformierten Kirche (KRE) Budapest

Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN, KONFERENZEN

3. Oktober: Das Wort – ein weites Feld. Internationales Symposium für Regina Hessay

21. November: Kultúra, interkulturalitás, identitás [Kultur, Interkulturalität, Identität]

FORSCHUNGSPROJEKTE

EU-Projekt „Gemeinsame Qualifizierungsmaßnahmen zum Einsatz von neuen Medien und Technologien im Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel der Entwicklung von innovativen Lehr- und Lernmaterialien“ (Log-In: <http://www.log-in-projekt.eu/>), TU Dresden
Projektleiterin: Ida Dringó-Horváth

EU-Projekt „Gemeinsame Entwicklung und Umsetzung des Blended Learning Konzepts für das Fernstudium „Interkulturelle Germanistik“ mit Hilfe einer Online Lernplattform“ (INGO: <http://www.ingo-projekt.eu/>), TU Dresden
Projektleiterin: Ida Dringó-Horváth

PERSONALIA

Dr. Edit Kovács: 1. Januar – Ernennung zum Dozenten

Dr. Zita Dötschné Hollós – Zum Mitglied des Leitungsgremiums von EM-Lex gewählt

1. Oktober–31. Dezember: Emese Zakariás – Ernst Mach-Stipendium der AÖU in Wien

SONSTIGES

23.–26. April: Dr. Hana Bergerová (Ústí nad Labem) – Lehrveranstaltung im Rahmen der Erasmus-Dozentenmobilität zum Thema „Überlegungen zur Rolle der Phraseologie im schulischen DaF-Unterricht: Auswahlkriterien, Methoden, Übungstypen“

23.–27. Februar: Zita Dötschné Hollós – Zusammen mit Prof. Rufus H. Gouws im Rahmen von EMLex in Braga (Portugal) gefördert durch Erasmus+ Mobilität Unterricht des Moduls A1, Metalexikographie, für EMLex-Studenten aus aktuell 4 Ländern. Außer 14 Stunden Lehre wurde eine open class auf Englisch und Deutsch gehalten, ersteres gemeinsam, letzteres von Zita Dötschné Hollós mit dem Titel KOLLEX & Co.

15.–24. November: Prof. Dr. August Stahl (Universität des Saarlandes) – Vorlesung: Zu Rilkes Dichtung und Werk

September: Petra Szatmári: Lehraufenthalt an der Universität Wrocław (Polen) im Rahmen der ERASMUS Dozentenmobilität

*Zusammengestellt von
László Klemm*

Universität Miskolc (ME)
Institut für Moderne Philologie
Lehrstuhl für Deutsche Sprach-
und Literaturwissenschaft

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN,
 KONFERENZEN

23. Januar: Konferenz mit dem Titel „Interkulturalität in Sprache und Literatur“, in Kooperation mit der örtlichen Vertretung der Ungarischen Akademie der Wissenschaften

25. März: Tagung – Logistik und Linguistik, in Kooperation mit der Universität Magdeburg, Teilprogramm der internationalen Konferenz MicroCad, in deutscher, englischer und ungarischer Sprache

12. April: Vorstellung des Sammelbandes „Logisztika, szaknyelv és szaknyelvoktatás“, Podiumsdiskussion zum Fachsprachenunterricht

23. Mai: „Frauenbilder in Kunst, Kultur und Sprache“ – eine interdisziplinäre Konferenz an der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Miskolc, in Kooperation mit dem Institut für Geschichtsforschung

2.–7. Juni: Erasmuswoche an der Universität Miskolc mit Teilnahme von tschechischen, polnischen, slowakischen und türkischen GermanistInnen, Schwerpunkt: Die deutsche Sprache und ihre Position in unseren Erasmus-Partnerländern

16. Oktober: Sitzung und Podiumsdiskussion mit Vorträgen von WissenschaftlerInnen und Beiträgen von LehrerInnen aus der Stadt Miskolc zum

Thema „Fremdsprachenunterricht oder die Qual der Wahl?“

15. November: Rundtischgespräch zum Thema Fremdsprachendidaktik aus dem Aspekt der Sprachenpolitik (Impulsvortrag: Dr. Ágnes Einhorn, Universität Miskolc)

8. Dezember: Buchpräsentation und Tagung mit der Teilnahme der Visegrád-Länder, „Quo vadis, Deutsch? – Eine Untersuchung zur Situation der deutschen Sprache in den Visegrád-Ländern mit Fokus auf die Wirtschaft“. Das Projekt und die Herausgabe des Buches wurde von der Wentech Holding finanziert.

FORSCHUNGSPROJEKTE

„Fachsprache der Logistik“
 TÁMOPB2, Nachtragprojekt: 2012-2014
 Projektleiter: Dr. Mária Kovács
 Teilnehmer: Dr. Erika Kegyes, Dr. Csilla Dobos, Dr. Renáta Kriston

„Unternehmenskommunikation, Führungskompetenz und Gender“
 TÁMOP B2, Nachtragprojekt: 2012–2014
 Projektleiter: Dr. Erika Kegyes
 Teilnehmerinnen: Dr. Lilla Bollemant, Dr. Zsuzsanna Dabasi-Halász

„Neue Wege im Fachsprachenunterricht“, Teilprojekt des Großraumprojektes „Moderne Wege im Unterricht“, finanziert vom Europäischen Forschungsfond.

Projektleiter: Dr. habil János Ugrai
TeilnehmerInnen: Dr. Gabriella Bikics, Dr. Marianna Bazsó, László Barina, Sabine Hankó, Dr. Renáta Kriston, Dr. Erika Kegyes

PERSONALIA

Dr. Renate Kriston, Forschungsaufenthalt in Magdeburg am Lehrstuhl für Logistik und Materialfluss (Arbeit am dreisprachigen Logistikwörterbuch), 3 Monate, Campus Hungary

Dr. Erika Kegyes, Forschungsaufenthalt in Hannover im Fremdsprachenzentrum und in Hildesheim im Institut für Interkulturelle Kommunikation (Zusammenstellung eines DaF-Arbeitsheftes für deutschlernende Logistiker), 2 Monate, Campus Hungary

SONSTIGES

Tünde Paksy ist Mitarbeiterin der Zeitschrift *Műút* und betreut die deutsche Leseecke der Zeitschrift.

Online: <http://www.muut.hu/kikotoi-hirek/index.html>

„Deutsch – aber spielerisch!“ – Ausstellung am 19. September in Miskolc im Rahmen des Programms „Nacht der Forscher“

19. November: „Deutsch in der Wissenschaft“ – ein Begleitprogramm am Tag der Wissenschaften an der Universität Miskolc, Ausstellung und studentische Beiträge

10. Dezember: „Die Donau, die verbindet“ – Schülerwettbewerb für die Gymnasien der Stadt Miskolc und der nordungarischen Region

*Zusammengestellt von
Erika Kegyes*

Westungarische Universität Universitätszentrum Savaria Lehrstuhl für Germanistik

PERSONALIA

3.–5. Juni: Dr. Dóra Takács – Unterricht an der Universität Maribor (Slowenien)
Die neuesten Dramen von Elfriede Jelinek
Die Genese des bürgerlichen Trauerspiels (Erasmus Dozenten-Mobilität)

23. Juni–6. Juli: Dr. Veronika Pólay – Forschungsstipendium der ÖGfL und des Bundesministeriums für Internationale Angelegenheiten

20.–27. September: Dr. Dóra Takács – Teilnahme am Kolloquium der Österreich Bibliotheken im Ausland. Tschechische Republik

SONSTIGES

6. März: Lesung Sabine Gruber „Stillbach oder Die Sehnsucht“ (unterstützt vom Österreichischen Kulturforum Budapest)

8. April: Österreichische Kurzfilmschau im Agora Savaria Mozi (unterstützt vom Österreichischen Kulturforum Budapest)

23. April: Lesung Harald Darer „Wer mit Hunden schläft“ (unterstützt vom Österreichischen Kulturforum Budapest)

April: Ausstellung „Bewegte Ruhe vor dem Sturm – Die Zeit vor 1914“ (unterstützt von Österreichischen Kulturforum Budapest)

7. Mai: Interaktives Dolmetschpraktikum, Therme Lutzmannsburg

8. Mai: StudentInnen forschen-Studierendenkonferenz

6. Oktober: Lesung Alois Frank „Wiener Melange oder Wien ist nicht anders“ (unterstützt vom Österreichischen Kulturforum Budapest)

21. Oktober: „Österreich liest“- „Ungarn liest Österreich“ – Studierende lesen aus den Werken zeitgenössischer österreichischer Schriftsteller

20. November: Workshop – Übersetzen von österreichischer Literatur am Beispiel von Thomas Glavinics Roman „Der Kameramörder“ mit Dr. Imre Kurdi (unterstützt vom Österreichischen Kulturforum Budapest)

9. Dezember: Exkursion nach Wien mit Besuch der Universität Wien und Führung in der Germanistik-Bibliothek

10. Dezember: Vortrag „Egon Schiele and the year 1914“ mit Dr. Robert Holzbauer (Leopold Museum, Wien) (unterstützt vom Österreichischen Kulturforum Budapest)

*Zusammengestellt von
Dóra Takács*

Pannonische Universität (PE) Veszprém Institut für Germanistik und Translationswissenschaft

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN, KONFERENZEN

25.–26. September: Titel der Konferenz: Sprachliche, kulturelle und gesellschaftliche Umbrüche als Folge von Migrationsprozessen. Internationale Konferenz.

8.–10. Mai: Titel der Konferenz: Hermann Broch und die Krise(n). Kunst, Ästhetik und Philosophie der Krise von Broch bis zur Gegenwart. Internationale Konferenz zus. mit dem Internationalen Arbeitskreis Broch

2.–4. Oktober: Titel der Konferenz: Wozu Dichter? Hundert Jahre Poetologien „in dürftiger Zeit. Internationale Konferenz zus. mit dem Humboldt-Kolleg.

11. November: Vortrag organisiert zusammen mit der Fachkommission für Sprach- und Literaturwissenschaft der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (VEAB) und das Institut für Germanistik und Translationswissenschaft an der Pannonischen Universität Veszprém: Univ.-Doz. Dr. József Tóth: Ereignisstrukturbasierte grammatisch-semantische Analysen im deutsch-ungarischen Sprachvergleich

18. März: Vortrag organisiert zusammen mit der Fachkommission für Sprach- und Literaturwissenschaft der Ungarischen Akademie der Wissen-

schaften (VEAB) und das Institut für Germanistik und Translationswissenschaft an der Pannonischen Universität Veszprém:

Univ.-Doz. Dr. László V. Szabó: Vorlesung unter dem Titel „Die Lyrik von Valeria Koch im Spiegel der Interkulturellen Didaktik“

3. März: Gastvortrag organisiert zusammen mit der Fachkommission für Sprach- und Literaturwissenschaft der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (VEAB) und das Institut für Germanistik und Translationswissenschaft an der Pannonischen Universität Veszprém: Univ.-Doz. Dr. Attila Péteri (ELTE Budapest): Satzmoduspartikeln und Modalpartikeln im Deutschen und im Ungarischen aus kontrastiv-typologischer Sicht

PERSONALIA

Univ.-Doz. Dr. László V. Szabó: Forschungsaufenthalt mit Humboldt-Stipendium in Stuttgart (Juli 2014–Dezember 2015)

SONSTIGES

2. Dezember: Fachtagung für Übersetzer und Dolmetscher

18. März: VI. Deutschlehretag

*Zusammengestellt von
Éva Fódi*

**Katholische Péter-Pázmány-Universität
(PPKE) Piliscsaba
Mitteleuropa-Institut
Lehrstuhl für Germanistik**

FORSCHUNGSPROJEKTE

K+F+I Alap KAP 1.1-14 Kutatócsoportok, intézetek és laboratóriumok támogatása, különös tekintettel a karközi, egyetemközi és nemzetközi egységekre alprogram, KAP-1.1-14/006 „Magyar írók-publicisták német nyelvterületen 1880–1938“.

Projektleiterin: Dr. Zsuzsa Bognár

PERSONALIA

30. April: Dr. Péter Lőkös – Habilitation

1. September: Tamás Harmat – Ernennung zum wissenschaftlichen Hilfsmitarbeiter

30. September: Dr. Bernadett Modrián-Horváth – Erwerb des PhD-Titels

1. Oktober: Dr. Zsuzsa Bognár – Ernennung zur Lehrstuhlleiterin

1. Dezember: Dr. Bernadett Modrián-Horváth – Ernennung zur wissenschaftlichen Mitarbeiterin

SONSTIGES

28. April: Buchpräsentation Harald Darrer: *Wer mit Hunden schläft* in Veranstaltung des Österreichischen Kulturforums

21.–24. Juli: Studentischer Workshop in Kooperation mit der Universität Duisburg-Essen (ung. Teilnehmer: 8 StudentInnen, Dr. Zsuzsa Bognár)

25. September: Blockveranstaltung von Dr. Andrea Schäfer (Universität Duisburg-Essen): *Blockveranstaltung zum DAF und DAZ-Unterricht*

25. September: Gastvorlesung von Prof. Dr. Werner Jung (Universität Duisburg-Essen): *Erinnerung in der Literatur*. (Vorbereitung: Theodor Storm: Immensee)

26. September: Gastvorlesung von Prof. Dr. Werner Jung: *Methoden der Literaturwissenschaft*

*Zusammengestellt von
Péter Lőkös*

Universität Pécs (PTE)
Germanistisches Institut
Lehrstuhl für deutschsprachige Literatur
Lehrstuhl für germanistische Sprachwissenschaft

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN
27. März: Gastvortrag von Prof. Dr. Paul Rössler mit dem Titel „Von welchem Standard sprechen wir? Kodex und Gebrauchsnorm in der deutschen Interpunktion“

6.–8. Oktober: „Experimentelle Gegenwartsliteratur“ – Workshop an der Universität Pécs im Rahmen der Institutspartnerschaft zwischen dem Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik der Goethe-Universität Frankfurt am Main und dem Germanistischen Institut der Universität Pécs
Leitung: Jun.-Prof. Dr. Torsten Hoffmann; Dr. Christoph Kleinschmidt; Dr. Lehel Sata

FORSCHUNGSPROJEKTE
Netzwerk – Kulturwissenschaftliche Medienwissenschaft in Mittel- und Osteuropa
Laufzeit: 2011–2014
Projektleiter: Prof. Dr. Dieter Mersch (Universität Potsdam, Institut für Künste und Medien); Prof. Dr. Wolfgang Beilenhoff (Internationales Kolleg für Kulturtechnikforschung und Medienphilosophie)
Partnern: 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)

„Edition und Kommentar des Briefwechsels von Carl Wilhelm Salice Contessa zur Erforschung des Übergangsbereichs zwischen Berliner Spätromantik und Biedermeierliteratur“
Laufzeit: 2013–2015
Projektleiter: Dr. habil. Rainer Hillenbrand (Universität Pécs)

PERSONALIA
28. April: Dr. Peter Canisius – Habilitation in Angewandter Linguistik
30. April: Anna Reder – Habilitation in Angewandter Linguistik
1. Februar–31. August: Dr. Krisztina Molnár – Forschungsaufenthalt am Institut für deutsche Sprache, Universität Mannheim mit einem Forschungsstipendium der Alexander von Humboldt-Stiftung
23.–29. Juni: Prof. Dr. Zoltán Szendi – Forschungsaufenthalt in Wien auf Einladung der Gesellschaft für Österreichische Literatur
27. Juli–5. August: Dr. Edina Sándorfi: Forschungsaufenthalt am Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik der Goethe-Universität Frankfurt am Main
28. Juli–10. August: Dr. Gerner Zsuzsanna – Forschungsaufenthalt am Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik der Goethe-Universität Frankfurt am Main

6.–20. Dezember: Dr. Lehel Sata – Forschungsaufenthalt am Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik der Goethe-Universität Frankfurt am Main

SONSTIGES

19. März: Lesung des österreichischen Autors Christian Futscher. Organisation: Österreich Bibliothek; Peter Wilhelm Sax

21. Oktober: „Österreich liest. Treffpunkt Bibliothek“. Thema: Ingeborg Bachmann. Einführung: Prof. Dr. Zoltán Szendi; Organisation: Österreich Bibliothek

20. November: Kinoabend in der Österreich-Bibliothek: Picknick und der Film „Die Vermessung der Welt“. Organisation: Österreich Bibliothek; Peter Wilhelm Sax

1. Dezember: „Forum junger Deutschlehrer 2014 in Pécs“ – Thema: Medien im Deutschunterricht. Leitung: Dr. Anna Reder

4. Dezember: Lesung von Jochen Schmidt; Moderation: Dr. habil. Hilda Schauer

*Zusammengestellt von
Lehel Sata*

Universität Szeged (SZTE) Institut für Germanistik

Lehrstuhl für Deutsche Literatur- wissenschaft

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN, KONFERENZEN

30.–31. Oktober: Gastvortrag von Prof. Dr. Peter J. Brenner (Technische Universität München): „Glanz und Elend der deutschen Universität. Von der Frühen Neuzeit bis zur Gegenwart“, „Kafkas Technik“, „Vom Buch zum Smartphone. Gesellschaftliche Folgen des Medienwandels“

FORSCHUNGSPROJEKTE

Die biologisch-kognitiven Grundlagen narrativer Motivierung

Humboldt-Institutspartnerschaft Szeged-Göttingen

Leiterin der Projekte: Dr. Márta Horváth
Dauer: 1. Januar 2013–31. Dezember 2014
Projektmitglieder: Dr. habil. Endre Hárs (Szeged), Dr. Berenike Herrmann (Göttingen), Dr. Gerhard Lauer (Göttingen), Stefanie Luther (Göttingen), Katrin Pollmann (Göttingen), Dr. Erzsébet Szabó (Szeged), Dr. Judit Szabó (Szeged)

PERSONALIA

Gastprofessuren

1. Oktober 2014–31. Januar 2015: Dr. habil. Hárs Endre – Gastprofessor für Hungarologie, Abteilung für Finnougristik des Instituts für Europäische und Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft der Universität Wien

21.–30. Juni: Dr. habil. Horváth Géza – Gastprofessur an der Universität Kassel (Fachbereich 02, Institut für Germanistik)

Beförderung

Dr. Mihály Csilla – Ernennung zur wissenschaftlichen Oberassistentin ab 1. Sept.

Forschungsaufenthalte

1.–31. Juli: Dr. habil. Horváth Géza – Europäisches Übersetzerkollegium in Straelen

SONSTIGES

Vorträge

Prof. em. Dr. Árpád Bernáth: Die Entstehung des Lehrstuhls für Österreichische Kultur und Literatur

Vortrag auf der Konferenz „Bis zum Ende der Welt. Ein Symposium zum Werk von Christoph Ransmayr anlässlich seines 60. Geburtstages und des 20. Jubiläumsjahres des Lehrstuhls für österreichische Literatur und Kultur der Universität Szeged“

12.–16. April: Dr. habil. Endre Hárs: „Blutige Panoramen, seltsame Schauspiele. Kolonialthematik im Fahrwasser literarischer Stil- und Gattungskonventionen des 19. Jahrhunderts“

Vortrag auf dem Humboldt-Kolleg „Germanistik als Sprach- Kultur- und Geschichtswissenschaft: Der ‚neue deutsche (Kolonial)roman‘ und die postkolonialen, kulturwissenschaftlichen und interkulturellen Studien“. (Université de Lomé)

24. April: Dr. Erzsébet Szabó: Die Rolle des analogischen Denkens beim Lesen und der Interpretation von literarischen Texten

Vortrag im Workshop des Lehrstuhls für Französische Sprach- und Literaturwissenschaft. (Szeged)

22.–23. Mai: Dr. Csilla Mihály: „Erinnerung und Vergessen bei Franz Kafka“
Vortrag auf der Internationalen Tagung der Universität Pécs „Erinnerungskultur. Poetische, kulturelle und politische Erinnerungsphänomene in der deutschsprachigen Literatur

3.–5. September: Dr. habil. Endre Hárs: Motivierung und Raumnarratologie. Mit einer Modellanalyse von Maurus Jókais Bis zum Nordpol! (1876)

Vortrag auf der Konferenz „Die biologisch-kognitiven Grundlagen narrativer Motivierung“ (Universität Göttingen)

3.–5. September: Dr. Erzsébet Szabó: Über den Zusammenhang der kausalen und kompositorischen Motivierung in literarischen Texten. Vortrag auf der Konferenz Die biologisch-kognitiven Grundlagen narrativer Motivierung. Interdisziplinäre Tagung (Göttingen)

20.–27. September: Dr. habil. Géza Horváth: „Richard Coudenhove-Kalergis Pan-Europa-Idee und ihre Wirkung auf die österreichische und ungarische Literatur. Frieden und Krieg im mitteleuropäischen Raum. Historisches Gedächtnis und literarische Reflexion“
Vortrag auf dem Kolloquium der Österreich-Bibliotheken im Ausland (Südböhmische Universität, Universität Prag, Masaryk Universität)

27.–29. November: Dr. habil. Endre Hárs: „Emma“ alias „Emanuel“. In Geschlechterrollen kreuz und quer durch „Jókai-Ungarn“

Vortrag an der Tagung „Von Brezgen bis Brody, von Zara bis Znojmo. Transdifferenz, Migration und Alterität in den Literaturen Österreich-Ungarns“. FWF-Tagung Universität Wien

27.–29. November: Dr. habil. Géza Horváth: „Die Problematik der politischen Wende im Werk des ungarischen Schriftstellers Béla Fehér, unter besonderer Berücksichtigung seines Romans „Szenen aus dem Leben eines Maulwurfjägers““
Vortrag auf der Konferenz „Die Wende von 1989 und ihre Spuren in den Literaturen Mitteleuropas“ (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań)

Forschungsaufenthalte:

24.–28. November: Forschungsaufenthalt von Prof. Dr. Haberland (Universität Oldenburg, Bundesinstitut für die Geschichte der Deutschen im östlichen Europa) am Institut. Buchhistorische Recherchen in der Universitätsbibliothek und in der Somogyi-Komitats-Bibliothek zu einem Aufsatz über die Buchgeschichte der Zips

Periodika:

Seit 2013 gibt es das Germanistische Magazin auch online: www.gema.hu

Theateraufführung:

Theateraufführung der Deutschen Bühne Ungarn in Szeged am 12. Februar
Lilla Falussy: Metadolce
Ort: Kőrösy József Gazdasági Szaképző Iskola

*Zusammengestellt von
Judit Szabó*

Lehrstuhl für Österreichische Literatur und Kultur

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN, KONFERENZEN

24.–26. März: „Bis zum Ende der Welt. Ein Symposium zum Werk von Christoph Ransmayr anlässlich seines 60. Geburtstages und des 20. Jubiläumsjahres des Lehrstuhls für österreichische Literatur und Kultur der Universität Szeged“
Ort: Ungarische Akademie der Wissenschaften Szeged (SZAB-Székház)

GASTVORTRÄGE

24. Februar: Mag. Emanuel Lehner (Budapest / Wien): „Tourismus in Österreich: Bedeutung für die Wirtschaft und für das Urlaubsland Österreich“
Ort: Universität Szeged, Konferenzraum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät

29. April: Dr. Géza Deréky, Übersetzer (Kecskemét/Wien): „Szól a szem és szól a szív...“ Látás – értelmezés – megismerés Rudolf Kassner írásaiban. / Eine Einführung ins philosophische Werk Rudolf Kassners
Ort: Universität Szeged, Konferenzraum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät

16. Oktober: Dr. Imre Kurdi (Budapest): A Glavinic-kód / Der Glavinic Code
Buchpräsentation, Filmabend und Podiumsdiskussion mit Germanist und Übersetzer Imre Kurdi
Ort: Grand Café, Szeged

4. November: Univ.-Prof. Hans Höller (Salzburg): Eine ungewöhnliche Klassik nach 1945. Das Werk Peter Handkes.

Ort: Universität Szeged, Konferenzraum der Geisteswissenschaftlichen Fakultät

25. November: Univ.-Prof. Sándor Szakály (Budapest): Wanderausstellung zum 100. Jubiläumsjahr des Ersten Weltkrieges mit dem Vortrag „Szarajevótól Trianonig“

Ort: Universität Szeged, Studien- und Informationszentrum der Universität Szeged

FORSCHUNGSPROJEKTE

Die biologisch kognitiven Grundlagen narrativer Motivierung
Humboldt-Institutspartnerschaft Szeged-Göttingen

Leiterin der Projekts: Dr. Márta Horváth
Dauer: 1. Januar 2013–31. Dezember 2014
Projektmitglieder: Dr. habil. Endre Hárs (Szeged), Dr. Berenike Herrmann (Göttingen), Dr. Gerhard Lauer (Göttingen), Stefanie Luther (Göttingen), Katrin Pollmann (Göttingen), Dr. Erzsébet Szabó (Szeged), Dr. Judit Szabó (Szeged)

PERSONALIA

1. Juli 2014–30. Juni 2019: Dr. habil. Attila Bombitz – Lehrstuhlleitung zweiter Runde

SONSTIGES

Vorträge:

24.–26. März: Mihály Arany, PhD-Student: Christoph Ransmayrs *Die Schrecken des Eises und der Finsternis* im Kontext des historischen Reiseromans
Vortrag auf der Konferenz „Bis zum Ende der Welt. Ein Symposium zum Werk von Christoph Ransmayr anlässlich seines 60. Geburtstages und des

20. Jubiläumsjahres des Lehrstuhls für österreichische Literatur und Kultur der Universität Szeged“

24.–26. März: Dr. habil. Attila Bombitz: „Christoph Ransmayrs letzte Welten. Mit einem ungarischen Repertoire“ Vortrag auf der Konferenz „Bis zum Ende der Welt. Ein Symposium zum Werk von Christoph Ransmayr anlässlich seines 60. Geburtstages und des 20. Jubiläumsjahres des Lehrstuhls für österreichische Literatur und Kultur der Universität Szeged“

28.–29. März: Dr. habil. Attila Bombitz: „Husar in der Hölle – 1914. Ein aktueller Roman von Iván Sándor über einen ehemaligen Krieg“ Vortrag auf der Tagung der Franz-Werfel-StipendiatInnen in der Nachbetreuung: „Ende einer Ära. 1914 in den Literaturen der Donaumonarchie und ihrer Nachfolgestaaten“

7. April: Univ.-Prof. Károly Csúri: „Hier Evas Schatten...“ Zum emblematisch-intertextuellen Grundschema von Trakls reifer Dichtung Vortrag auf dem 4. Internationaler Lyriktag der Germanistik Ljubljana: Zum 100. Todesjahr von Georg Trakl. Interpretationen, Kommentare, Didaktisierungen. (Ljubljana)

28. Mai: Dr. habil. Attila Bombitz: Letzte Welten bei Bachmann, Bernhard, Handke und Ransmayr Gastvortrag im Rahmen der Erasmus-Partnerschaft zwischen den Österreich-Lehrstühlen Poznan und Szeged (Adam-Mickiewicz-Universität Poznan, AEIOU)

3.–5. September: Dr. Márta Horváth: Die Funktion von Realitätseffekten in der Motivierungsstruktur von Erzähltexten Vortrag auf der Konferenz „Die biologisch-kognitiven Grundlagen narrativer Motivierung“ (Göttingen)

15.–16. September: Dr. habil. Attila Bombitz: Individuelle Schicksalsgeschichten. Zu Romanen von Iván Sándor Germanistische Institutspartnerschaft-Konferenz der Universität ELTE Budapest und der Universität Heidelberg: Krisennarrationen im 20./21. Jahrhundert (Budapest)

8.–11. Oktober: Univ.-Prof. Károly Csúri: Konstruktionsprinzipien. Poetologische Bemerkungen zu Trakls Lyrik Vortrag auf der Konferenz „Autorschaftskonfigurationen und dichterische Selbstreflexion in Texten und Kontexten Georg Trakls.“ (Salzburg)

27.–29. November: Dr. habil. Attila Bombitz: Ungarische Geschichte(n), in Ironie gestellt Vortrag auf der Konferenz „Die Wende von 1989 und ihre Spuren in den Literaturen Mitteleuropas“ (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań)

*Zusammengestellt von
Judit Szabó*

Lehrstuhl für Germanistische Linguistik

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNGEN,
KONFERENZEN

9. September: Kolloquium zu Ehren von Prof. em. Dr. Péter Bassola
Ort: Ungarische Akademie der Wissen-

schaften Szeged (SZAB-Székház), Szeged
 Vortragende: Cathrine Fabricius-Hansen (Oslo), Gisela Zifonun (Mannheim), Ludwig M. Eichinger (Mannheim), Erzsébet Knipf-Komlósi (Budapest), Gerhard Stickel (Mannheim), Krisztina Molnár (Pécs), Vilmos Ágel (Kassel).
 Weitere Teilnehmer aus Deutschland, Frankreich, Polen und Ungarn;
 Organisation: Dr. habil. Ewa Drewnowska-Vargáné, Dr. Tamás Kispál

17.–19. Oktober: 8. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung „*Lernerwörterbücher*“

Ort: Ungarische Akademie der Wissenschaften Szeged (SZAB-Székház), Szeged
 Vortragende: Gábor Prószéky (Budapest), Rufus H. Gouws (Stellenbosch), Dóra Pödör (Budapest), Júlia Pajzs (Budapest), Antje Töpel (Mannheim), Christine Möhrs (Mannheim), Zita Hollós (Budapest), Anna Reder (Pécs), Nikoleta Olexová (Trnava), Hana Bergerova (Usti nad Labem), Vida Jesenšek (Maribor), Monika Bielińska (Katowice), Janusz Taborek (Poznań), Mikaela Petkova-Kessanlis (Sofia), Milka Enčeva (Maribor), Pál Uzonyi (Budapest), Peter Ďurčo (Trnava), Tamás Kispál (Szeged)
 Organisation: Dr. Tamás Kispál

GASTVORTRÄGE

6. Mai: Prof. Dr. Leslaw Cirko, (Universität Wrocław / Polen)
 „Instrument-Ergänzung im Deutschen? Überlegungen darüber, wie sich die Dependenzgrammatik selbst Probleme schafft“
 Ort: Universität Szeged

7. Mai: „Glanz und Elend von Magisterarbeiten: ein Essay über diverse (Un-)Sitten des studentischen Schaffens“
 Ort: Ungarische Akademie der Wissenschaften Szeged (SZAB-Székház)

Prof. Dr. Valéria Molnár (Universität Lund / Schweden):

7. Oktober: „Informationsstruktur in der Schnittstelle zwischen Grammatik und Pragmatik“

Ort: Universität Szeged

9. Oktober: „Das Passiv im Dienste der Aktivisierung. Sprachdidaktische und theoretische Überlegungen zu einer sprachlichen Absurdität“

Ort: Ungarische Akademie der Wissenschaften Szeged (SZAB-Székház)

FORSCHUNGSPROJEKTE

„Persuasionsstile in Europa“: ein internationales Projekt unter der Leitung von Prof. Dr. Harmut Lenk (Helsinki). Ungarische Teilnehmer: Dr. habil. Ewa Drewnowska-Vargáné, Dr. Tamás Kispál
 (<http://blogs.helsinki.fi/persuasionsstile-in-europa>)

PERSONALIA

Anstellung mit Beurlaubung:

Dr. Tamás Kispál – Lehrkraft für besondere Aufgaben am Seminar für Deutsche Philologie der Georg-August-Universität Göttingen (ab 1. Dezember 2014)

Forschungsaufenthalte:

21.–27. April: Dr. Tamás Kispál – Lehraufenthalt an der Adam-Mickiewicz-Universität in Posen

2. bis 13. Juni: Péter Kappel – Universität Kassel (Campus Hungary)

23.–29. Juni: Dr. Tamás Kispál – Lehraufenthalt an der Universität Heidelberg im Rahmen der Erasmus-Dozentenmobilität

4.–17. August: Dr. Tamás Kispál – „Schriftlichkeit im interkulturellen Deutschunterricht“ – Internationale Sommerakademie für Deutsch als Fremdsprache. Eine Fortbildung für Lehrende an Schulen und Hochschulen. Georg-August-Universität Göttingen

8. bis 23. August: Dr. Andreas Nolda – Resident Fellow an der Internationalen Akademie Traunkirchen/Österreich

18.–31. August: Dr. Tamás Kispál – Forschungsaufenthalt am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim

SONSTIGES

Akademie-Vorträge der Mitarbeiter des Lehrstuhls für Germanistische Linguistik:

16. April: Dr. Andreas Nolda: „Hampelmanschaft aus Eurasien auf Kurlaub: Wortbildungsmuster und Wortbildungsart der Wortkreuzung“

Ort: Ungarische Akademie der Wissenschaften Szeged (SZAB-Székház)

4. November: Prof. em. Dr. Péter Bassola: „Verbale Prädikatsteile mit und ohne nominale und/oder adverbiale Satzelemente“

Ort: Ungarische Akademie der Wissenschaften Szeged (SZAB-Székház)

29. Oktober: Ágnes Sántáné-Túri: „Alte/neue/altneue Stolpersteine der korpusbasierten Substantivvalenzforschung“

Ort: Ungarische Akademie der Wissenschaften Szeged (SZAB-Székház)

Zwei neue Bände in der Bandreihe: Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik (SSGL):

Bd. 2: Gárgyán, Gabriella: Der am-Progressiv im heutigen Deutsch. Neue Erkenntnisse mit besonderer Hinsicht auf die Sprachgeschichte, die Aspektualität und den kontrastiven Vergleich mit dem Ungarischen. Frankfurt/Main etc.: Peter Lang.

Bd. 3: Bassola, Péter / Drewnowska-Vargáné, Ewa / Kispál, Tamás, Németh, János / Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text. Frankfurt/Main etc.: Peter Lang.

*Zusammengestellt von
Judith Szabó*

Universität Szeged (SZTE)

Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Gyula Juhász“ Lehrstuhl für Deutsch als Minderheitenkultur

GASTVORTRAG

6.–23. März: Dr. Zoltán Samu (Friedrich-Schiller-Universität Jena Institut für Erziehungswissenschaft): (Lehrer)Persönlichkeit in der (Lehrer)Bildung – Ein neuropsychologischer Exkurs für die Schule

PERSONALIA

17. April: Eszter Propsz – Habilitation

23.–27. März: Ágnes Dibóné Borbély – Lehraufenthalt an der Technischen Universität Liberec (Tschechien) im Rahmen der ERASMUS-Dozentenmobilität

Erzsébet Drahotová-Szabó – Gastprofessur an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt im Sommersemester 2013/2014; Titel des abgehaltenen Kurses: Kontrastive Linguistik im DaF-/DaZ-Unterricht

Erzsébet Drahotová-Szabó – PhD-Kurs an der Eötvös-Loránd-Universität Budapest (Philosophische Fakultät, Doktorschule für Sprachwissenschaft, Doktorprogramm „Übersetzungswissenschaft“) im Sommersemester 2013/2014; Titel des

abgehaltenen Kurses: A reáliák fordításának elméleti és gyakorlati kérdései [Die theoretischen und praxisbezogenen Fragen der Übersetzung von Realien]

10.–16. Mai: Erzsébet Drahotová-Szabó – Lehraufenthalt an der Christlichen Universität Partium Großwardein (Rumänien) im Rahmen der ERASMUS-Dozentenmobilität

7.–13. April: Eszter Propsz – Lehraufenthalt an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (Deutschland) im Rahmen der ERASMUS-Dozentenmobilität

10.–16. Mai: Eszter Propsz – Lehraufenthalt an der Christlichen Universität Partium Großwardein (Rumänien) im Rahmen der ERASMUS-Dozentenmobilität

16.–22. November: Tünde Szalai – Lehraufenthalt an der Aristoteles Universität Thessaloniki (Griechenland) im Rahmen der ERASMUS-Dozentenmobilität

*Zusammengestellt von
Eszter Propsz*

Doktorandenkollegs 2014

Eötvös-Loránd-Universität (ELTE) Budapest Germanistisches Institut

DISSERTATIONEN IN ARBEIT

GERMANISTISCHE SPRACHWISSENSCHAFT:

Daróczi, Ildikó: *Az egyszери szóalkotások jellemzői és funkciói kontrasztív megközelítésben* [Merkmale und Funktionen von Okkasionalismen aus kontrastiver Sicht] (Betreuer: Dr. Bradar-Szabó, Rita)

Erdődy, Orsolya: *Musik und Sprache als Mittel der Kulturdiplomatie* (Betreuer: Prof. Dr. Knipf, Erzsébet)

Gyuricza, Katalin: *Textsorten-Intertextualität. Eine linguistische Beschreibung* (Betreuer: Dr. V. Rada, Roberta)

Hackl, Rita: *Vergleichende Mediendiskursanalyse* (Betreuer: Prof. Dr. Knipf, Erzsébet)

Kuti, Judit: *Eine vergleichende Untersuchung von deutschen und ungarischen verbalen Argumentstrukturen* (Betreuer: Dr. Uzonyi, Pál)

Nagy, Lajos: *Funktionen von Modus und Tempus in Konditionalsätzen im Deutschen und Ungarischen* (Betreuer: Brdarné Dr. Szabó, Rita)

Paku, Odett: *Linguistische Mediendiskursanalyse. Analyse von Berichterstattungen in österreichischen und ungarischen Printmedien „20 Jahre nach dem Fall des Eisernen Vorhangs“* (Betreuer: Prof. Dr. Knipf, Erzsébet)

Unger, Bernadett: *Ostmittelbairische Dialekte im westungarischen Raum*

(Betreuer: Dr. Brenner, Koloman; Dr. Manherz, Károly)

Zakariás, Emese: *Relativkonstruktionen im Deutschen* (Betreuer: Dr. Péteri, Attila)

SKANDINAVISCHES SPRACHWISSENSCHAFT:
Csákvári, Orsolya: *Saga-Elemente in der modernen skandinavischen Literatur* (Betreuer: Dr. Mádl, Péter und Dr. Ács, Péter)

Krisár, Csilla Mária: *Hivatalos tolmácsolás* (Betreuer: Dr. Ács, Péter)

Nardai, Katalin: *Irányjelentésű ige-kötős igék a svédben és a magyarban* (Betreuer: Dr. Ács, Péter)

Tési, Áron: *Skandináv szinkrón és diakrón dialektológia* (Betreuer: Dr. Ács, Péter)

GERMANISTISCHE LITERATURWISSENSCHAFT:
Dévényi, Erzsébet: *Erinnerung und Erinnerungsarbeit in zeitgenössischer deutscher Literatur* (Betreuer: Dr. Kerekes, Amália)

Kovács, Bálint: *Horrorfilme in der Zwischenkriegszeit* (Betreuer: Dr. Orosz, Magdolna)

Tóth, Ildikó: *Krankheitsmetaphern in Arthur Schnitzlers Erzählungen* (Betreuer: Dr. Orosz, Magdolna)

Varga, Kende: *Politische Lyrik in der rumänien-deutschen Literatur* (Betreuer: Dr. Balogh, András; Dr. Kurdi, Imre)

Zsellér, Anna: *Rainer Maria Rilke und Raul Schrott* (Betreuer: Dr. Kurdi, Imre)

SKANDINAVISCHER LITERATURWISSENSCHAFT:
Ásó, Zsófia: *Die Auswirkungen der Identität des Erzählers auf dem skandinavischen modernen Roman* (Betreuer: Prof. Masát, András)

Péror, Krisztina: *Der urbane Raum als strukturierendes Element im modernen norwegischen Roman* (Betreuer: Prof. Masát, András)

Szalkai, Réka: *Literatur und Film* (Betreuer: Dr. Mádl, Péter)

VERTEIDIGTE DISSERTATIONEN:

30. April: Annus, Ildikó: *Kanonisation in Schweden* (Betreuer: Dr. Péter Mádl)

30. September: Modriánné Horváth, Bernadett: *Topik und Thema. Untersuchungen zur Informationsstruktur in deutschen und ungarischen Erzähl- und Berichtstexten* (Betreuer: Dr. Péteri, Attila)

Universität Debrecen (DE) Institut für Germanistik

Graduiertenkolleg Linguistik

1. Graduiertenkolleg Theoretische Linguistik

KONTAKT

Prof. Dr. András Kertész

kertesz.andras@arts.unideb.hu

<http://web.t-online.hu/andraskertesz/>

Internetadresse: <http://denydi.unideb.hu/>

2. Graduiertenkolleg Germanistische Linguistik

- Geschriebene und gesprochene Varianten, Grammatik, Pragmatik und Semantik der deutschen Sprache
- Ungarisch-deutsche kontrastive Forschungen
- Übersetzung und Fremdsprachenerwerb

KONTAKT

Dr. habil. Zsuzsanna Iványi

gacsi-ivanyi.zsuzsanna@arts.unideb.hu

KURSE

Einführung in die Geschichte der Sprachwissenschaft (A. Kertész)

Einführung in die Phonologie (A. Kertész)

Einführung in die Sprachtheorie (A. Kertész)

Betreuungsseminar (A. Kertész, Zs. Iványi, P. Csátár)

DISSERTATIONEN IN ARBEIT

Judit Bihari: *Plausible Argumentation in der Grammatikalisierungstheorie* (Betreuerin: Dr. Csilla Rákosi)

Tibor Dobis: *Az antiszemitizmus konceptualizálásának nyelvi eszközei Magyarországon* (Betreuer: Prof. Dr. András Kertész)

Zsófia Haase: *Kohärenzstiftende Funktion von pronominalen indirekten Anaphern in Texten* (Betreuerin: Dr. Edit Dobi)

Krisztián Majoros: *Die Zelle im „Trichter“ – Metaphern um den Zellbegriff herum – Eine korpusbasierte Methode der Metaphernsuche am Beispiel der Zellenmetaphern in der Biologie und in der Gesellschaftslehre* (Betreuer: Dr. Péter Csátár)

Kornélia Marinecz: *Die soziale Positionierung und ihre Dynamik in Selbst- und Fremddarstellungen* (Betreuerin: Dr. Zsuzsanna Iványi)

Tamás, Mészáros: *Metaphern der junggrammatischen Schule* (Betreuer: Dr. Péter Csátár)

Eszter Mózes: *Computerübersetzung* (Betreuer: Dr. Gergely Pethő)

Mária, Munkácsiné Mónus: *Innovationsplattformen aus linguistischer Perspektive* (Betreuerin: Dr. Zsuzsanna Iványi)

Helga P. Szoboszlai: *Die Grammatik der Ellipse in der Struktur zusammengesetzter Sätze und Wörter* (Betreuerin: Dr. Zsuzsanna Iványi)

Mónika Sajgál: *Soziale Positionierung und ihre Handlungsmöglichkeiten im*

vorgerichtlichen Ermittlungsverfahren (Betreuerin: Dr. Zsuzsanna Iványi)

Tamara Sáfrányos: *Die pragmatischen Dimensionen des Humors. Eine vergleichende Untersuchung der deutschen und der ungarischen Stand-up-comedy-Kultur* (Betreuer: Dr. Péter Csátár)

Erika Thomas: *Phraseologismen in der gesprochenen Sprache* (Betreuerin: Dr. Zsuzsanna Iványi)

Máté Tóth: *On the Notion of Metonymy in Cognitive Linguistics. Theoretical and Empirical Issues* (Betreuer: Dr. Péter Csátár)

**Graduiertenkolleg
Literaturwissenschaft,
Graduiertenkolleg
Deutsche Literatur**

KONTAKT

Dr. habil. Kálmán Kovács
kovacs.kalman@arts.unideb.hu
<http://gi.unideb.hu/rolunk/tanszekek/nemet-nyelvu-irodalmak-tanszeke/>

KURZBESCHREIBUNG

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)

KURSE:

Postkolonialismus: Theorie, Geschichte, Literatur (A. Horváth)

Europäische Erinnerungskulturen (E. Pabis E.)

Positionen in der Literaturwissenschaft (B. Kricsfalusi)

A politikus esztétika elmélete és gyakorlata a 20-21. századi művészetben (B. Kricsfalusi)

Betreuungsseminar (K. Kovács; K. Katschthaler; E. Pabis; A. Horváth; B. Kricsfalusi)

DISSERTATIONEN IN ARBEIT

Anett Csorba: *Konzeptionen des weiblichen Schreibens im Werk von Marlene Streeruwitz* (Betreuerin: Dr. Andrea Horváth)

Friedrich, Eszter: *Wahrnehmung und Stereotypen der jeweils anderen Nation in der deutschen und französischen Literatur des 19. Jahrhunderts* (Betreuer: Dr. Kálmán Kovács)

Regina Anett Gardosi: *Mütterlichkeitskonzepte. Ästhetische Inszenierungen der Mutterfigur in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* (Betreuerin: Dr. Andrea Horváth)

Marcell Grunda: *Konstruktionen des Rassismus in den Medea-Texten des 20. Jahrhunderts* (Betreuerin: Dr. Andrea Horváth)

Natália Kaskó: *Metafiktion und Autorschaft in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur* (Betreuerin: Dr. Beatrix Kricsfalusi)

Beáta Kovács: *Botschafter des Bolschewismus? – Die Kriegsheimkehrer in den frühen Romanen von Joseph Roth* (Betreuer: Dr. Karl Katschthaler)

Zsófia Lelkes: *Theaterstruktur und Theaterästhetik im ungarischen Bühnenvolkstanz* (Betreuerin: Dr. Magdolna Balkányi)

Ildikó Szanyi: *Formen und Funktionen der Mundart in der Schweizer Gegenwartsliteratur* (Betreuerin: Dr. Eszter Pabis)

Sándor Trippó: *DDR in Sprechblasen: Inszenierung der deutschen Teilungsgeschichte in zeitgenössischen Graphic Novels* (Betreuerin: Dr. Eszter Pabis)

Edit Veczáné Debróczki: *Deutsche Opfernarrative im kulturellen Gedächtnis* (Betreuerin: Dr. Eszter Pabis)

VERTEIDIGTE DISSERTATION:

Gabriella Lakfalviné Szögedi: *Erfahrung und Selbstbestimmung in der Poesie von Paul Fleming (1609–1640)* (Betreuer: Dr. Kálmán Kovács)

**Katholische Péter-Pázmány-Universität
(PPKE) Piliscsaba
Mitteleuropa-Institut
Lehrstuhl für Germanistik**

**Doktorandenkolleg für
Literaturwissenschaft
Doktorandenkolleg für
Sprachwissenschaft**

– Deutsche Literatur des Barock
– Literarische und theoretische Diskurse der Moderne im 19.–20. Jahrhundert

KONTAKT:

Dr. Zsuzsa Bognár;
bognar.zsuzsa@btk.ppke.hu
Dr. Ágnes Salánki;
salanki.agnes@btk.ppke.hu

SCHWERPUNKTE:

– Deutsche Literatur des Mittelalters

DISSERTATION IN ARBEIT:

Eszter Szabó: *Literaturvermittlung und Literaturrezeption in der Temeswarer Zeitung von 1871 bis 1882*

VERTEIDIGTE DISSERTATION:

Péter Molnár: *Deutsche Jerusalem-pilgerberichte aus dem Mittelalter*

Universität Szeged
Philosophische Fakultät
Institut für Germanistik

Subprogramm

Deutsche Literaturwissenschaft

**Doktorschule Literaturwissenschaft
der Philosophischen Fakultät der
Universität Szeged**

KONTAKT:

Prof. Dr. Károly Csúri (Betreuer des
Doktorandenprogramms)

E-Mail: k.csuri@lit.u-szeged.hu

KURZBESCHREIBUNG

- Poetik der möglichen Welten
- Narratologie
- Literatur und Philosophie
- Deutschsprachige Literatur vom
Mittelalter bis zur Gegenwart

WISSENSCHAFTLICHE VERANSTALTUNG

Eine Einführung ins philosophische
Werk Rudolf Kassners. Vortrag von
Géza Deréky

Eine ungewöhnliche Klassik nach 1945.
Das Werk Peter Handkes. Vortrag von
Prof. Dr. Hans Höller

24.–26. März:

„Bis zum Ende der Welt.“ Ein Sym-
posium zum Werk von Christoph Rans-
mayr anlässlich seines 60. Geburts-
tages und des 20. Jubiläumjahren des
Lehrstuhls für österreichische Litera-
tur und Kultur der Universität Szeged.

DISSERTATIONEN IN ARBEIT

Mihály Arany: *Postmoderne österrei-
chische Reiseliteratur*

Lajos Mitnyán: *Die Dichtung als Pa-
radigma der ästhetischen Selbst- und
Weltverständigung in Rilkes Duine-
ser Elegien. Eine Interpretation des
Werkes von epistemologisch-ästheti-
scher Perspektive*

Olga Surinás: *Klosterromane des 18–19.
Jahrhunderts in gattungstheoretischer
und rezeptionsgeschichtlicher Sicht*

Promotionsprogramm

Germanistische Linguistik

**im Rahmen der Doktorschule
Sprachwissenschaft**

KONTAKT:

Prof. Dr. Péter Bassola

bassola@lit.u-szeged.hu

Im Rahmen des dreijährigen Doktoran-
denkollegs wird in den ersten 1 bis 3 Se-
mestern ein festes Programm angeboten,
ab etwa 3. Semester können die Studie-
renden unter den Kursangeboten je nach
Interesse frei wählen. Die Dissertations-
themen können in einem breiten Spek-
trum von der deutschen Sprachgeschich-
te durch Dialektologie und deutsche
Grammatik bis hin zur kontrastiven Lin-
guistik u.a. gewählt werden.

DISSERTATIONEN IN ARBEIT

Péter Kappel: *Integrationsgrad vor-
angestellter Adverbialsätze im Neu-
hochdeutschen (1650–2000)*. (Betreu-
er: Vilmos Ágel)

-
- Orsolya Rauzs: *Expletive Negation nach Prädikaten negativen Sinnes im Neuhochdeutschen*. (Betreuer: Vilmos Ágel)
- Ágnes Túri: *Probleme der Unterscheidung zwischen Komplementen und Supplementen von valenten Substantiven*. (Betreuer: Péter Bassola und Ewa Drewnowska Vargáné)
- Ágnes Túri: *Probleme der Unterscheidung zwischen Komplementen und*
- Viktória Orha: *Substantivvalenz im historischen Blick* (Betreuer: Péter Bassola)

Jahresbibliografie 2014

- Arany, Mihány: Grenzerfahrungen im postmodernen österreichischen Reiseroman. In: Balogh, F. András/Leitgeb, Christoph (Hg.): Reisen über Grenzen in Zentraleuropa. Wien: Praesens 2014, S. 241–256.
- Balkányi, Magdolna: Színpad - iroda - intézet. A kortárs svájci színházról és színháztudományról egy könyv nyomán és kapcsán. In: Filológiai Közlöny. 2014/4., LX. évfolyam, S. 502–525.
- Balogh, F. András/Leitgeb, Christoph (Hg.): Reisen über Grenzen in Zentraleuropa. Wien: Praesens 2014, 303 S.
- Balogh, F. András: Deutsche Identitätsvarianten im Donau-Karpatenraum im 19. und 20. Jahrhundert. In: Donau-Institut Working Paper no. 33, 2014. <http://www.andrassyuni.eu/donauinstitut/publikationen/donauinstitut-working-papers/donauinstitut-working-papers-serie>
- Bassola, Péter: Verben und valente Nomina. In: Dominguez Vazquez, Maria José/Eichinger, Ludwig Maximilian (Hg.): Valenz im Fokus. Grammatische und lexikographische Studien zu Ehren von Jacqueline Kubczak. Institut für Deutsche Sprache, Mannheim 2014. Zu erreichen unter: <http://hypermedia.ids-mannheim.de/evalbu/festschrift.html> (Inhaltsverzeichnis), <http://hypermedia.ids-mannheim.de/evalbu/festschrift/bassola.pdf> (Artikel)
- Bassola, Péter/Dabóczi, Viktória/Péteri, Attila/Schwinn, Horst: EuroGr@mm und die Propädeutische Grammatik ProGr@mm – ein kontrastiver Blick auf die Grammatik des Deutschen. In: Dengerscherz, Sabine/Businger, Martin/Taraskina, Jaroslava (Hg.): Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten. Tübingen: G. Narr 2014, S. 51–69.
- Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kispál, Tamás/Németh, János/Scheibl, György (Hg.): Schnittstelle Text. Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik. Band 3. Frankfurt am Main: Peter Lang 2014 (= Schriftenreihe des Lehrstuhls der Germanistischen Linguistik der Universität Szeged).
- Bernáth, Árpád: Die Linguistik des Textes in der Poetik von Aristoteles. In: Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kispál, Tamás/Németh, János/Scheibl, György (Hg.): Zugänge zum Text. Frankfurt am Main: Peter Lang 2014, S. 35–44 (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik. Bd. 3).
- Bernáth, Árpád: Heinrich Böll és Fjodor Mihajlovics Dosztojevszkij. I. Kezdetek. In: Szitár Katalin et al. (Hg.): Esemény és költészet. Tanulmányok Kovács Árpád hetvenedik születésnapjára. (Veszprém: Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar 2014, S. 494–504.
- Bernáth, Árpád: Szeljegyzetek a természettudományos és a művészi megismerés sajátosságaihoz. In: Pál,

- József/Vajda, Zoltán (szerk.): Szegedi egyetemi tudástár. 6. köt. Bölcsészettudományok. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó 2014, S. 9–16.
- Berzeviczy, Klára: Fragen des Zeremoniells während einer Gesandtschaftsreise: Einige Bemerkungen zum Reisebericht des H. L. Freiherrn von Kuefstein. In: Sára Balázs (Hg.), *Quelle & Deutung I*: Beiträge der paläographischen Tagung *Quelle und Deutung I* am 27. November 2013. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium 2014, S. 53–70.
- Boócz-Barna, Katalin: Zum Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen. In: Dringó-Horváth, Ida; et. al. (Hg.): *Das Wort – ein weites Feld*. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: L'Harmattan 2014, S. 205–217.
- Boócz-Barna, Katalin: ‚Fehler‘ als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht: Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur. In: Boócz-Barna, Katalin et. al. (Hg.): *Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik*: Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: UDV 2014, S. 103–113.
- Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Palotás, Berta/Perge, Gabiella/Reder, Anna (Hg.): *Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik*: Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: UDV 2014.
- Boócz-Barna, Katalin: Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 2)*. Budapest: Typotex/Eötvös Collegium 2014, S. 33–60.
- Brdar, Mario/Brdar-Szabó, Rita: Metonymies we (don't) translate by: The case of complex metonymies. *Argumentum* 10. 2014, S. 232–247.
- Brdar, Mario/Brdar-Szabó, Rita: Reguläre Polysemie und Wortbildung aus kontrastiv-typologischer Perspektive. In: Michel, Sascha; Tóth, József (Hg.), *Wortbildungssemantik zwischen Langue und Parole: Semantische Produktions- und Verarbeitungsprozesse komplexer Wörter*, Stuttgart: Ibidem-Verlag 2014, S. 377–393.
- Brdar, Mario/Brdar-Szabó, Rita: Croatian place suffixations in -ište: Polysemy and metonymy. In: Polzenhagen, Frank; Kövecses, Zoltán; Vogelbacher, Stefanie; Kleinke, Sonja (Hg.), *Cognitive Explorations into Metaphor and Metonymy*. Frankfurt: Peter Lang 2014, S. 293–322.
- Brdar, Mario/Brdar-Szabó, Rita: In search of motivation in language: An interview with Klaus-Uwe Panther. *Review of Cognitive Linguistics* 12(1) 2014, S. 223–242.
- Brdar, Mario/Brdar-Szabó, Rita: A metafora szerepe az orvos-orvos és az orvos-beteg kommunikációban endokrinológiai betegségek példáján. In: Veszelszki, Ágnes; Lengyel, Klára (Hg.): *Tudomány, technolektus, terminológia: A tudományok, szakmák nyelve*. Budapest: Éghajlat Könyvkiadó 2014, 131–140.

- Brdar, Mario/Brdar-Szabó, Rita: Syntactic reduplicative constructions in Hungarian (and elsewhere): Categorization, topicalization and concessivity rolled into one. In: Rundblad, Gabriella; Tytus, Aga; Knapton, Olivia; Tang, Chris (Hg.): Selected Papers from the 4th UK Cognitive Linguistics Conference. London: UK Cognitive Linguistics Association 2014, S. 36–51.
- Brdar, Mario/Brdar-Szabó, Rita: Where does metonymy begin? Some comments on Janda (2011). *Cognitive Linguistics* 25(2), 2014, S. 313–340.
- Brenner, Koloman/Huber, Ágnes/Korencsy, Ottó/Uzonyi, Pál: Übungsbuch zur Phonetik und Orthografie der deutschen Sprache. Budapest: ELTE 2014 (= Budapest Beiträge zur Germanistik 71), 207. S.
- Brenner, Koloman: Deutsch(e) in Mittel-Ost-Europa. In: Bergner, Christoph; Zehetmair, Hans (Hg.): Deutsch als Identitätssprache der deutschen Minderheiten. (= Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen, Bd. 92.), München 2014: Hanns-Seidel-Stiftung, S. 71–74.
- Brenner, Koloman: Sprachpolitik gegenüber der deutschsprachigen Bevölkerung in Ungarn und Südtirol im Vergleich. In: Barlai, Melanie; Griessler, Christina; Lein, Richard (Hg.): Südtirol. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. (= Andrassy-Studien zur Europaforschung Bd. 17), Baden-Baden 2014: Nomos, S. 188–207.
- Brenner, Koloman: Das Autonomiemodell der deutschen Minderheit in Ungarn – eine Zwischenbilanz. In: Thüerer, Daniel; Arquint, Romedi (Hg.): Repräsentativität und kulturelle Autonomie. Aktuelle Probleme der autochthonen Völker und der nationalen Minderheiten. Basel/Genf: Schulthess 2014, S. 91–101.
- Burka, Bianka: Erscheinungsformen der Mehrsprachigkeit in Terézia Moras Werken. In: Rácz, Gabriella/Schenk, Klaus (Hg.): Erzählen und Erzähltheorie zwischen den Kulturen. Würzburg: Königshausen & Neumann 2014, S. 202–215.
- Burka, Bianka: Erscheinungsformen verschiedener Sprachen in Terézia Moras Werken. In: Lăzărescu, Mariana-Virginia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Muttersprache im mitteleuropäischen Raum. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag 2014, S. 29–48.
- Csatár, Péter: Data Structure in Cognitive Metaphor Research. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 149.
- Csatár, Péter: Hybrid theories in contemporary cognitive metaphor research. In: Sprachtheorie und germanistische Linguistik, 24.1, S. 1–43.
- Csatár, Péter: X IS A JAIL. A pilot study from a hybrid theoretical point of view. In: *Argumentum* 10, S. 248–260.
- Tóth, Enikő/Csatár, Péter: A főnévi mutató névmások használatát befolyásoló tényezők a magyarban [Die Einflussfaktoren des Gebrauchs der Demonstrativpronomina im Ungarischen]. In: *Jelentés és nyelvhasználat*, 1, S. 63–81.
- Tóth, Enikő/Csatár, Péter/Banga, Arina: Exploring Hungarian and Dutch ges-

- tural demonstratives. In: Ludmila Veselsková & Markéta Janebová (eds.): *Complex Visibles Out There. Proceedings of Olomouc Linguistic Colloquium 2014: Language Use and Linguistic Structure.* (Olomouc Modern Language Series – OMLS Vol. 4) Olomouc: Palacky University, S. 607–625.
- Szamosmenti, Marianne/Csák, Éva/Kriston, Renáta: *Wörterbücher des Wirtschaftswesens mit Ungarisch.* In: Muráth, Judit (ed.): *Hungarian lexicography III. LSP Lexicography.* Budapest: Akadémiai Kiadó, S. 381–424 (= Lexikográfiai füzetek; 7).
- Csúri, Károly: *Visioni oniriche lunari. Sulla lirica Offenbarung und Untergang de Georg Trakl.* In: *Communicare letteratura* 6. (2013), S. 141–160.
- Csúri, Károly: *Literarische Kohärenz.* In: Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kispál, Kispál/Németh, János/Scheibl, György (Hg.): *Zugänge zum Text.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang 2014, S. 503–512 (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik, Bd. 3).
- Drahota-Szabó, Erzsébet: *A reáliák mint intertextuális elemek a kulturális szövegtérben. A reália-frazeologizmusokról* [Die Realien als intertextuelle Elemente im kulturellen Textraum. Über die Realien-Phraseologismen] In: *Fordítástudomány. Tanulmányok az írásbeli és szóbeli nyelvi közvetítés elmélete, gyakorlata és oktatása témaköréből* (2013), H. 2, S. 5–28.
- Drahota-Szabó, Erzsébet: *Realien und Intertextualität.* In: Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kispál, Tamás/Németh, János/Scheibl, György (Hg.): *Zugänge zum Text.* Frankfurt am Main: Peter Lang 2014, S. 45–70. (= SSGL = Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik, Bd. 3)
- Drahota-Szabó, Erzsébet: *A reáliák mint intertextuális elemek a kulturális szövegtérben. A reália-frazeologizmusokról.* [Die Realien als intertextuelle Elemente im kulturellen Textraum. Über die Realien-Phraseologismen.] In: Ladányi, Mária/Vladár, Zsuzsa/Hrenek, Éva (Hg.): *Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I-II.* MANYE XXIII. Bd. I. Budapest: Tinta Könyvkiadó, S. 122–127.
- Drahota-Szabó, Erzsébet: *Sprichwörter als intertextuelle Elemente: Zu den Sprichwörtern mit und ohne Kulturspezifika auf Langue- und auf Diskurs-Ebene* In: *Proverbium. Yearbook of International Proverb Scholarship* 2014. Volume 31. Burlington: The University of Vermont 2014, S. 199–234.
- Drahota-Szabó, Erzsébet: *Über Grenzen und Grenzenlosigkeit der literarischen Übersetzung anhand Daniel Kehlmanns „Die Vermessung der Welt“.* In: Katsaounis, Nikolaos/Sidiropoulou, Renate M. (Hg.): *Sprachen und Kulturen in (Inter)Aktion.* Teil 2 – Linguistik, Didaktik, Translationswissenschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang 2014, S. 287–297.

- Drahota-Szabó, Erzsébet: Zum Zusammenhang der phraseologischen Äquivalenz auf Langue-Ebene und auf Diskurs-Ebene. In: Olszewska, Danuta/Katny, Andrzej/Socka, Anna (Hg.): Kontrastive Linguistik und interkulturelle Kommunikation. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 2014, S. 208–223. (= Studia Germanica Gedanensia, Bd. 31)
- Drahota-Szabó, Erzsébet: Kovács László: Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 150. Budapest: Tinta Könyvkiadó 2013. 261 pp. ISBN: 978-615-5219-35-1) In: Fordítástudomány. Tanulmányok az írásbeli és szóbeli nyelvi közvetítés elmélete, gyakorlata és oktatása témaköréből (2014), H. 1, S. 95–99.
- Drewnowska-Vargáné, Ewa: Argumentative Topoi in einem mehrsprachigen Diskurs. In: Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kispál, Tamás/Németh, János/Scheibl, György (Hg.): Zugänge zum Text. Frankfurt/Main etc.: Peter Lang 2014, S. 71–100 (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik, Bd. 3).
- Drewnowska-Vargáné, Ewa/Bassola, Péter/Kispál, Tamás/Németh, János/Scheibl, György (Hg.): Zugänge zum Text. Frankfurt/Main etc.: Peter Lang 2014, 541 S. (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik, Bd. 3).
- Dringó-Horváth, Ida et. al. (Hg.): Das Wort - ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: L'Harmattan 2014, 314 S.
- Dringó-Horváth, Ida: Wörterbuchdidaktik für digitale Wörterbücher. In: Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: L'Harmattan. 2014, S. 218–228.
- Feld-Knapp, Ilona: Aktuelle Fragen der Fremdsprachenlehrerausbildung in Ungarn. Neue Wege in der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung. In: Tichy, Ellen/Ilse, Viktoria (Hg.): Deutsch in Mittelosteuropa nach 1989. 25 Jahre Germanistikstudiengänge, Deutschlehrerausbildung, DaF- Lehrwerke und DaF-Unterricht (= Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion 9). 2014, S. 209–220.
- Feld-Knapp, Ilona: Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter et. al. (Hg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a. M.: Lang 2014, S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona: A többnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegennyelvtanár-képzés megújításához. In: Ladányi, Mária/Vladár, Zsuzsa/Hrenek, Éva (Hg.): MANYE XXI-II. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE/Tinta 2014, S. 91–95.
- Feld-Knapp, Ilona: Einblicke in das Praxisfeld DaF. Fremdsprachendidaktik in Lehre und Forschung. In: Dringó-Horváth et. al. (Hg.): Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: L'Harmattan 2014, S. 229–248.

- Feld-Knapp, Ilona: Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium 2014, 253 S.
- Feld-Knapp, Ilona: Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 2). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium 2014, S. 4–22.
- Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 2). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium 2014, 379 S.
- Földes, Csaba (Hg.): Interkulturalität unter dem Blickwinkel von Semantik und Pragmatik. Tübingen: Gunter Narr 2014 (= Beiträge zur Interkulturellen Germanistik; 5), IX + 279 S.
- Földes, Csaba: Deutsch im (ost)mitteleuropäischen Areal. Zwischen kultureller Koexistenz und sprachlicher Symbiose. – In: Lăzărescu, Mariana-Virginia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Muttersprache im mitteleuropäischen Raum. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag 2014, S. 87–117.
- Földes, Csaba: A posztmodern és a külföldiesség: kultúra, interkulturalitás és hibriditás mint kulcsszavak az alkalmazott nyelvészetben. – In: Ladányi Mária/Vladár Zsuzsa/Hrenek Éva (szerk.): Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. I-II. Budapest: MANYE – Tinta Könyvkiadó 2014 (MANYE; 10/1-2), S. 23–40.
- Földes, Csaba: Wirtschaftskommunikation im Kontext interkultureller Pragmatik. Probleme, Fallbeispiele und Forschungsmomente. – In: Želtuchina, Marina R. (otv. red.): Čelovek i ego diskurs, 4). Moskva: Institut Jazykoznanija Rossijskoj akademii nauk 2014, S. 194–205.
- Földes, Csaba/Németh, Attila/Rác, Gabriella: Zeitschrift für Mitteleuropäische Germanistik. Ab: 3. Jahrgang, 1. Heft, 2013.
- Fülöp József: Az újratelemzés öröme [Die Freude an der Neuschöpfung]. In: Gábor, Zsille (Hg.): „nő hozzám világ – velem“. Antológia Kalász Márton 80. születésnapjára. Budapest: Orpheusz 2014, S. 182–186.
- Fülöp József: Érintkező életművek: Northrop Frye és Rudolf Kassner [Lebenswerke in Berührung: Northrop Frye und Rudolf Kassner]. In: Tóth, Sára et. al. (Hg.): Northrop Frye 100: A Danubian Perspective. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem; L'Harmattan 2014, S. 197–204.
- Fülöp József: Mérlegre téve – adalékok az essai/esszé etimológiájához [Auf der Waage – Zur Ethymologie vom essai/Essay] In: Dringó-Horváth, Ida et. al. (Hg.): Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: Gáspár-Károli-Universität der Reformierten Kirche; L'Harmattan 2014, S. 249–267.
- Fülöp József: „Ők hangot hallottak, ahol mi csak zörejt“. Előszó [Vorwort]. In: Fülöp, József (Hg.): A zenei hallás.

- Szöveggyűjtemény. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem; L'Harmattan 2014, S. 7–14.
- Dringó-Horváth, Ida/Fülöp, József/ Hollós, Zita/Szatmári, Petra/Szentpétery-Czeglédy, Anita/Zakariás, Emese (Hg.): Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: L'Harmattan 2014, 314 S.
- Fülöp, József, Ránki András (Hg.): A zenei hallás. Szöveggyűjtemény. [Musikalisches Gehör. Chrestomathie]. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem; L'Harmattan 2014.
- Fülöp, József et. al. (Hg.): Indigenous Perspectives of North America. A Collection of Studies. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing 2014.
- Fülöp, József et. al. (Hg.): Kapcsolatban – Istennel és emberrel. Pszichológiai és bölcsészeti tanulmányok [In Kontakt mit Gott und Mensch. Psychologische und philosophische Studien]. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem; L'Harmattan 2014.
- Gardosi, Anett Regina: Frauke Berndt & Lily Tonger-Erk: Intertextualität. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt 2013 (= Grundlagen der Germanistik, 53). In: Sprachtheorie und germanistische Linguistik, 2014/24.2 Münster: Nodus Publikationen, S. 233–238.
- Gera, Judit: ‚Herinnering als vrijheid en gevangenis‘. In Wat de verbeelding niet vermag. Essays bij het afscheid van Maaïke Meij-er. Eds. Agnes Andeweg, Lies Wesseling. Nijmegen: Vantilt, S. 125–129.
- Gera, Judit: ‚Wat lezers met literatuur doen, wat literatuur met lezers doet‘. In: INTERNATIONALE NEERLANDISTIEK 52: (2) S. 192–195.
- Haase Zsófia: Indirekte pronominale Anaphern in Texten. In: Argumentum, 2014/10. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, S. 695–716.
- Haase Zsófia: Maria Averintseva-Klisch: Textkohärenz. Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2013. (= Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik Band 14), 100 S. In: Sprachtheorie und germanistische Linguistik, 2014/24.1 Münster: Nodus Publikationen, S. 112–122.
- Hammer, Erika: Wurzel und Wege. Konstruierte Enge bei Herta Müller und Terezia Mora. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2013. Hg. v. Backes, Johanna/Szendi, Zoltán. Bonn; Budapest 2014, S. 161–178.
- Hammer, Erika: Individuumnak lenni, akinek története van. Identitásnarratívák Melinda Nadj Abonji *Galambok röppennek föl* című regényében. In: Filológiai Közlöny 2014/1, LX. évf., S. 29–47.
- Harsányi, Mihály: Gewebt oder gewoben? Ein Zweifelsfall im deutschen Konjugationssystem. In: Zebrowska, Ewa/Jaworska, Mariola/Steinhoff, Dirk (Hg.): Materialität und Medialität der sprachlichen Kommunikation. Materiality and Mediality of Linguistics

- tic Communication. Akten des 47. Linguistischen Kolloquiums in Olsztyn 2012. Frankfurt am Main/New York: Peter Lang 2014, S. 171–180.
- Hárs, Endre: Die Bibliothek meiner Mutter. In: Roßbach, Nikola (Hg.): Literatur verstehen - wozu eigentlich? 55 Antworten. Hamburg: Igel 2014, S. 120–124.
- Hárs, Endre: „Realismus des Gefühls“. Anthropologische Ästhetik und ästhetischer Kritizismus um 1800. In: Hárs, Endre/Horváth, Márta/Szabó, Erzsébet (Hg.): Universalien? Über die Natur der Literatur. Trier: WVV Trier 2014, S. 217–235.
- Hárs, Endre/Horváth, Márta/Szabó, Erzsébet: Universalien? Über die Natur der Literatur. Einleitung. In: Hárs, Endre; Horváth, Márta; Szabó, Erzsébet (Hg.): Universalien? Über die Natur der Literatur. Trier: WVV Trier 2014, S. 1–3.
- Hárs, Endre/Horváth, Márta/Szabó, Erzsébet (Hg.): Universalien? Über die Natur der Literatur. Trier: WVV Trier 2014, 250 S.
- Hillenbrand, Rainer: Kontroverstheologische Bildinterpretationen von Fischart und Nas. In: Daphnis 42 (2013), S. 93–139.
- Hillenbrand, Rainer: Schiffbruch als Idylle. Existentieller Pessimismus in Rudolf Lindaus japanischer Erzählung. In: Schiffbrüche und Idyllen. Mensch, Natur und die vergängliche, fließende Welt (ukiyo-e) in Ost und West. Das Symposium, hg. v. Hans-Günther Schwarz, Geraldine Gutiérrez de Wienken u. Frieder Hepp, München 2014, S. 152–161.
- Hollós, Zita: Syntagmatik im KOLLEX: Die lexikographische Darstellung grammatischer Syntagmatik in einem zweisprachigen Kollokationslexikon für Deutschlerner. In: Domínguez Vázquez, María José/Mollica, Fabio/Nied Curcio, Martina (Hg.): Zweisprachige Lexikographie zwischen Translation und Didaktik. Berlin/Boston 2014, S. 113–129. (Lexikographica. Series Maior 147)
- Hollós, Zita: Ein Stiefkind der Kollokationsforschung. Kollokationen mit Adverbien. In: Dringó-Horváth, Ida et. al. (Hg.): Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest 2014, S. 25–39.
- Hollós, Zita: Terminologische Fachwörterbücher in Teildisziplinen der Sprachwissenschaft: Lexikographie. Das elfsprachige Wörterbuch zur Wörterbuchforschung und Lexikographie. In: Muráth, Judit (Hg.): Hungarian Lexicography III. LSP Lexicography. Budapest 2014, S. 257–275. (Lexikográfiai füzetek 7).
- Hollós Zita: SZÓKAPTÁR: Német–magyar SZÓkapcsolatTÁR. Korpuszalapú kollokációs tanulószótár. KOLLEX: deutsch-ungarisches KOLLOkationsLEXikon. Korpusbasiertes Wörterbuch der Kollokationen. Deutsch als Fremdsprache. Szeged 2014.
- Dringó-Horváth, Ida/Fülöp, József/Hollós, Zita/Sztamári, Petra/Szent-

- pétery-Czeglédy, Anita/Zakariás, Emese (Hg.): *Das Wort – ein weites Feld*. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: L'Harmattan 2014, 314 S.
- Horváth, Andrea: Sigrid Nieberle: *Gender Studies und Literatur*. Eine Einführung (Rezension). In: *Werkstatt*. Internet-Zeitschrift für germanistische und vergleichende Kultur- und Literaturwissenschaft. 9/2014, S. 53–55.
- Horváth, Andrea: Az emlékezés terei Juli Zeh A csend is zaj c. regényében, avagy utazás Bosznia-Hercegovinán keresztül. In: *Topos*. Bilingual Journal of Space and Humanities. (A Pannon Egyetemi Kiadó és a Pannon Egyetem Angol-Amerikai Intézetének kiadványa.) Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó 2014, S. 85–100.
- Horváth, Géza: „A szeretet semmi más, mint a legmagasabb természetpoézis.“ Novalis szeretetfelfogása a regények regényében, a Heinrich von Ofterdingen című regénytörédekben. In: Balogh, Brigitta/Boros, Gábor (Hg.): *Kellék*. Filozófiai folyóirat 50. (2013), S. 65–77.
- Horváth, Márta (Hg.): *A művészet eredete. Kultúra, evolúció, kogníció* [Der Ursprung der Künste. Kultur, Evolution, Kognition] (= *Az evolúciós gondolat – Der Evolutionsgedanke*) Budapest, Typotex 2014.
- Hárs, Endre/Horváth, Márta/Szabó Erzsébet (Hg.): *Universalien*. Über die Natur der Literatur. Trier, WVT 2014.
- Horváth, Márta: *Evolúciós és kognitív kultúratudomány*. Bevezetés. [Evolu-
tionäre und kognitive Kulturwissenschaft. Einleitung] In: Horváth Márta (Hg.): *A művészet eredete. Kultúra, evolúció, kogníció*. (= *Az evolúciós gondolat – Der Evolutionsgedanke*) Budapest, Typotex 2014, S. 9–27.
- Horváth, Márta: *Universalien? Über die Natur der Literatur*. Einleitung (zus. mit Endre Hárs und Erzsébet Szabó). In: Hárs, Endre/Horváth, Márta/Szabó, Erzsébet (Hg.): *Universalien? Über die Natur der Literatur*. Trier, WVT 2014, S. 1–3.
- Horváth, Márta: *Der Drang nach Kohärenz*. Kohärenzstiftende kognitive Mechanismen beim Lesen fiktionaler Erzähltexte. In: Hárs, Endre/Horváth, Márta/Szabó, Erzsébet (Hg.): *Universalien? Über die Natur der Literatur*. Trier, WVT 2014, S. 47–62.
- Brenner, Koloman/Huber, Ágnes/Korenecy, Ottó/Uzonyi, Pál: *Übungsbuch zur Phonetik und Orthografie der deutschen Sprache*. Budapest: ELTE 2014 (= *Budapester Beiträge zur Germanistik* 71), 207. S.
- Iványi, Zsuzsanna: *Der gesprochene Text*, In: Bassola Péter, Drewnowska-Vargáné Ewa, Kispál Tamás, Németh János, Scheibl György (Hg.) *Zugänge zum Texte*. Frankfurt/M.; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien: Peter Lang International Academic Publishers 2014, S. 173–191. (= *Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik*; 3.)
- Iványi, Zsuzsanna: *A beszélt nyelvi szöveg mint interaktívan létrehozott*

- valóság [Der gesprochene Text als interaktiv hervorgebrachte Wirklichkeit], ARGUMENTUM 10, S. 747–762.
- Juhász, Valéria/Kegyes, Erika: Társadalmi nem és nyelvhasználat. III. Válogatott tanulmányok az angol és a német szakirodalomból. Szeged: Jatepress.
- Kappel, Péter: Satzintegration in neu-hochdeutschen Texten. Zum Schnittstellencharakter der Integration vorangestellter Adverbialsätze. In: Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Scheibl, György (Hg.): Zugänge zum Text. Frankfurt am Main: Peter Lang 2014, S. 193–215. (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik, Bd. 3.)
- Katona, Tünde/Haberland, Detlef (Hg.): Kultur und Literatur der Frühen Neuzeit im Donau-Karpatenraum. Transregionale Bedeutung und eigene Identität. Szeged: Grimm 2014 (= Acta Germanica 14).
- Katona, Tünde: Tradition und Innovation in Stammbucheinträgen. Ausgewählte Beispiele aus Hungarica-Einträgen des 16. bis 18. Jahrhunderts. In: Katona, Tünde/Haberland, Detlef (Hg.): Kultur und Literatur der Frühen Neuzeit im Donau-Karpatenraum. Transregionale Bedeutung und eigene Identität. Szeged: Grimm 2014, S. 371–388. (= Acta Germanica 14)
- Katschthaler, Karl: An der Grenze zum Klang. Synästhesie und Theatralität bei Jennifer Walshe, in: Wolfgang Fuhrmann, Dominik Šedivý (Hg.): *Musi-cologica Austriaca* 31/32 (2012/13). Sympathien – Übergänge – Resistenzen, Wien: Praesens 2014, S. 221–238.
- Katschthaler, Karl: Zwischen Archiv, Klangkunst und Komposition – Annea Lockwoods A Sound Map of the Danube im Kontext von Grenzen und Grenzüberschreitung, in: András F. Balogh, Christoph Leitgeb (Hg.): *Reisen und Grenzen in Zentraleuropa*, Wien: Praesens 2014, S. 61–74.
- Gester, Silke/Kegyes, Erika (Hg.): Quo vadis, DaF II. Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache in den Visegrád-Ländern. Mit Beiträgen von Magda Bialek, Silke Gester, Erika Kegyes und Iveta Kontrikova. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Juhász, Valéria/Kegyes, Erika: Társadalmi nem és nyelvhasználat. III. Válogatott tanulmányok az angol és a német szakirodalomból. Szeged: Jatepress.
- Kerekes, Amália: Die flüchtigste Baracke. Über die Beat-Generation der ungarischen Emigranten im Wien der 1920-er Jahre. In: Schwarz, Werner Michael/Zechner, Ingo (Hg.): *Die helle und dunkle Seite der Moderne*. Wien: Turia + Kant 2014, S. 204–209.
- Kerekes, Gábor: In der Ferne erlöst. Reise und Raum in den Werken Thomas Glavinic. In: Knafel, Arnulf (Hg.): *Reise und Raum*. Wien: Praesens 2014, S. 173–186.
- Kerekes, Gábor: Ein Überblick über die Rezeption der Werke Karl Mays in Ungarn. In: Krieglleder, Wynfrid/Ritter, Alexander (Hg.): *Charles*

- Sealsfield, Karl May und andere: Überarbeiten, Bearbeitungen, Adaptationen. Wien: Praesens 2014, S. 281–302.
- Kerekes, Gábor: Der Text, das Gefühl und der Dichter. In: SIGNALE 31 2014, S. 1–2.
- Kerekes, Gábor: Torzultan: Thomas Glavinic: A kamerás gyilkos. In: Élet és irodalom. 58. Jg. Nr. 26, 27. Juni 2014, S. 20.
- Kertes, Patrícia: A metapragmatikai tudatosság szerepe és funkciója az idegen nyelvi szövegalkotási képesség fejlesztésében. In: Ladányi Mária/Vladár Zsuzsa/Hrenek Éva (Hg.): MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest: MANYE/Tinta 2014, S. 359–365.
- Kertes, Patrícia: Zur Rolle und Funktion von metapragmatischen Bewusstheit im Schreibunterricht. In: Boócz-Barna Katalin et. al. (Hg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: UDV 2014, S. 73–88.
- Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Palotás, Berta/Perge, Gabiella/Reder, Anna (Hg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: UDV 2014.
- Kertész, A./Rákosi, Cs. (eds.): The Evidential Basis of Linguistic Argumentation. ISBN 9789027259189 (Hardbound), ISBN 9789027270559 (eBook). Amsterdam & Philadelphia: Benjamins 2014, vi + 320 S. (= Studies in Language Companion Series 153)
- Kertész, A./Rákosi, Cs.: Introduction: The State of the Art and the Structure of the Book. In: Kertész, A./Rákosi, Cs. (eds.): The Evidential Basis of Linguistic Argumentation. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins 2014, S. 1–12.
- Kertész, A./Rákosi, Cs.: The P-model of Data and Evidence in Linguistics. In: Kertész, A./Rákosi, Cs. (eds.): The Evidential Basis of Linguistic Argumentation. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins 2014, S. 15–48.
- Kertész, A./Rákosi, Cs.: Thought Experiments and Real Experiments as Converging Data Sources in Pragmatics. In: Kertész, A./Rákosi, Cs. (eds.): The Evidential Basis of Linguistic Argumentation. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins 2014, S. 221–270.
- Kertész, A./Rákosi, Cs.: Conclusions. In: Kertész, A./Rákosi, Cs. (eds.): The Evidential Basis of Linguistic Argumentation. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins 2014, S. 309–314.
- Kertész, A.: The Armchair in the Laboratory. A Note on the Relationship between Introspective Thought Experiments and Real Experiments in Linguistics. Argumentum 10 (2014), 359–371.
- Kovács, Kálmán: Theodor Körner als Festfigur in dramatischen Spielen des 19. Jahrhunderts. Goethe, Brentano, Hauptmann und andere. Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2013, Budapest/Bonn 2014, S. 89–108.

- Király, Edit: „Die Feuersäule des Weltverkehrs“. Reiseberichte über Dampfschifffahrten auf der Donau 1830-1845. In: Balogh, F. András/Leitgeb, Christoph (Hg.): Reisen über Grenzen in Zentraleuropa. Wien: Praesens 2014, S. 47–60.
- Király, Edit: Auf Spuren Reisen. Thomas Stangls afrikanische Textlandschaften. In: Knafl, Arnulf (Hg.): Reise und Raum. Ortsbestimmungen der österreichischen Literatur. Wien: Praesens 2014, S. 148–159.
- Kispál, Tamás: Wissenschaftssprachliche Kollokationen in Seminararbeiten ausländischer Germanistikstudierender. In: Ferraresi, Gisella/Liebner, Sarah (Hg.): SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013. Göttingen: Universitätsverlag 2014. S. 235–250. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, 92).
- Kispál, Tamás: Kaffee oder Tee? Textkorpusbasierte Kollokationsforschung und ihre Realisierung in der Lernerlexikographie. In: Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné/Ewa; Kispál, Tamás/Németh, János/Scheibl, György (Hg.): Zugänge zum Text. Frankfurt: Peter Lang Internationaler Wissenschaftsverlag 2014, S. 217–245. (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik, Bd. 3.)
- Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kispál, Tamás/Németh, János/Scheibl, György (Hg.): Zugänge zum Text. Frankfurt: Peter Lang Internationaler Wissenschaftsverlag 2014 (Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik, Bd.3)
- Knipf-Komlósi, Elisabeth: Bildungsart und Bedeutungspotential bei gebildeten Adjektiven am Beispiel des Sprachenpaars Deutsch und Ungarisch In: Michel, Sascha/Tóth, József (Hg.): Wortbildungssemantik zwischen Langue und Parole: Semantische Produktions- und Verarbeitungsprozesse komplexer Wörter. Stuttgart: Ibidem-Verlag, (= Perspektiven Germanistischer Linguistik; 10.) 2014, S. 321–344.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth: Der flexible Wortschatz am Beispiel der deutschen Minderheitensprache in Ungarn. In: Dringó-Horváth, Ida et. al. (Hg.): Das Wort - ein weites Feld: Festschrift für Regina Hesssky. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem; L'Harmattan 2014, S. 47–60.
- Knipf-Komlós, Elisabeth: A jelentéskonstruksiók alakulása a német szóképzés néhány példáján. In: Bárdosi Vilmos (szerk.): Szövegalkotó gyakorlatok, nyelvteretítő praktikák: Az MTA Modern Filológiai Társasága fennállásának 30. évfordulójára rendezett ünnepi tudományos konferencia előadásai Budapest, 2013. június 19-20. 238 S. Budapest: Tinta Könyvkiadó (= Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához; 159.) 2014, S. 121–129.
- Kocziszký, Éva: Antifilozófusok – huszonöt időszerű kérdése a kereszténységhez. Budapest: L'Harmattan 2014.

- Kocziszky, Éva: Agnete és a tritón. A szerelem és a hit paradoxonja a „Félelem és reszketés“-ben. In: Gyenge, Zoltán (szerk.): Soren Kierkegaard 1813–2013. Budapest 2014, S. 45–56.
- Kocziszky, Éva: Paradoxien einer frühen Kritik ästhetischer Autonomie in Haumanns Auseinandersetzung mit Winkelmann und Herder. In: Kemper, Dirk (Hg.): Weltseitigkeit. Jörg-Ulrich Fechter zu Ehren. Paderborn: Wilhelm Fink 2014, S. 135–138.
- Kocziszky, Éva: Az emberi test és az archeológiai rom. Iskolakultúra 2014/7-8, S. 32–39.
- Kocziszky, Éva: René Girard. Látám a sátánt, mint villámlást lehullani az égből. A kereszténység kritikai apológiája. BUKSZ 2014 Tavasz, S. 63–65.
- Brenner, Koloman/Huber, Ágnes/Ko-rencsy, Ottó/Uzonyi, Pál: Übungsbuch zur Phonetik und Orthografie der deutschen Sprache. Budapest: ELTE 2014 (= Budapesti Beiträge zur Germanistik 71), 207. S.
- Szamosmenti, Marianne/Csák, Éva/Kriston, Renáta: Wörterbücher des Wirtschaftswesens mit Ungarisch: In: Muráth, Judit (ed.): Hungarian lexicography III. LSP Lexicography. Budapest: Akadémiai Kiadó, S. 381–424 (= Lexikográfiai füzetek; 7).
- Lindner, Henriett: Der Irrenhaustopos in der Romantik. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014, S. 77–85.
- Lőkös, Péter: Balthasar Knellingers Türkenpredigt über die Krönung von Joseph I. zum Erbkönig in Ungarn (1687). In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2014, S. 51–65.
- Lőkös, Péter: Michael Lebrecht/Az Erdélyben található nemzetek nemzeti jelleméről. Fordította, az előszót és a jegyzeteket írta Lőkös Péter. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó 2014.
- Lőkös, Péter: Őrség a Rajnánál – Walhalla a Duna felett. In: Élet és Tudomány, 69 (2014), S. 937–939.
- Manherz, Károly (Hg.): Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen. Band 29. Budapest: ELTE 2014.
- Manherz, Károly: A magyarországi német dialektológiáról. Kutatási tendenciák és eredmények. In: Magyar Nyelv. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság 2014, S. 1–16.
- Manherz, Károly (Hg.): Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen. Budapest: ELTE 2014 (=Ungarndeutsches Archiv 13), 285. S.
- Masát, András: Bürger und Anti-Bürger: Über literarische Konstrukte des (Staats)bürgers und seiner Kontrahenten, In: Zoltán Tibor Pállinger (Hg.): Das Konzept des (Staats-) Bürgers. Andrassy Studien zur Europaforschung. Band 12. Baden-Baden: Nomos. 2014, S. 36–62.
- Masát, András: Nemzetközi felsőoktatási projektmodell a német-magyar kapcsolatok rendszerében: az Andrassy Gyula Német Nyelvű Egyetem, Budapest. In: Külügyi Szemle 13. évf. 2014/1, S. 132–146.

- Masát, András: Andrassy-Studien zur Europaforschung. Band 9–13.
- Masát, András: Andrassy Nachrichten 1-2/2014.
- Merkel, Hilda: Utószó Sigrid Undset: Sziénai Szent Katalin című regényéhez (Budapest: Kairosz 2014, S. 365–374.)
- Merkel, Hilda: Zsámbékiné Domsa, Zsófia (szerk.): 1814 – A norvég mítosz. Magyar Skandinavisztikai Tudományos Egyesület 2014. 55S.
- Mihály, Csilla: „Un Sogno“ di Franz Kafka. Un tentativo di interpretazione. In: *Communicare letteratura* 6, 2013 (2014), S. 161–171.
- Modrián-Horváth, Bernadett: Információs szerkezet: a mondattól a szövegig. In: *Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal* (szerk.): *Így kutattunk mi! Tanulmánykötet II. Nemzeti Kiválóság Országos Program ösztöndíjasainak tanulmányaiból.* Budapest: Közigazgatási és Igazságügyi Hivatal 2014, S. 175–187.
- Modrián-Horváth, Bernadett: Topik-folytonosság magyar és német nyelvű elbeszélő szövegekben. In: *Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I-II. A XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (ELTE BTK Budapest, 2013. március 26–28.) előadásai*ból készült tanulmánykötet. Ladányi Mária, Vladár Zsuzsa, Hrenek Éva (szerk.), Budapest: MANYE – Tinta könyvkiadó 2014, S. 444–449.
- Modrián-Horváth, Bernadett: Topik-kontinuitás und Funktionale Satzperspektive in deutschen und ungarischen Erzähl- und Berichtstexten. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 2014, S. 205–226.
- Modrián-Horváth, Bernadett: Untersuchung informationsstruktureller Schemata im Deutschen und im Ungarischen. In: *Wiener Linguistische Gazette*, 78A, 2014, S. 235–254.
- Mudriczki, Judit: Audiovisual humour transfer strategies in the Italian, German and Hungarian dubbed versions of *Shrek the Halls*. In: Gian Luigi De Rosa Francesca Bianchi Antonella De Laurentiis Elisa Perego (szerk.) *Translating Humour in Audiovisual Texts.* Bern; Berlin; Brussels; Frankfurt am Main; New York; Oxford; Wien: Peter Lang International Academic Publishers 2014, S. 51–65.
- Mudriczki, Judit: Blending ICT with ESP in Translator Education. In: Solt Katalin (szerk.): *Alkalmazott tudományok I. fóruma: konferenciakötet.* Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarország, 2014.03.13 Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola 2014, S. 544–554.
- Mudriczki, Judit: EU angol szaknyelvi terminológia használata gazdasági szakszöveg fordítása során. *SZAKNYELV ÉS SZAKFORDÍTÁS* 2014, S. 72–77.
- Murányiné Zagyvai, Márta: Kurzworttypologie – ein bisschen anders. In: Zebrowska, Ewa/Jaworska, Mariola/Steinhoff, Dirk (Hg.): *Materiali-*

- tät und Medialität der sprachlichen Kommunikation. *Materiality and Mediality of Linguistic Communication*. Akten des 47. Linguistischen Kolloquiums in Olsztyn 2012. Frankfurt am Main/New York: Peter Lang 2014, S. 243–253.
- Murányiné Zagyvai, Márta: Multisegmentale Kurzwörter in zwei- und mehrsprachigen Fachwörterbüchern zum Sprachenpaar Deutsch Ungarisch. In: Muráth, Judit (Hg.): *Hungarian Lexicography III. LSP Lexicography*. Budapest: Akadémiai Kiadó (= Lexikográfiai füzetek 7), 2014, S. 137–161.
- Müller Márta: Bajor nyelvjárás a lokális sajtóban [Bairische Mundart in der Lokalpresse]. Ladányi, Mária/Vladár, Zsuzsa/Hrenek, Éva: NYELV – TÁRSADALOM – KULTÚRA. Interkulturális és multikulturális perspektívák I-II. Budapest: MANYE – Tinta Könyvkiadó 2014, S. 765–769.
- Müller, Márta: Beszédünk barátai: a gesztusok. In: Márkus, Éva/Trentinné Benkő Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó 2014, S. 307–312.
- Müller Márta: A nyelvi diverzitás kérdése a nemzetiségi német nyelv oktatásában. In: Ruda, Gábor/Szabó Mihály, Gizella (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben*. Pilisvörösvár/Dunaszerdahely/Komárom/Nyitra/Esztergom 2013, S. 147–152.
- Nagy, Roland: ‚Op weg naar een doelgerichter universitair NT2 uitspraakonderwijs. Contrastieve uitspraakanalyse Hongaars-Nederlands‘. In: *Acta Neerlandica*. Nr. 10. UNIDEB: Debrecen. 2014.
- Maitz, Péter/Németh, Attila: Language contact and morphosyntactic complexity: Evidence from German. *JOURNAL OF GERMANIC LINGUISTICS* (Cambridge) 26:(1) S. 1–29.
- Földes, Csaba/Németh, Attila/Rác, Gabriella: Zeitschrift für Mitteleuropäische Germanistik. Ab: 3. Jahrgang, 1. Heft, 2013.
- Nolda, Andreas/Machicao y Priemer, Antonio/Sioupi, Athina: Die Kern/Peripherie-Unterscheidung. Probleme und Positionen. In: Machicao y Priemer, Antonio/Nolda, Andreas/Sioupi, Athina (Hg.): *Zwischen Kern und Peripherie. Untersuchungen zu Randbereichen in Sprache und Grammatik*. Berlin: de Gruyter 2014, S. 9–23. (= *Studia grammatica*, 75)
- Nolda, Andreas: Sechzehn, sechzig, vierundsechzig: Zur Bildung komplexer Kardinalia im Deutschen. In: Machicao y Priemer, Antonio/Nolda, Andreas/Sioupi, Athina (Hg.): *Zwischen Kern und Peripherie. Untersuchungen zu Randbereichen in Sprache und Grammatik*. Berlin, de Gruyter 2014, S. 287–303. (= *Studia grammatica*, 75)

- Machicao y Priemer, Antonio/Nolda, Andreas/Sioupi, Athina (Hg.): Zwischen Kern und Peripherie. Untersuchungen zu Randbereichen in Sprache und Grammatik. Berlin: de Gruyter 2014. (= *Studia grammatica*, 75)
- Orosz, Magdolna: Autor – Erzähler – Figur. Eine narratologische Dreiecksgeschichte. In: Hárs, Endre/Horváth, Márta/Szabó, Erzsébet (Hg.): *Universalien? Über die Natur der Literatur*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2014, S. 131–152.
- Orosz, Magdolna: An der Schnittstelle von Texten. Intertextualität und Textanalyse. In: Bassola, Péter et al. (Hg.): *Zugänge zum Text*. Frankfurt/M.: Peter Lang 2014, S. 513–524.
- Orosz, Magdolna: »Gebirge, Gestein, Wildnis, Un-Weg«. Raumwahrnehmung und Transzendenzerfahrung in Rainer Maria Rilkes Capreser Gedichten. In: Fischer, Norbert (Hg.): *„Gott“ in der Dichtung Rainer Maria Rilkes*. Hamburg: Meiner 2014, S. 175–199.
- Orosz, Magdolna: „Wann aber sind wir?“ – Poetik und Existenzproblematik in Rilkes „Sonetten an Orpheus“ (I 3 und II 29). In: *Blätter der Rilke-Gesellschaft*, Bd. 32: Paulus, Jörg/Unglaub, Erich (Hg.): *Rilke in Bern – Sonette an Orpheus*. Göttingen: Wallstein 2014, S. 175–186.
- Orosz, Magdolna: Geschichte als Nachbildung: Historie, Erinnerung und Erzählen in Leo Perutz' *St. Petri-Schnee*. In: Lörke, Tim/Streim, Gregor/Walter-Jochum, Robert (Hg.): *Von der Rändern zur Moderne. Studien zur deutschsprachigen Literatur zwischen Jahrhundertwende und Zweitem Weltkrieg*. Festschrift für Peter Sprengel zum 65. Geburtstag. Würzburg: Königshausen & Neumann 2014, S. 335–352.
- Orosz, Magdolna: „Fremd und seltsam heimisch“. Interkulturalität und die Reflexion von Eigenem und Fremdem. In: Rác, Gabriella/Schenk, Klaus (Hg.): *Erzählen und Erzähltheorie zwischen den Kulturen*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2014, S. 36–52.
- Orosz, Magdolna: Veränderungen im Erzähldiskurs und die Einrichtung der erzählten Welt. In: Dringó-Horváth, Ida et al. (Hg.): *Das Wort – ein weites Feld*. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: KRE/L'Harmattan 2014, S. 285–302.
- Orosz, Magdolna: Arthur Schnitzler: *Reichtum (1891)*. In: Jürgensen, Christoph/Lukas, Wolfgang/Scheffel, Michael (Hg.): *Schnitzler-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2014, S. 169–171.
- Orosz, Magdolna: Arthur Schnitzler: *Die Frau des Richters (1925)*. In: Jürgensen, Christoph/Lukas, Wolfgang/Scheffel, Michael (Hg.): *Schnitzler-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart/Weimar: Metzler 2014, S. 226–228.
- Ortutay, Katalin: *Languages of Autochthonous Minorities in France in the Shadow of Power*. *Multilingualism*

- in Europe – prospects and practices in East-Central Europe. Szerk: Bartha Csilla, Hattyár Helga. Budapest, L'Harmattan 2014.
- Ortutay, Katalin: Franciaország nemzetpolitikája – ideológia és valóság. Mediterrán Világ – Kulturális folyóirat, 27-28. szám, Veszprém 2014, S. 69–75.
- Ortutay, Katalin: Regionális nyelvek – az örök politikai „bomba”? XXI-II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. Budapest, Tinta Könyvkiadó 2014, S. 602–606.
- Ortutay, Katalin: A francia nemzetállam és a regionális (kisebbségi) nyelvek. Sokszínű nyelvészet – nyelvi sokszínűség a 21. század elején. Írások Koláth Anna tiszteletére. Budapest- Alsóőr, Tinta Könyvkiadó – UMIZ – Imre Samu Nyelvi intézet 2014, S. 286–292.
- Pabis, Eszter: Fremde, Fremderfahrung und Verfremdung. Grundbegriffe und Probleme literaturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung. In: Werkstatt. Arbeitspapiere zur germanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft, (ISSN: 1585-3667) (eISSN: 2061-8999) 2014/9, S. 12–30.
- Pabis, Eszter: Többnyelvűség, hibriditás és kultúrák párbeszéde a modern svájci irodalmakban. In: Filológiai Közlöny 2014/1, S. 5–28.
- Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Palotás, Berta/Perge, Gabiella/Reder, Anna (Hg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: UDV 2014.
- Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Palotás, Berta/Perge, Gabiella/Reder, Anna (Hg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: UDV 2014.
- Proposzt, Eszter: Die ungarndeutsche Gegenwartsliteratur – eine Interpretationsgeschichte In: Europa Ethnica – Zeitschrift für Minderheitenfragen (2014), H. 1-2, S. 24–36.
- Proposzt, Eszter: Agota Kristof Trilógiájának narratív identitásprojektje [Das narrative Identitätsprojekt von Agota Kristofs Trilogie] In: Irodalomtörténeti Közlemények (2014), H. 5, S. 683–697.
- Proposzt, Eszter: Prozesse der Differenzierung in Zsuzsa Bánks „Der Schwimmer“ In: Zeitschrift der Germanisten Rumäniens (2014), H. 1-2, S. 205–221.
- Proposzt, Eszter: „Mein Märchen über mich“ – Die Förderung der narrativen Kompetenz über das Kreative Schreiben In: Fabula (2014), H. 3-4, S. 286–296.
- Proposzt, Eszter: Ein narratives Schema der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur. In: Rácz, Gabriella/Schenk, Klaus (Hg.): Erzählen und Erzähltheorie zwischen den Kulturen. Würzburg: Königshausen & Neumann 2014, S. 185–193.
- Proposzt, Eszter: Vázlat a magyarországi német irodalomról. [Eine Skizze

- der ungarndeutschen Gegenwartsliteratur.] In: Sutarski, Konrad (Hg.): *Együtt jobb! Nemzetiségi irodalmak Magyarországon. [Besser zusammen! Nationalitätenliteraturen in Ungarn.]* Pomáz: Kráter 2014, S. 149–153.
- Proposzt, Eszter: Die ungarndeutsche Literatur nach dem Zweiten Weltkrieg – ein Überblick In: *Suevia Pannonica: Archiv der Deutschen aus Ungarn* (2014), H. 39-40. S. 77–102.
- Radek, Tünde: Über eine Handschrift der „Weltchronik“ von Johannes de Utino (15. Jahrhundert) (Cod. germ 53 – olim Cod. S. Crucis Nr. 166). In: *Santa Crux, Zeitschrift des Stiftes Heiligenkreuz* 2012. 73/129 (2014), S. 166–173.
- Radek, Tünde: Az információáramlás jellemzői a Magyar Királyságban a középkori német nyelvű krónikák alapján. In: *Világtörténet* 36/1 (2014), S. 103–124.
- Radek, Tünde: Merániai Gertrúd a német nyelvű krónikákban. In: *Majorossy, Judit (szerk.): Egy történelmi gyilkosság margójára: Merániai Gertrúd emlékezete, 1213-2013. Szentendre: Ferenczy Múzeum* 2014 (= *Ferenczy Múzeum kiadványai. A sorozat. Monográfiák 2.*), S. 292–299.
- Radek, Tünde: Artúr király és a Kerekasztal lovagjai. (Franz Baumer: *König Artus und sein Zauberreich. Eine Reise zu den Ursprüngen. Komot 2004. Übers.*). Budapest: Gabo 2014, 382 S.
- Rác, Gabriella/Klaus Schenk (Hg.): *Erzählen und Erzähltheorie zwischen den Kulturen. Würzburg: Königshausen und Neumann* 2014, 253 S.
- Kiss, Endre/ Rác, Gabriella (Hg.): *Themenheft Hermann Broch: Poetik, Psychologie und Philosophie der Krise(n). Zugl.: Zeitschrift für Mitteleuropäische Germanistik. Hg. von Csaba Földes, Attila Németh und Gabriella Rác. 4. Jg. 1. Heft* 2014.
- Földes, Csaba/Németh, Attila/Rác, Gabriella: *Zeitschrift für Mitteleuropäische Germanistik. Ab: 3. Jahrgang, 1. Heft* 2013.
- Rác, Gabriella (mit Klaus Schenk): *Vorwort. In: Rác, Gabriella/Klaus Schenk (Hg.): Erzählen und Erzähltheorie zwischen den Kulturen. Würzburg: Königshausen und Neumann* 2014, S. 7–10.
- Rác, Gabriella: *Wagners Musik als Kulturtopos in ungarischen Erzählungen der klassischen Moderne. In: Rác, Gabriella/Klaus Schenk (Hg.): Erzählen und Erzähltheorie zwischen den Kulturen. Würzburg: Königshausen und Neumann* 2014, S. 114–124.
- Rác, Gabriella (mit Endre Kiss): *Vorwort der Herausgeber: Kunst, Ästhetik und Philosophie der Krise von BROCH bis zur Gegenwart. In: Kiss, Endre/Rác, Gabriella (Hg.): Themenheft Hermann Broch: Poetik, Psychologie und Philosophie der Krise(n). Zugl.: Zeitschrift für Mitteleuropäische Germanistik. Hg. von Csaba Földes, Attila Németh und Gabriella Rác. 4. Jg., 1. Heft, 2014, S. 1–3.*
- Reder, Anna: *Überlegungen zum Deutschunterricht in Ungarn. In:*

- Boócz-Barna, Katalin /Kertes, Patrícia/Palotás, Berta/Perge, Gabriella/Reder, Anna (Hg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Jahrgang 26/Sonderheft 2014, S. 21–39.
- Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Palotás, Berta/Perge, Gabriella/Reder, Anna (Hg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: UDV 2014.
- Réthelyi, Orsolya: „Buda’s reconquest (1686) and the image of Hungarians, Ottomans and Habsburgs in seventeenth-century Dutch drama“. In *A Divided Hungary in Europe: Exchanges, Networks, and Representations, 1541–1699*. Eds. Gábor Almási, Szymon Brzeziński, Ildikó Horn, Kees Teszelszky, Áron Zarnóczki. Volume III The making and uses of the image of Hungary and Transylvania. Ed. Kees Teszelszky. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- Réthelyi, Orsolya: „Szent Erzsébet, Gertrúd királyné és az Árpád-ház a németalföldi Croy család reprezentációjában [Saint Elisabeth, Queen Gertrude and the Arpad-house in the Early Modern courtly display of the Croy dynasty from the Low Countries].“ Egy királynégylkosság margójára. Merániai Gertrúd (1185–1213) emlékezete [On the margins of the as-sassination of a queen. The memory of Queen Gertrude of Meran (1185–1213)]. Majorossy Judit (Ed.). Szentendre: Ferenczy Múzeum, S. 231–243.
- Réthelyi, Orsolya: „Buda visszafoglalása (1686) a korabeli holland drámairodalomban [The reconquest of Buda (1686) in the contemporary Dutch Drama].“ In *Történetek a mélyföldről. Magyarország és Németalföld kapcsolata a kora újkorban [Stories from the Low Countries. Hungary and The Netherlands in the Early Modern period]*. Ed. Réka Bozzay. Debrecen: Printart-Press Kft. 2014, S. 464–496.
- Réthelyi, Orsolya: „There are not many places left on earth where you can be alone.“ Interview with Toine Heijmans about his novel *Op zee*. 6 June 2014. Hungarian Literature Online. http://www.hlo.hu/news/interview_with_toine_heijmans
- Rózsa, Mária: Ungarn in der Wiener Zeitung Die Presse 1848–1849. In: *Mitteilungen der Gesellschaft für Buchforschung in Österreich*. 2013/2, S. 21–36.
- Rózsa, Mária: Tencer (Tenczer, Tenczer) Pál (Paul). In: *Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950*. 65. Lieferung, Wien 2014, 246. (zusammen mit Ágoston Zénó Bernád)
- Rózsa, Mária: Timár (Tímár) Szaniszló. In: *Österreichisches Biographisches Lexikon 1815–1950*. 65. Lieferung, Wien 2014, S. 349. (zusammen mit Ágoston Zénó Bernád)
- Rózsa, Mária: Szarvady, Frigyes. In: *Österreichisches Biographisches Lexikon ab 1815*. 2., überarb. Auf. Online-Edition Lfg. 3 (15.11.2014).

- Salánki, Ágnes: Színes reklámok... A szín, a kép és a szöveg kölcsönhatása, valamint az elhelyezés szerepe egyes reklámhordozók esetében. In: Ladányi Mária, Vladár Zsuzsa, Hrenek Éva (szerk.), *Nyelv, társadalom, kultúra: interkulturális és multikulturális perpektívák I-II: XXI-II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Budapest: MANYE – Tinta Könyvkiadó 2014, S. 770–777.
- Sata, Lehel: Az intermedialis narráció retorikája Kafka-képregényekben. In: *Filológiai Közlöny* 2014/1, LX. évf., S. 117–133.
- Sata, Lehel: „Le az álarccal!” Az evidencia alakzatai Arthur Schnitzler *Álomnovella* című elbeszélésének képregényváltozatában. In: *Filológiai Közlöny* 2014/4, LX. évf., S. 484–501.
- Sántáné-Túri, Ágnes: Substantivvalenz auf Textebene. Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In: Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kispál, Tamás/Németh, János/Scheibl, György (Hg.): *Zugänge zum Text*. Frankfurt/Main: Peter Lang Internationaler Wissenschaftsverlag 2014, S. 381–411. (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik, Bd. 3)
- Sárvári, Tünde: A tartós tankönyvek bevezetésének didaktikai és módszertani hatása az idegen nyelvi szövegértési feladatokra az alsó tagozatban. [Didaktische und methodische Auswirkung der Einführung von langfristigen DaF-Lehrwerken auf die Verstehensübungen im Primärbereich.] In: Torgyik, Judit (Hg.): *Sokszínű pedagógiai kultúra. [Vielfältige pädagogische Kultur.] Komárom: International Research Institute 2014, S. 385–394.*
- Sárvári, Tünde: Zum Schreiben verführen. Methodisch-didaktische Überlegungen zur Entwicklung der Schreibfertigkeit im frühen DaF-Unterricht In: *DUFU – Deutschunterricht für Ungarn. Sonderheft. Festschrift für Ilona Feld-Knapp*. Budapest: UDV 2014, S. 89–102.
- Sárvári, Tünde: Überarbeitung von Motta, Giorgio, Wir. Ein DaF-Lehrwerk für die Grundschule. Lehrbuch 5. Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tankönyv 5. Budapest: Klett 2014.
- Sárvári, Tünde: Überarbeitung von Motta, Giorgio, Wir. Ein DaF-Lehrwerk für die Grundschule. Arbeitsbuch 5. Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Munkafüzet 5. Budapest: Klett 2014.
- Sárvári, Tünde: Überarbeitung von Motta, Giorgio, Wir. Ein DaF-Lehrwerk für die Grundschule. Lehrhandbuch 5. Wir. Német nyelvkönyv általános iskolásoknak. Tanári kézikönyv 5. Budapest: Klett 2014. (http://wir.e-klett.hu/download/wir5/wir_5_lhb-20140615.pdf)
- Sárvári, Tünde/Gyuris, Edit: Szórákosgató. Német. Nyelvi játékok kezdőknek. [Wortschatztrainer Deutsch. Sprachspiele für Anfänger.] Budapest: Pons 2014.

- Schauer, Hilda: *Mise en abyme és filmreceptió Urs Widmer A két szífon című elbeszélésében.* In: *Filológiai Közlöny* 2014/1, LX. évf. S. 48–61.
- Soós, Anita: *Előszót írni, óh! Paratextusból szöveg.* In: Gyenge Zoltán (szerk.): *Søren Kierkegaard 1813–2013.* L'Harmattan 2014, S. 81–87.
- Szabó, Erzsébet: *Universalien? Über die Natur der Literatur.* Einleitung (zus. mit Endre Hárs und Erzsébet Szabó). In: Hárs, Endre/Horváth, Márta/Szabó, Erzsébet (Hg.): *Universalien? Über die Natur der Literatur.* Trier: WVT 2014, S. 1–3.
- Hárs Endre/Horváth Márta/Szabó Erzsébet (Hg.): *Universalien. Über die Natur der Literatur.* Trier: WVT 2014.
- Szabó, Erzsébet: *Schnitzler: Boxeraufstand.* In: Jürgensen, Christoph/Lukas, Wolfgang Lukas/Scheffel, Michael (Hg.): *Schnitzler-Handbuch.* Stuttgart: Metzler 2014, S. 257–258.
- Szabó, Judit: *Tragische Spannung und Traurigkeit. Konditionierung des Selbst auf die skeptische Überprüfung der Wirklichkeit.* In: Endre Hárs/Márta Horváth/Erzsébet Szabó (Hg.): *Universalien? Über die Natur der Literatur.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag 2014, S. 167–178.
- Szamosmenti, Marianne/Csák, Éva/Kriston, Renáta: *Wörterbücher des Wirtschaftswesens mit Ungarisch.* In: Muráth, Judit (ed.): *Hungarian lexicography III. LSP Lexicography.* Budapest: Akadémiai Kiadó, S. 381–424 (= *Lexikográfiai füzetek*; 7).
- Szatmári, Petra: *Das Blau schrieb Geschichten. Zu deutschen und ungarischen Phraseologismen mit dem Farbkonzept BLAU/KÉK.* In: Dringó-Horváth, Ida et. al. (Hg.): *Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky.* Budapest: L'Harmattan 2014, S. 149–169.
- Dringó-Horváth, Ida/Fülöp, József/Hollós, Zita/Szatmári, Petra/Szentpétery-Czeglédy, Anita/Zakariás, Emese (Hg.): *Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky.* Budapest: L'Harmattan 2014, 314 S.
- Szendi, Zoltán (Hg.): *Medialisierung des Zerfalls der Doppelmonarchie in deutschsprachigen Regionalperiodika zwischen 1880 und 1914.* Reihe: *Transkulturelle Forschungen an den Österreich-Bibliotheken im Ausland*, Band 9. Berlin, Wien: LIT-Verlag 2014, 187 S.
- Backes, Johanna/Szendi, Zoltán (Hg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2013.* Budapest/Bonn: Gondolat Kiadói Kör 2014. 370 S.
- Szendi, Zoltán: *Medialisierung der Spannungsfaktoren der Vorkriegszeit in der Fünfkirchner Zeitung.* In: Szendi, Zoltán (Hg.): *Medialisierung des Zerfalls der Doppelmonarchie in deutschsprachigen Regionalperiodika zwischen 1880 und 1914.* Reihe: *Transkulturelle Forschungen an den Österreich-Bibliotheken im Ausland*, Band 9. Berlin, Wien: LIT-Verlag 2014, S. 25–38.
- Szendi, Zoltán: *Das Meeresmotiv in der Lyrik Rilkes.* In: Schwarz, Hans-Gün-

- ther/Gutiérrez de Wienken, Geraldine/Hepp, Frieder (Hg.): Schiffbrüche und Idyllen Mensch, Natur und die ver-gängliche, fließende Welt (ukiyo-e) in Ost und West. Das Symposium. Mün-chen: Iudicium 2014, S. 162–170.
- Szentpétery-Czeglédy, Anita: Grenz-gänge in Melinda Nadj Abonjis Ro-man Tauben fliegen auf. In: Reisen in Zentraleuropa. Wien Praesens 2014, S. 273–289.
- Dringó-Horváth, Ida/Fülöp, József/Hollós, Zita/Szatmári, Petra/Szent-pétery-Czeglédy, Anita/Zakariás, Emese (Hg.): Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: L'Harmattan 2014, 314 S.
- Szilágyi-Kósa Anikó: Lengyelek (és más népek) a magyar és a német családné-vanyagban. In: Navracsics Judit: Transz-disziplináris üdvözetek Lengyel Zsolt számára. Budapest – Veszprém: Gondol-at – PE MFTK. S. 126–140.
- Szilágyi-Kósa Anikó: Nomen est omen (?) Felekezeti névadás a 18. századi Veszprém megyében. In: Hermann István (szerk.): Padányi Biró Márton emléke-zete. [A Veszprém Megyei Levéltár Ki-adványai 33]. Veszprém. S. 283–297.
- Szilágyi-Kósa Anikó: „Name“ als Be-standteil von festen Wortverbindun-gen im Deutschen und Ungarischen. In: Dringó-Horváth et al.: Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Re-gina Hessky. Budapest. S. 170–179.
- Szilágyi-Kósa Anikó: Zur Grammatik der „Namenmagyarisierung“. Zur Geschichte und den sprachlichen Startegien eines massenhaften Na-menwechsels in Ungarn. In: Fried-helm Debus – Rita Heuser – Damaris Nübling (Hg.): Linguistik der Fami-liennamen. Germanistische Linguis-tik, 225–227. Hildesheim – Zürich – New York: Georg Olms, S. 475–493.
- Thomas, Erika: „Fragen und Antwor-ten aus der Werkstatt der Phraseolo-gie: einige Grundbegriffe“. Argu-mentum 10, S. 27–40.
- Thomas, Erika: „Vorschlag für die Klassifizierung der Phraseologis-men: einige Probleme“. Argumen-tum 10, S. 41–55.
- Michel, Sascha/Tóth, József (Hg.) (2014): Wortbildungssemantik zwi-schen Langue und Parole: Semanti-sche Produktions- und Verarbeitungs-prozesse komplexer Wörter Stuttgart: Ibidem-Verlag, 406 S. (= Perspekti-ven Germanistischer Linguistik; 10).
- Tóth, József/Michel, Sascha: Wort-bildungssemantik – Quo vadis? Zur Einführung in diesen Band. In: Sa-scha Michel, József Tóth (Hg.): Wortbildungssemantik zwischen Langue und Parole: Semantische Produktions- und Verarbeitungspro-zesse komplexer Wörter. Stuttgart: Ibidem-Verlag, S. 1–20 (= Perspekti-ven Germanistischer Linguistik; 10).
- Tóth, József /Illés, Andrea: Substanti-vische und adjektivische Komposi-ta im Roman „Az ajtó“ von Magda Szabó und in seiner deutschen („Die Tür“) sowie englischen („The Door“) Übersetzung. In: Sascha Michel, József Tóth (Hg.): Wortbildungsse-mantik zwischen Langue und Parole: Semantische Produktions- und

- Verarbeitungsprozesse komplexer Wörter. Stuttgart: Ibidem-Verlag, S. 345–377 (= *Perspektiven Germanistischer Linguistik*; 10).
- Tóth, József: Modelle der linguistischen Bedeutungsbeschreibung: eine klassifizierende Schwerpunktsetzung. In: Katrin Schöpe/Renate Belentschikow/Angelika Bergien/Armin Burkhardt/Karin Ebeling (Hg.): *Pragmantax II.: Zum aktuellen Stand der Linguistik und ihrer Teildisziplinen*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 435–445 (= *Akten des 43. Linguistischen Kolloquiums 2008 in Magdeburg*).
- Tóth, József/Fodor, Balázs: Kultursensitive Bedeutungsbeschreibung von Schachfigurenbezeichnungen in deutschen, englischen und ungarischen Wörterbüchern. In: Csaba Földes (Hg.): *Interkulturalität unter dem Blickwinkel von Semantik und Pragmatik*. Tübingen: Gunter Narr, S. 1–11 (= *BIG*; Bd. 5).
- Tóth, József/Káldi, Sándor: Semantische Untersuchung des Wortfeldes «Sitzgelegenheiten» im österreichischen Deutsch und im Binnendeutschen. In: Maria Grozeva-Minkova/Boris Naimushin (Hg.): *Globalisierung, interkulturelle Kommunikation und Sprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 483–506 (= *Akten des 44. Linguistischen Kolloquiums 2009 in Sofia*).
- Tóth, Máté: Egy esemény-metonímia vizsgálata kontrasztív adatok tükrében. In: Ladányi, Mária – Vladár, Zsuzsa – Hrenek Éva (Hg.): *Nyelv* – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák. (A XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (ELTE BTK Budapest, 2013. március 26–28.) előadásaiból készült tanulmánykötet, MANYE Vol. 10/I-II.) Band 1. Budapest: MANYE – Tinta Könyvkiadó 2014, S. 146–151.
- Trippó, Sándor: „A gyarmati beszédmód nyomában, svájci kontextusban.“ Rezension von Purtschert, Patricia-Lüthi, Barbara-Falk, Francesca (Hg.): *Postkoloniale Schweiz: Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien*. Bielefeld: transcript 2012. In: *Filológiai Közlöny 2014/1*, S. 140–146.
- Brenner, Koloman/Huber, Ágnes/Korenecsy, Ottó/Uzonyi, Pál: Übungsbuch zur Phonetik und Orthografie der deutschen Sprache. Budapest: ELTE 2014 (= *Budapester Beiträge zur Germanistik 71*), 207 S.
- Uzonyi, Pál: Lexikografische Behandlung von Homonymie, Polysemie und semantischer Vagheit. In: Dringó-Horváth, Ida et. al. (Hg.): *Das Wort - ein weites Feld: Festschrift für Regina Hesssky*. Budapest: Károli-Gáspár-Universität der Reformierten Kirche – L’Harmattan 2014, S. 76–89.
- Uzonyi, Pál: *Verbgrammatik*. In: *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*. 2014. Berlin, Boston: De Gruyter. Retrieved 17 November. 2014, http://www.degruyter.com/view/WSK/wsk_id_wsk_artikel_artikel_8205

- Uzonyi, Pál: Didaktische Grammatik. In: Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online. 2014. Berlin, Boston: De Gruyter. Retrieved 17 November. 2014, http://www.degruyter.com/view/WSK/wsk_id_wsk_artikel_artikel_8048
- Uzonyi, Pál: Einteiliges Prädikat. In: Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online. 2014. Berlin, Boston: De Gruyter. Retrieved 17 November. 2014, http://www.degruyter.com/view/WSK/wsk_id_wsk_artikel_artikel_8322
- Uzonyi, Pál: Mehrteiliges Prädikat. In: Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online. 2014. Berlin, Boston: De Gruyter. Retrieved 17 November. 2014, http://www.degruyter.com/view/WSK/wsk_id_wsk_artikel_artikel_6903
- Uzonyi, Pál: Folgeregel. In: Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online. 2014. Berlin, Boston: De Gruyter. Retrieved 17 November. 2014, http://www.degruyter.com/view/WSK/wsk_id_wsk_artikel_artikel_6542
- Uzonyi, Pál: Satzspaltung. In: Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online. 2014. Berlin, Boston: De Gruyter. Retrieved 17 November. 2014, http://www.degruyter.com/view/WSK/wsk_id_wsk_artikel_artikel_5898
- V. Rada, Roberta: Die Sortenhaftigkeit von Texten im Spiegel der stilistisch motivierten Abweichungen vom Textmuster: In: Bassola, Péter et. al. (Hg.): Zugänge zum Text (= Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt/M. et. al.O.: Peter Lang 2014, S. 439–468.
- V. Rada, Roberta: Phraseme im Diskurs – „„Aufgewärmter Kohl“ oder „eine neue Platte“?“. In: Dringó-Horváth, Ida et al. (Hg.): Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: Gáspár-Károli-Universität der Reformierten Kirche – L’Harmattan 2014, S. 129–148.
- V. Szabó László: Die ungarische Lyrik am Ende des 19. Jahrhunderts im Kontext der Philosophie Schopenhauers und Nietzsches (Reviczky und Komjáthy). In: Fiala-Fürst, Ingeborg/ Joachimsthaler, Jürgen/ Schmitz, Walter (Hg.): Mitteleuropa. Kontakte und Kontroversen Dokumentation des II. Kongresses des Mitteleuropäischen Germanistenverbandes (MGV) in Olmütz. Dresden: Thelem 2013, Bd. 2, S. 109–122.
- V. Szabó László: Abseits des orthographischen Kanons. Zur Orthographie von Rudolf Pannwitz. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2013, S. 147–159.
- V. Szabó László: „Und auch ein sternenhimmel ist dein werk“. Jean-Paul-Rezeption bei Rudolf Pannwitz. In: Jahrbuch der Jean-Paul-Gesellschaft 48/49 (2013/14). Würzburg: Königshausen & Neumann 2014, S. 169–183.
- V. Szabó László: „Die Wahrheit ist ein Debakel“. Zu Thomas Bernhards aphoristischem Schreibstil. In: Lützel, R.

- Paul Michael/ McGlothlin, Erich/ Kapczynski, Jennifer (Hg.): *Gegenwartsliteratur. Ein germanistisches Jahrbuch. A German Studies Yearbook 13.* Tübingen: Stauffenburg 2014, S. 159–176.
- V. Szabó László: „Deutschland kam mir bekannt vor...“ Interkulturelles Erzählen bei Sándor Márai. In: Rác, Gabriella/Schenk, Klaus (Hg.): *Erzählen und Erzähltheorie zwischen den Kulturen.* Würzburg: Königshausen & Neumann 2014, S. 154–165.
- V. Szabó László: Die Krisis der europäischen Kultur. Rudolf Panwitz's Reformist Thinking between Nietzsche and Heraclitus. In: Weiss-Sussex, Godela/Woodford, Charlotte (eds.): *Protest and Reform in the German Literature and Art of Modernity, 1871-1918.* München: Iudicium 2014 (= London German Studies; 15), S. 92–100.
- V. Szabó László: „Indexen vagyunk“. Márai Sándor magyarságképe. In: Garaczi Imre (szerk.): *Magyarságtudományi kutatások III.* Veszprém: Humán Tudományokért Alapítvány 2014.
- V. Szabó László: Nietzsche test-filozófiája. In: Gécz, János/ András, Ferenc (szerk.): *A test mint antropológiai tér.* Veszprém: PE MFTK 2014, 223–227. o.
- Varga, Éva: Kooperatív tanulás a főiskolai gyakorlatban. In: Ladányi, Mária/Vladár, Zsuzsa/Hrenek, Éva (Hg.): *Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I-II. XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus.* Budapest: Tinta Könyvkiadó 2014, S. 409–413.
- Dringó-Horváth, Ida/Fülöp, József/Hollós, Zita/Szatmári, Petra/Szentpétery-Czeglédy, Anita/Zakariás, Emese (Hg.): *Das Wort – ein weites Feld.* Festschrift für Regina Hessky. Budapest: L'Harmattan 2014, 314 S.
- Zsámbékiné Domsa, Zsófia: Előző - 1814 – A norvég mítosz. Magyar Skandinavisztikai Tudományos Egyesület 2014, S. 3–7.
- Zsigmond, Anikó: Rauminszenierungen in Wladimir Kaminers Werken. In: Rác, Gabriella/Schenk, Klaus (Hg.): *Erzählen und Erzähltheorie zwischen den Kulturen.* Würzburg: Königshausen & Neumann 2014, S. 226–239.
- Zsigmond, Anikó: Interkulturelle Aspekte in Wladimir Kaminers Schönhauser Allee. In: *Studia Germanica Gedansia* Nr. 30. (Bild-Reflexion-Dialog. Interkulturelle Perspektiven in der Literatur und im Theater). Gdansk 2014, S. 173–183.
- Merkl, Hilda; Zsámbékiné Domsa, Zsófia (szerk.): *1814 – A norvég mítosz.* Magyar Skandinavisztikai Tudományos Egyesület 2014, 55S.

Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Martina Wagner-Egelhaaf
Westfälische Wilhelms-Universität
Münster
Germanistisches Institut
Schlossplatz 34
D-48143 Münster
martina.wagner@uni-muenster.de

Prof. Dr. Reinhard Fiehler
Institut für Deutsche Sprache
D-68161 Mannheim
fiehler@ids-mannheim.de

Dr. Bianka Burka
Pannonische Universität Veszprém
Institut für Germanistik und
Translationswissenschaft
Lehrstuhl für germanistische Linguistik
Füredi u. 2
H-8200 Veszprém
burka.bianka@btk.uni-pannon.hu

Marcell Grunda
Universität Debrecen
Institut für Germanistik
Lehrstuhl für deutschsprachige Litera-
turen
Egyetem tér 1
H-4010 Debrecen
grunda.marcell@arts.unideb.hu

Dr. Orsolya Lénárt
Andrássy Universität Budapest
Fakultät für Mitteleuropäische Studien
Pollack Mihály tér 3
H-1088 Budapest
orsolya.lenart@andrassyuni.hu

Sándor Trippó
Universität Debrecen
Institut für Germanistik
Egyetem tér 1
H-4010 Debrecen
trippo.sandor@arts.unideb.hu

M. Mateusz Maselko
Université de Genève
Faculté des Lettres
Département de langue et de

littérature allemandes
Uni Bastions
Rue De-Candolle 5
CH-1211 Genève 4
Mateusz.Maselko@unige.ch

Dr. Márta Müller
Eötvös-Loránd-Universität
Germanistisches Institut
Ungarndeutsches Forschungszentrum
Rákóczi út 5.
H-1088 Budapest
muller.marta@btk.elte.hu

Mag. Christina Schrödl
Universität Wien
Philologisch-Kulturwissenschaftliche
Fakultät
Institut für Germanistik
Universitätsring 1
A-1010 Wien
christina.schroedl.cs@gmail.com

Dr. Ilona Feld-Knapp
Eötvös-Loránd-Universität
Germanistisches Institut
Lehrstuhl für Sprachpraxis und Didaktik
Rákóczi út 5.
H-1088 Budapest
knappilona@t-online.hu

Andrea Pass-Sárközi
Bajai III. Béla Gimnázium
Szent Imre tér 5.
H-6500 Baja
passandrea65@gmail.com

Tünde Sárvári
Universität Szeged
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
„Gyula Juhász“
Institut für Minderheitenkulturen
Lehrstuhl für Deutsch als Minderhei-
tenkultur
Hattyas utca 10.
H-6725 Szeged
sarvari@jgypk.szte.hu

