

JAHRBUCH
DER UNGARISCHEN GERMANISTIK

2020

JAHRBUCH
DER UNGARISCHEN GERMANISTIK

2020

Herausgegeben von
Kálmán Kovács

Gesellschaft ungarischer Germanisten
Budapest
2021

JAHRBUCH DER UNGARISCHEN GERMANISTIK 2020

Herausgeber
Kálmán Kovács

Leitender Redakteur
Máté Tóth

Technische Redaktion
Marianna Feketéné Balogh

Sprachwissenschaft
Roberta Rada
Petra Szatmári

Literaturwissenschaft
Zsuzsa Bognár
Karl Katschthaler
Csilla Mihály
Michael Weitz

Deutsch als Fremdsprache
Ida Dringó-Horváth

Wissenschaftlicher Beirat

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

Anschrift der Redaktion

Redaktion des Jahrbuchs der ungarischen Germanistik
z. Hd. v. Máté Tóth
Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Germanisztikai Intézet
H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Herausgegeben von der
Gesellschaft ungarischer Germanisten
1088 Budapest, Rákóczi út 5.

Alle Rechte vorbehalten
Kein Teil darf ohne Zustimmung reproduziert
oder unter Verwendung elektronischer Systeme verbreitet werden.
© Redaktion und die einzelnen Verfasser

Budapest 2021

ISSN 2677-1195 (ONLINE)
ISSN-L 2677-1195
<http://jug.hu>

INHALT

Sprachwissenschaft	6
György Scheibl (Szeged): Genus in Balance.....	7
Alma Halidović, Jasmina Đonlagić-Smailbegović, Azra Bešić (Tuzla): Positionen zu Sprache und Gender – ein Überblick über die Theorien.....	27
Literaturwissenschaft	37
Funda Kiziler Emer (Sakarya): Eine Betrachtung über Else Buddebergs Rezeption in puncto des Bezugs der Engelgestalten der „Duineser Elegien“ zum Islam.....	38
Anett Csorba (Debrecen): Eine Welt der (Ohn)Macht: Aspekte des weiblichen Schreibens und des Weiblichseins im Roman „Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre.“ (1996) von Marlene Streeruwitz.....	63
DaF	80
Tünde Sárvári (Szeged): Lehrersprache. Ein Dilemma der Unterrichtsplanung im DaF-Unterricht.....	81
Werkstatt	100
Viktória Lantos (Szeged): Das DaFnE-Konzept in den DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufe in Ungarn.....	101
Rezensionen	125
Attila Bombitz/Katharina Pektor (Hg.): „Das Wort sei gewagt“. Ein Symposium zum Werk von Peter Handke. Wien: Praesens, 2019 (= Österreich-Studien Szeged 15). (Laura Bársony, Budapest).....	126
Enikő Dác/Réka Jakabházi (Hg.): Literarische Raumin szenierungen in Zentraleuropa. Kronstadt/Braşov/Brassó in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, 2020 (= Veröffentlichungen des Instituts für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas an der Ludwig-Maximilians-Universität München [IKGS] Band 141). (Magdolna Orosz, Budapest).....	130
Endre Hárs: Der mediale Fußabdruck. Zum Werk des Wiener Feuilletonisten Ludwig Hevesi (1843–1910). Würzburg: Königshausen&Neumann, 2020 (Zsuzsa Bognár, Budapest).....	133
Katalin Gyuricza: Die linguistische Erforschung der Textsorten-Intertextualität. Die Untersuchung der funktionalen Textsorten-Relationen am Beispiel von Werbetextsorten. Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet, 2019 (= Budapester Beiträge zur Germanistik; Bd. 79) (Szimonetta Waldhauser/Márta Müller, Budapest).....	137

Ungarn als Gegenstand und Problem der fiktionalen Literatur (ca. 1550–2000). Hrsg. v. Wilhelm Kühlmann, Gábor Tüskés, in Verbindung mit Réka Lengyel und Ladislaus Ludescher (= Beihefte zum Euphorion. Zeitschrift für Literaturgeschichte, Heft 112. Hrsg. v. Wolfgang Adam, Jan Standke). Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2021 (Orsolya Tamássy-Lénárt, Budapest).....	139
Albrecht Plewnia/Rahel Beyer (Hg.) Handbuch der Sprachminderheiten in Deutschland. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2020 (Elisabeth Knipf-Komlósi, Budapest).....	145
Ulrich Jasper Seetzen: Úton a Duna mentén Magyarországon. Unterwegs auf der Donau in Ungarn 1802. Hg. von Detlef Haberland, übers. von Tünde Katona, unter Mitarbeit von Anita Fajt. Budapest/Hildesheim [et.al.]: Balassi Kiadó/Georg Olms Verlag, 2020 (Orsolya Tamássy-Lénárt, Budapest).....	152
Jahresberichte der Institute und Doktorandenprogramme.....	156
Eötvös-Loránd-Universität Budapest (ELTE)	157
Károly-Eszterházy-Universität Eger (EKE).....	164
Katholische Péter-Pázmány-Universität Piliscsaba (PPKE).....	165
Pannonische Universität Veszprém (PE)	166
Universität Debrecen (DE).....	167
Universität Miskolc (ME)	171
Universität Pécs (PTE)	173
Universität Szeged (SZTE)	175
Jahresbibliographie	181
Autoren	202

Sprachwissenschaft

Genus in Balance

György Scheibl (Szeged)

1. Einleitung

Das Thema der vorliegenden Arbeit ist Genus als Flexions- und Kongruenzkategorie. Diskutiert werden zwei zentrale Eigenschaften des Genus: Dislokation, d. h. seine externe Markierung, und Nicht-Ökonomie, d. h. der dazu nötige morphologische Aufwand. In Punkt 3 und 4 überblicke ich diesbezüglich Genustheorien, v. a. die Kanonische Typologie. In Punkt 5 und 6 revidiere ich die eingeführten Genusprinzipien zur Festlegung eines theoretischen genustypologischen Raums, was eine Analyse des Genus in Balance ermöglichen soll. Dislokation und Nicht-Ökonomie werden anschließend in Punkt 7 im Rahmen eines Balance-Modells behandelt. Punkt 8 und 9 präsentieren Beispiele für Genusprozesse in germanischen Sprachen zur Dimensionierung des Balance-Modells. Schließlich erörtere ich kurz die Vorhersagbarkeit dieser Genusprozesse in Bezug auf den Genuswechsel von Hybriden wie ‚Mädchen‘ im Deutschen.¹

2. Terminologie und Thema

Die klassische hockettsche Definition von Genus, diesmal in ihrer Originalversion in Hockett (1958: 231) präsentiert, lautet:

(1) Genders are classes of nouns reflected in the behaviour of associated words.

Mit dem zentralen Begriff ‚nouns‘ sind in dieser Definition Nomen von Genussprachen gemeint, die aufgrund ihres inhärenten Genusmerkmals die Genuskongruenz kontrollieren, und daher Kontrolleure genannt werden.

‚Reflected‘ in (1) heißt, dass das Genus des Kontrolleurs am Kongruenten angezeigt wird. Allerdings ist ‚reflected‘ nicht mit ‚erst dadurch definierbar‘ gleichzusetzen.

Mit ‚behaviour‘ ist eine vom Kontrolleur ausgehende asymmetrische (formale) Relation gemeint, die die Grammatiktradition *Kongruenz* nennt: Genus wird in Kongruenz realisiert. ‚Kongruenz‘ verwende ich hier synonym mit dem englischen Terminus ‚agreement‘.

Ein ‚associated word‘ ist eine mit dem Kontrolleur genuskongruente syntaktische Einheit. Das Pluralflexiv ‚-s‘ an ‚word‘ weist darauf hin, dass es mehrere Typen der Kongruenten gibt, die die Kongruenzdomäne der Nomen in der jeweiligen Sprache bilden, im Deutschen etwa: Artikel, attributives Adjektiv, Relativpronomen, prädikatives Nomen und anaphorisches Pronomen.

Zwar nicht explizit ausgedrückt, aber aus der Definition in (1) folgen zwei zentrale Eigenschaften des Genus, die Gegenstand der vorliegenden Arbeit bilden: *Dislokation* und *Nicht-Ökonomie*, die ich wie folgt definiere:

¹ Ich danke Ágnes Sántáné-Túri für ihre wertvollen Kommentare zu meiner Arbeit.

- (2) *Dislokation* bedeutet, dass ein inhärentes morphosyntaktisches Merkmal des Kontrolleurs an externen Konstituenten (mit)markiert wird.
- (3) *Nicht-Ökonomie* bedeutet, dass die formale Markierung des Genus an sämtlichen Kongruenten eines Kontrolleurs mit einem erheblichen morphologischen Aufwand einhergeht.

Dislokation ist eine definitoriale Eigenschaft aller Typen der Kongruenz: Auch in (2) ist nicht explizit vom Genus die Rede. Die Dislokation einer grammatischen Information ist dem Flexionssystem des Deutschen nicht fremd. Sie ist in der „analytischen Flexion“ im Sinne von Ágel (2007) auch bei Kasus und Numerus vorhanden: ‚dem Buch‘ (coverter Kasus), ‚des Buches‘ (overter Kasus), ‚die Mädchen‘ (coverter Numerus), ‚die Jungen‘ (overter Numerus). Beim Genus können im Deutschen in ähnlicher Weise coverte und overte Kontrolleure unterschieden werden: ‚schönes Buch‘ (covertes Genus), ‚schönes Mädchen‘ (overtes Genus). Im Gegensatz zu Kasus und Numerus kann dem Genus aber jegliche syntaktische (und oft auch semantische) Funktion abgesprochen werden. Aus diesem Grund wird es häufig als rein formale Kongruenzkategorie aufgefasst und mit einer „männlichen Brustwarze“ verglichen, die morphologisch Gestalt annimmt, aber völlig funktionslos ist, vgl. Lass (1997: 13). Auf die Dislokation bezogen erfährt diese Metapher eine bizarre Interpretation: Im Sinne von (2) ist Genus eine männliche Brustwarze am Körper von jemand anderem. Ich zeige in dieser Arbeit, wie die Dislokation des Genus auf drei allgemeine Genusprinzipien zurückzuführen ist und welches dieser Prinzipien für die Brustwarzenmetapher verantwortlich ist.

Die zweite relevante Genuseigenschaft ist *Nicht-Ökonomie*. Was in (3) mit morphologischem Aufwand gemeint ist, expliziere ich mithilfe der Ökonomiebegriffe von Wurzel (2001: 387), hier nur auf das Genus angewendet. (Nicht-)Ökonomie des Genus hat demnach zwei Typen: die paradigmatische und die syntagmatische (Nicht-)Ökonomie.

- (4) Die *paradigmatische Ökonomie* erfasst das Genusinventar einer Sprache und ist messbar durch: Merkmalszahl (Genusklassen) bzw. Exponentenzahl (Allomorphie bei gleicher Merkmalspezifikation) und führt zur Generalisierung: „Weniger Unterscheidungen im Genusssystem sind ökonomischer.“
- (5) Die *syntagmatische Ökonomie* bezieht sich auf den zur Markierung des Genus eingesetzten morphologischen Apparat einer Sprache. Sie ist schwerer messbar als die paradigmatische Ökonomie, doch generell ist sie mit einem Morphem-Index oder einem Morphem/Funktion-Index gleich und bedeutet etwa: „Weniger Morphologie für mehr Funktion im Genusssystem ist ökonomischer.“

Dislokation und Nicht-Ökonomie sind nicht nur zentrale, sondern miteinander zusammenhängende Eigenschaften des Genus. Dies möchte ich in den folgenden Abschnitten ausführlich diskutieren. In Punkt 3 gehe ich zuerst der Frage nach, wie Genustheorien Dislokation und Nicht-Ökonomie behandeln.

3. Dislokation und Nicht-Ökonomie in Genustheorien

So einleuchtend die beiden Folgerungen (2)-(3) auch sein mögen, ein kurzer Überblick über die gängigen Genustheorien zeigt, wie vielfältig und gleichzeitig kontrovers (wenn überhaupt) die Fachliteratur mit (2) und (3) umgeht. Ich möchte hier auf drei Ansätze eingehen und sie diesbezüglich auswerten: (a) den funktionentheoretischen (F), (b) den konfigurationellen (K) und (c) den funktionentheoretisch-konfigurationellen (F+K) Ansatz.

(a) Einem funktionentheoretischen Genusbegriff entsprechend (Köpcke/Zubin 1984, 1996, Steinmetz 2006), wird Genus als Abbildung von Genusregeln auf Nomenklassen definiert. Als gegeben werden die Genusmerkmale (z. B. M, F, N wie im Deutschen) als Zielmenge betrachtet, die von (semantischen und/oder formalen) Genusregeln $R_1 \dots R_n$ lexikalischen Klassen der Nomen zugeordnet werden. F-Theorien sind lexikalisch motiviert und beschreiben das Genus-system von Einzelsprachen wie z. B. Deutsch bei Köpcke/Zubin und Steinmetz.

Funktionentheoretisch gesehen arbeiten F-Theorien allerdings nur mit partiellen Abbildungen: Genusregeln können niemals die gesamte nominale Domäne (Definitions-menge) abdecken. Was übrigbleibt, bildet eine Restklasse, die durch ein Default-Genus/arbiträres Genus verwaltet wird. Über die Problematik der Restklassen hinaus haben F-Theorien Schwierigkeiten, Unterschiede zwischen Genuszuweisung und Genuskongruenz (falls welche vorliegen) zu erklären. Bei Hybriden wie ‚Mädchen‘ oder ‚Weib‘ liegen gewiss derartige Unterschiede vor. Von einer ausschließlich lexikalischen Genuszuweisung ausgehend, kann nämlich das Kongruenzmuster von Hybriden nicht erfasst werden. ‚Mädchen‘ dürfte f-theoretisch nur Neutrum sein. Der Fakt, dass es bei anaphorischen Personalpronomen auch feminine Genuskongruenz zulässt (‚Mädchen‘ = ‚sie‘), kann höchstens mit dem Argument hinweggeklärt werden, dass bei Anaphorik in syntaktischer Ferne keine Kongruenz, vielmehr eine „cross reference“ vorliege. Das Problem damit ist nur, dass ‚Mädchen‘ auch in syntaktischer Nähe, bei Relativpronomen, sogar bei Possessivartikeln mit femininen Formen wie ‚die/ihr‘ kongruieren kann.

Fazit: F-Theorien können Dislokation nicht vollständig erfassen. Auch zur Nicht-Ökonomie haben sie nicht sehr viel zu sagen: Sie liegt außerhalb der Reichweite der F-Theorien. In Bezug auf (3) gibt es hier ein Erklärungsdefizit.

(b) Der konfigurationelle Genusbegriff im Sinne von Corbetts Kanonischer Typologie (Corbett/Fedden 2016, Bond 2019), leitet Genusklassen aus Kongruenzklassen ab, die die Genusklassenzugehörigkeit der Nomen bestimmen. Als primär gelten Kongruenzmuster, die nach wohlüberlegter theoretischer Differenzierung mit den Genusklassen einer Sprache identifiziert werden. K-Theorien sind morphologisch motiviert (oft extrem formal ausgerichtet) und rein typologisch konzipiert. Ihr Vorteil ist, dass sich durch Kongruenzklassen auch lexikalische Genuszuweisung verwalten lässt: ‚Mädchen‘ gilt hier weder als ausschließlich neutral noch als ausschließlich feminin.

Fazit: Da Dislokation per definitionem in den K-Theorien integriert ist, vgl. die zweite Bedeutung von ‚reflected‘ in (1), scheinen sie F-Theorien überlegen zu sein. Daher nehme ich an, dass die Definierung von Genus mithilfe von Kongruenzklassen theoretisch und methodologisch der einzig gangbare Weg ist.

Nicht-Ökonomie auf der anderen Seite ist etwas problematischer für K-Theorien. Die Kanonische Typologie lässt sie zwar nicht außer Acht, aber sie verwendet einen erweiterten Ökonomiebegriff (*Komplexität* genannt, vgl. 4.2) und behauptet, das kanonische Genus sei mit weni-

ger Komplexität verträglich. Wie aber im Folgenden gezeigt wird, muss das kanonische Genus nach (5) als äußerst unökonomisch betrachtet werden. Die von der Kanonischen Typologie definierte Genuskongruenz als kanonisches Modell des Genus entspricht sogar einem sprachlich unbesiedelten, „luftleeren“ typologischen Raum, vgl. Punkt 6.

(c) F- und K-Theorien können auch kombiniert auftreten wie bei Eisenberg (2000) oder Ágel (2005). F+K-Theorien sind immer morphologisch motiviert und haben nur einzelsprachlich Aussagekraft. Hier sind weder Genusklassen noch Kongruenzklassen vorab definiert. Genusklassen werden zwar mit Kongruenzklassen identifiziert, diesen Letzteren liegen aber neben Genus weitere morphosyntaktische Kategorien (v. a. Numerus) zugrunde. Dies führt zu einer Genusabundanz im System, d. h. zu übermäßigen Genusklassendifferenzierungen, vgl. z. B. das bei Eisenberg postulierte vierte Genus (Restmaskulinum) oder Ágels fünftes und sechstes Genus (und die anderen) im Deutschen.²

Fazit: F+K-Theorien sind wegen der überdimensionalen Nicht-Ökonomie des Genus problematisch. Die Ko-Distribution der Genusmarker mündet in eine Genusabundanz, und diese führt zu einer offensichtlichen Übergeneralisierung des Beschreibungsapparates. Tabelle 1 fasst das bisher Gesagte zusammen:

	Dislokation problematisch wegen	Nicht-Ökonomie problematisch wegen
F-Theorien	Hybride	Erklärungsdefizit
F+K-Theorien	–	Genusabundanz
K-Theorien	–	(Komplexität)

Tab. 1. Dislokation und Nicht-Ökonomie in Genustheorien

Der tabellarische Vergleich zeigt die Schwachstellen der erwähnten drei Genustheorien im Zusammenhang mit der Behandlung von Dislokation und Nicht-Ökonomie. Am besten schneiden K-Theorien ab. Da sie bei der Definierung von Genus von Kongruenzklassen ausgehen, können sie Hybride vollständig erfassen, weisen kein Erklärungsdefizit in Bezug auf Nicht-Ökonomie auf und vermeiden das Problem mit der Genusabundanz. Wie die Kanonische Typologie mit der Dislokation umgeht, wird in Punkt 4.1 weiter diskutiert. Nur der Komplexitätsbegriff der K-Theorien scheint disputabel. Daher soll *Komplexität*, wie sie die Kanonische Typologie verwendet, näher erläutert werden. Dies folgt in Punkt 4.2.

² Ágel definiert Genusklassen durch Genusmarker in ihrer Ko-Distribution mit anderen Flexionsmarkern, so gehören Neutra mit *-er*-Plural und Neutra mit \emptyset -Plural zu zwei verschiedenen Genera.

4. Kanonische Typologie

4.1. Kanonische Typologie und Dislokation

Die Kanonische Typologie, vgl. Corbett/Fedden (2016), Bond (2019), Audring (2019), zum Überblick Scheibl (2015) und <http://www.smg.surrey.ac.uk/approaches/canonical-typology>, fasst das kanonische Genus als eine morphosyntaktische und gleichzeitig Kongruenzkategorie auf, die zwei kanonischen Genusprinzipien (Eindeutigkeit und Redundanz) gehorchen muss:

- (6) *Eindeutigkeit* (‘clarity’) des kanonischen Genus nach Audring (2019: 20): Genusmerkmale sind eindeutig markiert. Sie sind weder miteinander noch mit anderen morphosyntaktischen Merkmalen formgleich (= Synkretismus-Verbot und Koexponenz-Verbot).
- (7a) *Redundanz* (‘redundancy’) des kanonischen Genus nach Audring (2019: 20): Genuskongruenz ist eher redundant als informativ.

Dislokation wird durch die beiden Prinzipien vollständig erfasst. Sie gewährleisten, dass Genusmarker an Kongruenten klar differenzierbar sind und damit Kongruenzklassen und Genusklassen ermittelt werden können.

Eindeutigkeit ist ein sehr strenges, praktisch unerfüllbares Genusprinzip. Sie verlangt z. B. von einer Genusssprache mit 3 Genera, 4 Kasus und 2 Numeri ein Forminventar von 24 unterschiedlichen Flexionsmarkern für eine kanonische Genuskongruenz – ein formaler Aufwand, der von Genusssprachen nicht mal annähernd erfüllt werden kann.

Die Definition von Eindeutigkeit in (6) ist kristallklar nachvollziehbar. Was bedeutet aber Redundanz in (7a) genau? In meiner Lesart ist unter Redundanz die präzisere Formulierung in (7b) zu verstehen:

- (7b) Genusmerkmale sind an allen Kongruenten und auch am Kontrolleur markiert.

Im Sinne von (7b) kann Redundanz sowohl in Bezug auf den Kontrolleur als auch in Bezug auf die Kongruenten gedeutet werden. Audring (2019) erwähnt beide Alternativen, nimmt aber nicht eindeutig Stellung.

Vom Kontrolleur her betrachtet, impliziert bereits die Klausel „auch am Kontrolleur markiert“ (overtes Genus) in (7b) eine redundante Genusmarkierung der Kongruenten. Von den Kongruenten her angenähert, kann Redundanz entweder als (a) Nicht-Informativität oder als (b) Repetition verstanden werden.

(a) Redundanz als *Nicht-Informativität*: Die Genuskongruenz gilt als redundant, weil eine evidente syntaktische Relation zwischen Kontrolleur und Kongruenten (v. a. innerhalb der NP) durch rein formale Mittel markiert wird. Das bedeutet, dass an den Kongruenten *nur* ein funktionsleerer Genusmarker erscheint. Nicht-Informativität ist dementsprechend so zu verstehen, dass der Genusmarker am Kongruenten funktionell (semantisch) leerläuft. Dieser Redundanzbegriff führt dazu, dass das Verhältnis Form zu Funktion bei Genusmarkern am Kongruenten ein 1:0-Verhältnis ist (eine Form, aber keine Funktion, d. h. ein nicht-transparenter Redundanzbegriff, vgl. unten). Rein formal ausgerichtete Theorien (darunter auch Syntaxtheorien)

wenden gerne diesen Redundanzbegriff an und betrachten somit Genus als blindes Flexionsmerkmal. Sein Vergleich mit einer männlichen Brustwarze liegt auf der Hand.

Nicht-Informativität impliziert natürlich Nicht-Ökonomie. Doch ohne dieses rein formale Mittel gäbe es auch keine Kongruenz. Die als Nicht-Informativität verstandene Redundanz ist folglich eine *essenzielle Genuseigenschaft*, die die Dislokation des Genus gewährleistet.

(b) Redundanz als *Repetition*: Nach der anderen Deutung von Redundanz in (7b) gilt die Genuskongruenz als redundant, weil an den Kongruenten Genusmarker *und* Genusmerkmal (Form und Funktion) erscheinen. Das Verhältnis Form zu Funktion ist beim Genusmarker des Kongruenten 1:1. *Repetition* heißt hier, dass der Kongruent einen interpretierbaren Genusmarker hat, der jedoch am Kontrolleur schon markiert ist (transparenter Redundanzbegriff, vgl. unten).

Repetition impliziert gleichermaßen Nicht-Ökonomie. Doch wenn sie komplett fehlen würde, gäbe es ebenfalls keine Kongruenz. Redundanz ist also auch in dieser Deutung eine *essenzielle Genuseigenschaft*, die die Dislokation des Genus erklärt.

4.2. Kanonische Typologie und Nicht-Ökonomie

Was sagt aber die Kanonische Typologie zur Nicht-Ökonomie des Genus? Nicht-Ökonomie des Genus bzw. deren theoretische Beschreibung scheint mir etwas problematisch. Die Kanonische Typologie arbeitet mit einem ‚Komplexität‘ genannten, erweiterten Ökonomiebegriff und geht davon aus, dass Genus nicht unbedingt die Komplexität des formalen Apparates impliziert. Nach Nichols (2019) präferieren Genussprachen generell keine morphologische Komplexität. Sie sind nur im Vergleich mit genuslosen Sprachen komplexer. Das kanonische Genus an und für sich kann sich aber durchaus als weniger komplex erweisen.

Komplexität setzt sich in der Kanonischen Typologie aus drei angeblich unabhängigen Komplexitätsfaktoren zusammen: *Ökonomie*, *Transparenz* und *Independenz*. *Independenz* spielt in den folgenden Erörterungen keine Rolle und wird ausgeklammert. Relevant für die Komplexität eines Genusystems sind also *Ökonomie* und *Transparenz*.

Unter *Ökonomie* verstehen Nichols (2019) und Audring (2019) die paradigmatische *Ökonomie*, die zwar leicht zu messen sei, aber keinen zufriedenstellenden Maßstab für Komplexität darstelle, vgl. (8):

- (8) *Ökonomie* in der Kanonischen Typologie entspricht der paradigmatischen *Ökonomie* in (4): Weniger Unterscheidungen machen das Genusssystem weniger komplex.

Der zweite Komplexitätsfaktor ist *Transparenz*. Sie bedeutet eine biunkale Form-Bedeutung-Zuordnung beim Genusmarker:

- (9) *Transparenz*: 1-zu-1-Entsprechung zwischen Form und Funktion des Genusmarkers.

Transparenz soll Nichols (2019) zufolge in der Kanonischen Typologie die syntagmatische *Ökonomie* in (5) ersetzen, da diese sehr schwer zu messen sei. Theoretisch entspricht also ‚Komplexität‘ in (8)-(9) meinem *Ökonomiebegriff* in (4)-(5). Fraglich ist jedoch, ob eine simple Ersetzung der „schwer messbaren“ syntagmatischen *Ökonomie* durch die leicht messbare *Transparenz* nach (9) methodologisch berechtigt ist. Was wir hier sehen, ist, dass Komplexität

eher einem mit Transparenz „verdünnten“ Ökonomiebegriff in (4) entspricht. 1:0-, 0:1- oder 1-zu-viele-Relationen bei Genusmarkern gelten als komplexer, nur weil sie nicht-transparent sind. 1:1-Relationen sind dagegen transparent, also weniger komplex. Falls man also annimmt, dass Transparenz tatsächlich ein Komplexitätsfaktor ist, ist eine transparente Genuskongruenz als weniger komplex zu betrachten. Daraus folgend steht der Argumentation, das kanonische Genus sei weniger komplex, nichts im Weg – man muss bloß an der Transparenz der Genuskongruenz festhalten, d. h. das Genusprinzip Eindeutigkeit mit einem *transparenten* Redundanzbegriff vergesellschaften (Redundanz als Repetition in 4.1).

Fazit: Transparenz soll in der Kanonischen Typologie Komplexität reduzieren. Mit der Annahme eines transparenten Redundanzbegriffs kann das kanonische Genus als „weniger komplex“ bezeichnet werden. Transparenz als Komplexitätsfaktor zu verbuchen ist für die Kanonische Typologie aus theoretischen und methodologischen Gründen vorteilhaft. Wäre etwa Transparenz neben Eindeutigkeit und Redundanz ein drittes Genusprinzip, ergäben sich schwerwiegende Probleme für diese Theorie. Wenn Transparenz als Genusprinzip gälte, müsste behauptet werden, dass das kanonische Genus transparent ist. D. h. man müsste bei kanonischen Genusmarkern gegen 1:0- und 1-zu-viele-Relationen zwischen Form und Funktion argumentieren. 1:0 (leere Form) wäre noch zu handhaben (vgl. dazu die Versuche weiter unten, leere Formen funktional zu machen), doch 1-zu-viele-Relationen (Koexponenz) blieben weiterhin problematisch, sollte man notwendigerweise gegen sie argumentieren, denn Genus ist typischerweise eine koexponente Kategorie.

5. Genusprinzipien und Nicht-Ökonomie revidiert

5.1. Transparenz, Eindeutigkeit, Redundanz

Transparenz in (9) zählt in der Kanonischen Typologie zu den Komplexitätsfaktoren, während Eindeutigkeit in (6) und Redundanz in (7a)/(7b) Genusprinzipien sind. Trotzdem ist es leicht einzusehen: Transparenz weist in vieler Hinsicht Ähnlichkeiten mit den beiden Genusprinzipien auf. Sie hängt definatorisch eng mit Redundanz zusammen (a) und folgt sogar aus Eindeutigkeit (b).

(a) Wie wir in 4.1 gesehen haben, kann *Redundanz* transparent oder nicht-transparent definiert werden:

Der nicht-transparente Redundanzbegriff ergibt im Form-zu-Funktion-Verhältnis eine 1:0-Relation, denn *nur* der Marker erscheint am Kongruenten. Die Genusmarkierung ist folglich „nicht-informativ“, da sie nur durch einen funktionsleeren Marker erfolgt. Die Konsequenz dieser Auffassung: *Transparenz erhöht (syntagmatische) Nicht-Ökonomie und Genus ist eine rein formale Kategorie.*

Der transparente Redundanzbegriff leitet sich aus der Repetition von Marker *und* Merkmal des Kontrolleurs ab. Transparenz ist also nur erfüllt, wenn am Kongruenten kein funktionsleerer Genusmarker erscheint. Daraus folgt aber, dass man für Kongruenten, die Genus nicht als inhärente Kategorie haben, z. B. das Adjektiv im Deutschen, als Notlösung ein „kontextuell-semantisches Genusmerkmal“ einführen muss. Ein kongruentes Adjektiv würde demnach ein kontextuell-semantisches Genusmerkmal aktivieren, um mit seiner Genuskongruenz Transparenz zu erfüllen. Adjektive im Deutschen aber sind nur als Attribute (nicht aber als Prädikative)

in der Genuskongruenz involviert, sodass das besagte Genusmerkmal nur in Abhängigkeit von der syntaktischen Funktion des Adjektivs definierbar wäre. Die Konsequenz dieser Auffassung: *Transparenz erhöht (paradigmatische) Nicht-Ökonomie.*³

(b) *Eindeutigkeit* und *Transparenz* werden natürlich nicht gleich angenähert. *Eindeutigkeit* sieht vor, dass alle morphosyntaktischen Kategorien und Merkmale von allen anderen unterscheidbar sein müssen (Synkretismus- und Koexponenz-Verbot). *Transparenz* bedeutet eine 1:1-Relation zwischen Form und Funktion, und das heißt, dass zwei Typen der Genusmarker nicht-transparent sind: leere Formen (1:0) und Koexponenz (1-zu-viele). Leere Formen als „Störfaktoren“ können noch ausgeschaltet werden, wenn ein transparenter Redundanzbegriff angenommen wird. Doch dann bleibt immer noch Koexponenz als Nicht-Transparenz, und *aus Koexponenz folgt Nicht-Eindeutigkeit*. Das wiederum bedeutet, dass *Eindeutigkeit* *Transparenz* impliziert. Vgl. dazu das Beispiel für eine mögliche koexponente Genus-Kasus-Markierung in Tabelle 2:

		Kasus	
		a	
		b	
Genus	x	y	z
		d	

Tab. 2. Koexponenz von Genus und Kasus

In dieser Konstellation ist Marker *y* ein Genus-Kasus-Marker (Koexponenz), woraus folgt: Genusmerkmale sind zwar unterscheidbar, aber Kategorienmarker nicht. Im Sinne von (6) liegt hier also Nicht-Eindeutigkeit vor.

Fazit: Eindeutigkeit impliziert Transparenz. Und *Eindeutigkeit* gilt als kanonisches Genusprinzip. Ein nicht-transparenter Redundanzbegriff, der leere Formen und Koexponenz zulässt, ist dementsprechend mit den Grundannahmen der Kanonischen Typologie nicht zu vereinbaren. Der transparente Redundanzbegriff eliminiert theoretisch leere Formen, scheitert aber an Koexponenz.⁴

5.2. Nicht-Ökonomie

Welche Konsequenzen haben die Erörterungen in Bezug auf die *Transparenz* in 5.1 auf *Nicht-Ökonomie*? Betrachten wir hierzu zwei Systemvergleiche. Der erste bezieht sich darauf, was man intuitiv unter „komplex“ oder „weniger komplex“ versteht. Der zweite setzt *Transparenz* und *Ökonomie* in Verbindung.

³ Noch problematischer ist der Begriff *kontextuell-semantisches Genusmerkmal* bei nominalen Prädikativen im Deutschen wie ‚ist ein Freund/eine Freundin‘. Diese weisen tatsächlich Genuskongruenz mit dem Subjekt auf, haben aber als Nomen ein inhärentes Genusmerkmal. Ein kontextuell-semantisches Genusmerkmal einzuführen, um *Transparenz* zu sichern, hätte hier wenig Sinn.

⁴ Kein Wunder, dass Koexponenz in der Kanonischen Typologie gar nicht erörtert wird, aus ihr ließe sich ja sofort auf Nicht-Eindeutigkeit und damit Nicht-Kanonizität schließen. Und es müsste gefolgert werden: Genusysteme sind auffällig nicht-kanonisch.

Vergleich 1: Nichols (2019: 69) unterscheidet in der Numerus-Kasus-Genusflexion einer Sprache die in Tabelle 3 angeführten Typen der Nicht-Transparenz.

Form zu Funktion	Typ der Nicht-Transparenz
0:1	Nullmarkierung
1:0	leere Form
2:1	Allomorphie
1:2	Koexponenz
0:0	Defektivität

Tab. 3. Typen der Nicht-Transparenz

Wenn Nicht-Transparenz als Vergleichsfaktor genommen wird, können durch die fünf Typen in Tabelle 3 zwei beliebige Sprachen in ihrer Komplexität verglichen werden. Der Vergleich zwischen Deutsch und Spanisch beispielsweise, der Einfachheit halber hinsichtlich der viel übersichtlicheren Numerusflexion, führt zu folgenden Ergebnissen: Nach Tabelle 3 ist Deutsch nur in zwei von fünf Rubriken weniger transparent als Spanisch: Nullmarkierung des Plurals und Plural-Allomorphie. Wenn sich Transparenz tatsächlich zur Messung der Komplexität der beiden Numerussysteme eignen würde, sollte Deutsch nur als „etwas komplexer“ eingestuft werden als Spanisch. Intuitiv scheint die Numerusflexion des Deutschen aber unvergleichbar komplexer zu sein. Ich folgere daraus: *Transparenz eignet sich nicht als Komplexitätsfaktor.*

Vergleich 2: In Audring (2019: 37) werden insgesamt 14 Genusparameter (für Kontrolleur, Kongruent, Merkmal, Domäne und Genuszuweisung) hinsichtlich der „unabhängigen“ Komplexitätsfaktoren Transparenz in (9) und Ökonomie in (8) verglichen und ausgewertet. Audring geht jedoch nicht darauf ein, dass in ihrer eigenen Auswertung ‚mehr Transparenz‘ immer mit ‚weniger Ökonomie‘ korreliert: Von den 14 Parametern gibt es 10, wo einer der beiden Faktoren nicht definiert ist, 4, wo sie negativ, aber keinen einzigen, wo sie positiv korrelieren. Ich folgere daraus: *Transparenz schließt immer Ökonomie aus.*

Fazit: Die Kanonische Typologie gibt dem transparenten Redundanzbegriff den Vorzug. Das aufgrund der beiden Genusprinzipien Eindeutigkeit und Redundanz definierte kanonische Genus kann sich mit Transparenz versöhnen, folglich als weniger komplex angesehen werden. Mit Ökonomie kann es sich aber keinesfalls versöhnen, es kann nicht ökonomisch sein.⁵

Daraus folgend gilt: Eindeutigkeit, Redundanz *und* Transparenz auf der einen Seite stehen (Nicht-)Ökonomie auf der anderen Seite gegenüber. In Punkt 7 präsentiere ich ein Modell, in dem ich davon ausgehe, dass diese drei Genusprinzipien im Kontrast zur Nicht-Ökonomie stehen, wobei dieser Kontrast im Gleichgewicht ist: das Balance-Modell. Doch davor möchte ich im nächsten Abschnitt kurz auf die Problematik der typologischen Parametrisierung näher eingehen.

⁵ Die Annahme eines kontextuell-semantischen Merkmals validiert zwar den transparenten Redundanzbegriff, dafür muss die Theorie in Wirklichkeit jedoch mehr Nicht-Ökonomie in Kauf nehmen.

6. Genustypologischer Raum: leer oder besiedelt?

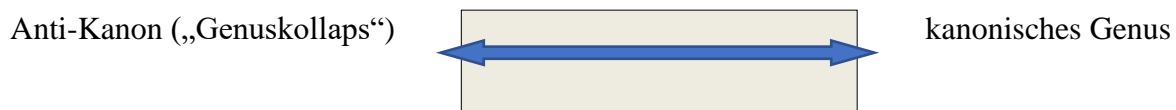
Morphologische Typologie hat zwei Aufgaben: Sie muss (a) einen theoretischen Raum zur Abdeckung des Variationsspektrums sprachlicher Erscheinungen definieren und (b) diesen theoretischen Raum mit sprachlichen Daten besiedeln können.

Im Sinne von (a) hat sich der Schwerpunkt der typologischen Forschung in den letzten Jahrzehnten von der Untersuchung des Regulären immer mehr auf die des Irregulären verlagert. Peripheren Erscheinungen (wie etwa Unregelmäßigkeiten und Ausnahmen) wurde Schritt für Schritt mehr Relevanz beigemessen, während sie vor dieser Wende höchstens unter dem sogenannten *Schlampigkeitsuniversale* von Zaefferer (1991) summiert, aber nicht unbedingt akzentuiert wurden.⁶

Peripherie kann nun als neues Zentrum aufgefasst und dementsprechend weiter parametrisiert werden, etwa auf der Achse „regelmäßige“ Unregelmäßigkeiten im Kern und „unregelmäßige“ Unregelmäßigkeiten an den Polen der Variationsmöglichkeiten. Letztere markieren extreme Grenzen des besagten theoretischen Raums, indem sie Potenzielles von Unmöglichem trennen.

Der theoretische Raum des Genus wird im Sinne der Kanonischen Typologie durch Faktoren wie Eindeutigkeit, Redundanz und Transparenz parametrisiert. Extreme Werte dieser Faktoren markieren extreme Pole der Genustypologie, vgl. (10):

(10) Dimensionierung des typologischen Raums fürs Genus



Den einen Pol des vom Viereck umgrenzten typologischen Raums stellt das kanonische Genus dar. Es wird durch extreme Werte von Eindeutigkeit, Redundanz und Transparenz bestimmt. So lässt sich das kanonische Genus nach Corbett/Fedden (2016: 499) dadurch charakterisieren, dass der Genusmarker am Kongruenten flexional, obligatorisch, mit dem Genusmarker des Nomens identisch, regelmäßig, alliterativ und produktiv ist.⁷

Dem kanonischen Genus steht am anderen Ende des theoretischen Raums der „Anti-Kanon“ gegenüber, der praktisch einem Genuskollaps entspricht. Mit extrem niedrigen Werten für Eindeutigkeit, Redundanz und Transparenz ergibt sich nämlich eine morphologische Konstellation zwischen Kontrolleur und Kongruenten, die der Definition des Genus in (1) nicht mehr gerecht wird.

(10) definiert einen typologischen Raum für das Variationsspektrum. Er muss im Sinne von (b) nur noch besiedelt werden. Es ist leicht einzusehen, dass keiner der beiden Pole mit sprachlichen Daten besiedelt ist/sein kann.

⁶ Dieses Universale besagt, dass die Sprachen weniger logisch und weniger regelmäßig sind, als sie u. U. sein könnten.

⁷ Dabei können diese Eigenschaften wie folgt mit Eindeutigkeit, Redundanz und Transparenz relationiert werden: *Eindeutigkeit* = flexional, regelmäßig, alliterativ, produktiv; *Redundanz* = obligatorisch, alliterativ, mit dem Genusmarker des Nomens identisch; *Transparenz* = mit dem Genusmarker des Nomens identisch, flexional, alliterativ.

Erstens: Bei maximaler Eindeutigkeit, Redundanz und Transparenz definiert sich eine kanonische Genuskongruenz, die zwar mit einem niedrigeren Grad der Komplexität verträglich sein soll, aber nicht mit sprachlichen Daten belegbar zu sein scheint.

Corbett (2003, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012) betont zwar im wissenschaftstheoretischen Programm der Kanonischen Typologie von Anfang an, dass der Kanon nur als Relevanzpunkt festgelegt werden muss, auch dann, wenn er nur theoretisch existiert. Doch: Welches Phänomen in der Kanonischen Typologie bis jetzt auch parametrisiert wurde, der letzte Schritt der methodologischen Vorgehensweise bestand immer in der Besiedlung des theoretischen Raums und der Angabe dessen, welche Daten/Sprachen dem Kanon am nächsten kommen. Beim Genus fehlt jedoch diese Angabe, nur vereinzelt findet man in der Literatur Hinweise darauf, welche Genussysteme nahe dem Kanon angesiedelt sein sollen. Daraus ergibt sich das *theoretische Dilemma* (11a) vs. (11b):

(11a) Ist Transparenz ein adäquater Komplexitätsfaktor, mit dessen Postulierung man zu der Erkenntnis gelangt, dass das kanonische Genus u. U. weniger komplex ist? vs.

(11b) Wird Transparenz als Komplexitätsfaktor postuliert, nur um mit „weniger Komplexität“ für die Adäquatheit des kanonischen Genus argumentieren zu können?

Zweitens: Bei minimaler Eindeutigkeit, Redundanz und Transparenz am anderen Pol lässt sich gar keine Genuskongruenz definieren. Diese Faktorenspezifikation kann nämlich paradoxerweise nur von Genussprachen erfüllt werden, die keine sind (Genuskollaps). Daher liegen hier ebenfalls keine genusspezifischen Daten vor.⁸

In Punkt 7 schlage ich eine alternative Analyse von Dislokation und Ökonomie vor, die die genannten Schwierigkeiten umgeht: das Balance-Modell.

7. Das Balance-Modell

Das Balance-Modell baut auf folgenden Grundannahmen auf:

These 1: Genusprinzipien

Transparenz ist kein Komplexitätsfaktor, sondern ein mit Eindeutigkeit und Redundanz gleichwertiges, essenzielles Genusprinzip.

These 2: Dislokation

Dislokation ist durch Eindeutigkeit, Redundanz und Transparenz erklärbar. Dabei wirken diese drei Genusprinzipien verschiedenartig zusammen und ihr Zusammenwirken kann theorieabhängig unterschiedlich expliziert werden, vgl. z. B. die Relationierung von Redundanz und

⁸ Ich rufe nochmal die Grundthese in Erinnerung: Genus kann nur durch Genuskongruenz vollständig erfasst werden. Liegt keine Genuskongruenz vor, gibt es nichts zu erfassen. Ohne Kongruenzklassen ließen sich Genussprachen schwerlich als solche identifizieren, dafür nähmen genuslose Sprachen wie Ungarisch die Hürde und ließen sich leicht in Genussysteme umklassifizieren.

Transparenz in einem transparenten bzw. einem nicht-transparenten Redundanzbegriff. Das Balance-Modell soll mit beiden Auffassungen verträglich sein.

These 3: Nicht-Ökonomie

Genus ist unökonomisch. Nicht-Ökonomie soll im Spiegel der drei Genusprinzipien gemessen werden. Eindeutigkeit, Redundanz und Transparenz wirken der Ökonomie entgegen, stehen jedoch mit dieser in Balance.

Genus ist keine universale Kategorie. 44% der Sprachen im Weltatlas der Sprachstrukturen (WALS) haben es, 56% nicht, vgl. Dryer/Haspelmath (2013). Eine Genussprache zu sein ist kein Muss, aber Genussysteme können bekanntlich sehr stabil bleiben, was bedeutet, dass ihr Untergang nicht vorprogrammiert sein muss. Anscheinend ist bei Genussystemen mit einer „nachhaltigen Nicht-Ökonomie“ zu rechnen.

These 4: Balance

Genussysteme sind gerade wegen Nicht-Ökonomie aufrechtzuerhalten. Genusprinzipien auf der einen Seite stehen mit Ökonomie auf der anderen in Balance. Stabile Genussysteme sind im typologischen Raum zwischen den beiden Polen in (10) angesiedelt.

These 5: Dimensionierung des Balance-Modells

Radikale Modifizierungen dieser Balance resultieren in kanonischen oder antikanonischen Zuständen. Das Kippen eines Genussystems aus diesem Gleichgewicht kann an folgenden Eigenschaften erkannt werden:

(a) Das Genussystem erweist sich als radikal ökonomisch. Das bedeutet weniger Eindeutigkeit/Transparenz/Redundanz. Dies ist mit einem *Genuskollaps* in der Sprache gleichzusetzen.

(b) Das Genussystem erweist sich als radikal unökonomisch. Das bedeutet mehr Eindeutigkeit/Transparenz/Redundanz. Die Sprache hat ein *kanonisches Genussystem*, vgl. (12):

(12) Dimensionierung der Balance-Zone

Eindeutigkeit + Redundanz + Transparenz in Balance mit Nicht-Ökonomie



Genuskollaps (maximal ökonomisch)
durch Reduktion von

kanonisches Genus (maximal unökonomisch)
durch Erhöhung von

Eindeutigkeit + Redundanz + Transparenz

In der vom Viereck umgrenzten Balance-Zone lassen sich aber auch *nicht-radikale morphologische Prozesse* (für das Deutsche) definieren, die das Genussystem ökonomischer machen, ohne seine Stabilität zu gefährden, vgl. den gelben Pfeil in (12). Für das Vorhandensein und vor allem für die Dimensionierung dieser Balance-Zone können diese generellen Genusprozesse einen Beweis liefern, da sie die Stabilität des jeweiligen Genussystems nicht beeinflussen.

8. Genusprozesse zur Dimensionierung des Balance-Modells

Im letzten Teil meiner Arbeit möchte ich drei solche Genusprozesse in den germanischen Sprachen kurz ansprechen: 8.1 Genus-Reduktion, 8.2 Genus-Reorganisation und 8.3 Genus-Selbstkorrektur. Alle drei werden als nicht-radikale Modifizierungen von Genussystemen angesehen, die innerhalb der Toleranzzone der besagten Balance sind und daher für deren Dimensionierung relevant sein können.

8.1. Genus-Reduktion

Fall Englisch: Englisch hat sein Genussystem bis auf das pronominale Genus vollständig abgebaut. Alle anderen Genuskongruenzen haben durch Flexionsreduktion ihr Potenzial verloren, Genus des Kontrolleurs anzuzeigen. Dass gerade das Pronominalsystem des Englischen diese Genus-Reduktion überlebte, hängt mit der z. B. von Audring (2008) und Di Garbo/Miestamo (2019) postulierten Direktionalität der Reduktion von innen (NP-intern) nach außen (Kongruenzen in syntaktischer Ferne) als Folge eines gleichgerichteten Abbaus von Flexionskategorien wie Kasus, Numerus und daher Genus zusammen.

Das Pronominalsystem des Englischen hat das Genus beibehalten. Anaphorische Personalpronomen greifen mangels formaler Kongruenz auf den Sexus des Antezedens zurück. Mit dieser Eigenschaft ist das Pronominalsystem des Englischen gleichzeitig ein Beispiel für eine Genus-Reorganisation auf semantischer Basis, vgl. 8.2.

Englisch ist sicherlich am äußeren Rand der Balance-Zone, an der Grenze eines Genuskollapses, wo die Frage, ob es überhaupt noch Genus hat, ganz und gar berechtigt klingt. Im WALS ist es allerdings als Genussprache profiliert. An dieser Grenze der Balance-Zone kann man dann auch den Schritt wagen, die Möglichkeit, Ungarisch ebenfalls als Genussprache zu definieren, zu erwägen. Canisius (2019) wagt diesen Schritt.

8.2. Genus-Reorganisation

Eine Genus-Reorganisation erfolgt auf semantischer Basis. Im Folgenden werden vier Beispiele aus germanischen Sprachen präsentiert.

Fall Niederländisch: Niederländisch unterscheidet zwei nominale Genera: Common und Neuter, die an Kongruenzen innerhalb der NP realisiert werden (Audring 2008). Im pronominalen Genussystem gibt es aber drei Genera: Neuter und die alten pronominalen Genera Maskulinum und Femininum, die im nominalen Genussystem zum Common verschmolzen sind. Pronominales Maskulinum und Femininum wurden im Niederländischen nach Sexus reorganisiert.

Fall Schwedisch: Schwedisch hat zwei nominale Genera: Common (dem Niederländischen ähnlich aus der Verschmelzung von Maskulinum und Femininum entstanden) und Neuter (Josefsson 2005). Das pronominale Genussystem hat dafür vier Genera: Common für das neu entstandene nominale Genus, Neuter und die alten Genera Maskulinum und Femininum. Die nach der Entstehung des Common „verwaisten“ pronominalen Genera Maskulinum und Femininum wurden semantisch, ebenfalls nach Sexus, reorganisiert. Die pronominalen Genera Common und Neuter dienen weiterhin der grammatischen Genuskongruenz, doch auch sie wurden nach der referenziellen Unterscheidung zählbar/nichtzählbar reorganisiert. So kann ein

anaphorisches Neuter-Pronomen auch auf Common-Nomen referieren, falls diese unzählbar gedeutet werden sollen.

Fall Nichtstandard-Varietäten des Englischen: Nach Siemund (2002) zeigen Nichtstandard-Varietäten des Englischen Abweichungen vom pronominalen Genussystem des Standardenglischen. Die semantische Reorganisation erfolgte hier in Abhängigkeit von der Individualisation des Referenzobjekts (zählbar/unzählbar) wie im Schwedischen. Während Standardenglisch das pronominale Genus nach ‚männlich‘ vs. ‚weiblich‘ vs. ‚unbelebt‘ unterscheidet, reorganisieren Nichtstandard-Varietäten ihr pronominales Genussystem nach ‚belebt‘ vs. ‚unbelebt zählbar‘ vs. ‚unbelebt unzählbar‘.

Fall Hybride im Deutschen: Die Hybridisierung von Nomen wie ‚Mädchen‘ im Deutschen zeugt ebenfalls von einer Genus-Reorganisation auf semantischer Basis. Genauer gesagt stellt sie den Anfang eines solchen Prozesses von außen (syntaktische Ferne) nach innen (NP-intern) dar, vgl. 8.3.

8.3. Genus-Selbstkorrektur

Im Balance-Modell verstehe ich unter Genus-Selbstkorrektur einen Redundanz reduzierenden Genusprozess in Balance mit Nicht-Ökonomie. In diesem Punkt präsentiere ich zwei Typen von Selbstkorrekturmechanismen im Genussystem des Deutschen. Der Terminus Selbstkorrektur stammt von Nichols (2019). Bevor ich die beiden Typen im Deutschen beschreibe, soll kurz erläutert werden, wie Nichols den Begriff verwendet.

Nach Nichols gibt es keinen Beweis dafür, dass der morphologische Apparat der Genussprachen außerhalb des Genus komplexer wäre als der der genuslosen, vgl. 4.2. Komplex ist nur das Genus selbst, was vor allem auf folgende Gründe zurückzuführen ist: Zahl der Genusmerkmale, Allomorphie und Arbitrarität der Genuszuweisung (z. B. weder formal noch semantisch wie beim coverten Genus im Deutschen). Die ersten beiden Gründe sind quantitativ messbare Phänomene, die bei mir eindeutig zu den Ökonomiefaktoren des Genus zählen. Doch Nichols leitet Genuskomplexität nicht von diesen, sondern von der Transparenz ab. Ich darf erinnern: Transparenz ist bei ihr der einzige relevante Komplexitätsfaktor, vgl. (9).

Selbstkorrektur bedeutet bei Nichols, dass ein morphologisches System ohne (radikale) Reduktion weniger komplex, d. h. transparenter wird bzw. als solches beschrieben werden kann. Wie Nicht-Transparenz (0:1-Relation beim Marker: Nullmarkierung in Tabelle 3) durch Selbstkorrektur erklärbar ist, zeigt Nichols anhand der verbalen Person-Kongruenz in Lasisch (einer südkaukasischen Sprache). Sie unterscheidet zwei offensichtliche Fälle der Nicht-Transparenz und zeigt, wie sie durch Selbstkorrektur ‚repariert‘ werden können.

Fall 1: Nullmarkierung der obligatorischen Kategorie Person am Verb, d. h. eine 0:1-Relation beim Marker. Es hängt von der Merkmalspezifikation der Kategorie ab, wann eine Nullmarkierung zugelassen ist (z. B. bei der 1. Person ist im Gegensatz zur 3. Person keine Nullmarkierung in Lasisch möglich).

Fall 2: Konflikt in der Realisation von zwei morphosyntaktischen Merkmalen der Kategorie Kasus (Subjekt/Objekt) in derselben Position. Der Verlierer dieses Konflikts bleibt unmarkiert (z. B. bei der 1. Person ist im Gegensatz zur 3. Person in Lasisch keine Nullmarkierung des Subjektarguments möglich).

Fall 1 und 2 sind Beispiele für die Selbstkorrektion in der Kategorie Person, und zwar nach den Hierarchien $1P > 3P$ und $SU > OBJ$. Nach Nichols sei Genuskongruenz deshalb komplexer als Person-Kongruenz, weil Genussysteme keinen derartigen Selbstkorrektionsmechanismus hätten. Selbstkorrektion sei nämlich nur bei referenziellen (semantisch interpretierbaren) Kategorien möglich, zu denen aber Genus nicht gehöre.

Ich übernehme Nichols' Terminus Selbstkorrektion, behaupte jedoch entgegen ihrer Auffassung, dass Selbstkorrektion auch auf Genussysteme anwendbar ist, selbst wenn sie in erster Linie nicht von der Referenzialität, sondern von der Nicht-Ökonomie gesteuert wird. Genus-Selbstkorrektion könnte im Balance-Modell einen Redundanz reduzierenden Prozess in Balance mit der Nicht-Ökonomie bedeuten. Betrachten wir nochmal Nichols' zwei Fälle auf das Genus angewendet:

Fall 1 beim Genus: Nullmarkierung der obligatorischen Kategorie Genus am Kongruenten (0:1-Relation des Markers) in Abhängigkeit vom Genusmerkmal. Dies hätten wir, wenn z. B. das attributive Adjektiv mit einem maskulinen/neutralen Kontrolleur, nicht aber mit einem femininen kongruieren würde. Den Fall gibt es im Deutschen offensichtlich nicht.

Fall 2 beim Genus: Konflikt in der Realisation von zwei morphosyntaktischen Merkmalen der Kategorie Genus am Kongruenten. Der Verlierer dieses Konflikts bleibt unmarkiert. Dieses Phänomen ist unter dem Namen *Genusresolution* durchaus charakteristisch fürs Genus. Genus-resolution erfolgt typischerweise durch ein Default-Genus, in den indogermanischen Sprachen durch das generische Maskulinum. Sie könnte somit u. U. ein Beispiel für die Reduktion von Redundanz sein, insofern der Kongruent sein Default-Genus nicht durch Duplizierung von Marker und Merkmal des Kontrolleurs zugewiesen bekommt.

Nun komme ich zu den zwei eindeutigeren Typen der Selbstkorrektionsmechanismen im Genussystem des Deutschen: (a) Hybridisierung und (b) Monoflexion. Beide leisten ihren Beitrag zur Reduktion von Redundanz.

(a) *Hybridisierung* im Deutschen: Genus-Selbstkorrektion durch die hierarchische Anordnung *semantisch > formal*. Hybridisierung ist der Anfang der semantischen Reorganisation eines Genussystems. Als semantische Selbstkorrektion reduziert sie die Redundanz der Genuskongruenz. Bei *sie* (F) wird ja nicht Marker und Merkmal von ‚Mädchen‘ (N) dupliziert, woraus folgt, dass ‚sie‘ die kanonische Genuseigenschaft „mit dem Genusmarker des Nomens identisch“ verletzt. Doch gerade hierdurch sind Hybride wie ‚Mädchen‘ über Satzgrenzen hinaus leichter identifizierbar.

(b) *Monoflexion* im Deutschen: Genus-Selbstkorrektion durch die syntaktische Anordnung *links > rechts*. Dieses Prinzip der Adjektivflexion sieht eine Selbstkorrektion für Redundanz im Genus vor. Wie Tabelle 4 zu entnehmen ist, wird die Redundanz der Genusmarker an den Kongruenten nach der Reihenfolge von Artikel und attributiven Adjektiven von links nach rechts um den Kontrolleur reduziert. Die kanonische Genuseigenschaft „obligatorische Markierung“ wird in der postnominalen Position durch die Nullmarkierung verletzt, „mit dem Genusmarker des Nomens identisch“ gilt ebenfalls nicht, falls pränominal attributive Adjektive in der starken Adjektivflexion von ihrer Position abhängig unterschiedliche Genusmarker tragen.

	Art	Adj	Adj	N	Adj	
schwach/gemischt: Dat.Sg.M/N	-em	-en	-en			∅
stark: Dat.Sg.M/N	∅	-em	-en			∅

Tab. 4. Redundanz der Genusmarker in der NP

Tabelle 5 fasst die beiden Typen der Genus-Selbstkorrektur zusammen und zeigt, wie sie Redundanz unter Beibehaltung oder sogar Erhöhung der Ökonomie im Genusssystem des Deutschen reduzieren.

	Redundanz	syntagmatische Ökonomie	paradigmatische Ökonomie
Hybridisierung	↓	–	↓ ⁹
Monoflexion	↓	–/postnominal ↑	–/postnominal ↑

Tab. 5. Genus-Selbstkorrektur, Redundanz und Ökonomie

↓ = wird reduziert; ↑ = wird erhöht; – = bleibt konstant

9. Wird ‚Mädchen‘ jemals feminin?

In Punkt 2 wurde im Zusammenhang mit dem funktionentheoretischen Genusbegriff gesagt, dass ‚Mädchen‘ nach lexikalischen Genuszuweisungsregeln der Genusklasse Neutrum zugeordnet wird. Anders formuliert: ‚Mädchen‘ *kann kein feminines* Genus haben. In Punkt 8 wurde Hybridisierung als eine semantische Genus-Reorganisation/Genus-Selbstkorrektur in syntaktischer Ferne betrachtet, die in der Terminologie der konfigurationellen Genustheorien unausweichlich zu der Erkenntnis führt, dass ‚Mädchen‘ weder ganz neutral noch ganz feminin ist. Wieder anders formuliert: ‚Mädchen‘ *kann feminines* Genus haben. Ebenfalls wurde behauptet, dass Hybridisierung ein direktionaler Prozess ist, der bei einer bestimmten semantischen Klasse von Nomen anfangs an pronominalen Kongruenten in syntaktischer Ferne einsetzt und sich von dort aus in der Kongruenzdomäne ausbreitet. Dass dieser Prozess bei ‚Mädchen‘ tatsächlich fortgeschritten ist, zeigen Beispiele für feminine Kongruenz auch an Kongruenten näher dem Kontrolleur, konkret: am Relativpronomen und am Possessivartikel, vgl. die Daten in Braun/Haig (2010). So betrachtet sind „Direktionalität“ und „Anfang“ der Genus-Selbstkorrektur sowohl syntaktisch als auch zeitlich zu verstehen. Somit stellt sich die Frage, ob es bei ‚Mädchen‘ jemals zur vollständigen semantischen Selbstkorrektur kommen kann. Oder wieder anders gefragt: Wann führt die Selbstkorrektur von Hybriden zu ihrer kompletten semantischen Reorganisation im Deutschen, d. h. wann *muss* ‚Mädchen‘ *feminines* Genus haben?

⁹ ↓ bei der paradigmatischen Ökonomie im Falle der Hybridisierung scheint dem Gesagten zu widersprechen. Aber vgl. dazu die Erklärung bei ‚Mädchen‘ in Punkt 9.

Der endgültige Abschluss dieses Prozesses und damit die Abschaffung der Hybride im Genusssystem des Deutschen hat nach wie vor eine semantische Motivation, die zum Genuswechsel von ‚Mädchen‘ führen könnte. Auch phonologisch spräche nichts dagegen. Nicht nur die Artikelformen ‚der/das/dem/den/des‘ bilden mit ‚Mädchen‘ eine phonologische Einheit, sondern eben auch ‚die‘. Dass ‚Mädchen‘ doch nie (?) feminin wird, muss eher an seiner Genusmorphologie liegen. Kongruenten in unmittelbarer syntaktischer Nähe, sprich: ‚das/ein‘, sind einer strikten formalen Genuskongruenz unterworfen. Diese formale Kongruenz nährt typischerweise die Genusssysteme der germanischen Sprachen, sie macht sie stabil und hält sie im Gleichgewicht, trotz und gerade wegen Nicht-Ökonomie.

Wegen der Allomorphie der pronominalen Kongruenten (‚sie/es‘ bei ‚Mädchen‘) kann paradigmatisch sehr unökonomisch sein, ein Hybrid zu sein, vgl. Tabelle 5 und Fußnote 9, doch dieser Zustand ist anscheinend über Jahrhunderte aufrechtzuerhalten. Ich verweise hier auf Belege in Corbett (2015), die zeigen, dass ‚Weib‘ als Hybrid seinen Genusstatus zwischen Neutrum und Femininum seit dem Mittelhochdeutschen hält.

Hybridisierung ist zwar direktional, aber Hybride des Deutschen werden trotz ihrer Neigung zur semantischen Selbstkorrektur wahrscheinlich nicht verschwinden, weil Genus in erster Linie von formaler Kongruenz innerhalb der NP am Leben gehalten wird.

Hybridisierung reduziert Redundanz, hält syntagmatische Ökonomie konstant, erhöht aber paradigmatische Nicht-Ökonomie, vgl. Tabelle 5. All dies ist aber noch in der Toleranzzone der Balance. ‚Mädchen‘ ist allerdings auch in dieser Hinsicht interessant. Es muss nicht unbedingt ein Nomen sein, das die paradigmatische Nicht-Ökonomie unnötigerweise erhöht. Es gibt Evidenz dafür, dass die Selbstkorrektur bei ‚Mädchen‘ auch die paradigmatische Nicht-Ökonomie reduziert, falls angenommen wird, dass die Allomorphe ‚sie‘ und ‚es‘ in Wirklichkeit keine sind. Aus den Untersuchungen von Braun/Haig (2010) geht hervor, dass feminines ‚sie‘ tendenziell für Mädchen über 18 Jahre, neutrales ‚es‘ für Mädchen unter 18 Jahren gewählt wird. Es scheint, als vollzöge sich bei ‚Mädchen‘ eine lexikalsemantische Spaltung, die Allomorphie beseitigt und damit Genuskongruenz weniger redundant und nicht einmal paradigmatisch unökonomischer macht. Allerdings ist das mit ‚Mädchen‘ wohl nur ein Einzelfall.

10. Zusammenfassung

Diese rein genustheoretisch angelegte Arbeit befasst sich mit zwei zentralen und miteinander zusammenhängenden Eigenschaften des Genus: Dislokation und Nicht-Ökonomie. Sie typologisiert diesbezüglich aber eher Prinzipien von Genustheorien in Bezug auf das Genusssystem des Deutschen als die sprachlichen Daten desselben.

Zur Explizierung der Dislokation/Nicht-Ökonomie habe ich drei allgemeine Genusprinzipien diskutiert: Eindeutigkeit, Redundanz und Transparenz. Alle drei implizieren Nicht-Ökonomie. Und alle drei gehören zum formalen Apparat der Kanonischen Typologie. Daher habe ich dieser Genustheorie besondere Beachtung geschenkt.

Eindeutigkeit, die daraus folgende Transparenz sowie Redundanz können Dislokation erklären. Aus Redundanz und (Nicht-)Transparenz leitet sich Nicht-Ökonomie ab, und die nicht-transparente Redundanz gibt Anlass zur rein formalen Behandlung von Genus (Brustwarzenmetapher).

Transparenz ist in der Kanonischen Typologie ein Komplexitätsfaktor zur Messung der morphologischen Komplexität (darunter Nicht-Ökonomie) von Genussystemen. Doch die Auffassung der Transparenz als Komplexitätsfaktor ist trotz der unübertrefflichen Leistung der Kanonischen Typologie in der Genustypologie nicht überzeugend, denn zum einen sind Transparenz und Ökonomie keine unabhängigen Komplexitätsfaktoren, zum anderen hängen Eindeutigkeit, Redundanz und Transparenz logisch zusammen. Daher habe ich gefolgert: Transparenz eignet sich nicht als Komplexitätsfaktor.

Als Alternative habe ich das Balance-Modell präsentiert, in dem Transparenz kein Komplexitätsfaktor, sondern ein mit Eindeutigkeit und Redundanz gleichwertiges Genusprinzip ist. Die drei wirken der Ökonomie entgegen. Die Nicht-Ökonomie des Genus lässt sich in dieser Balance deuten: Sie geht mit mehr Transparenz, Eindeutigkeit und Redundanz einher. Genussysteme sind aber gerade wegen ihrer Nicht-Ökonomie aufrechtzuerhalten.

Radikale Modifizierungen dieser Balance resultieren in kanonischen oder antikanonischen Zuständen. Die Kanonische Typologie definiert zwar einen typologischen Raum für das Variationsspektrum des Genus, das kanonische Genus gilt aber als äußerst unökonomisch und ist von einem sprachlich unbesiedelten, „luftleeren“ typologischen Raum umgeben. Nicht-radikale Modifizierungen der Balance (Genus-Reduktion, Genus-Reorganisation und Genus-Selbstkorrektur) können auf der anderen Seite das Genussystem ökonomischer machen, ohne seine Stabilität zu gefährden. Diese Genusprozesse werden von Nicht-Ökonomie gesteuert. So habe ich z. B. Genus-Selbstkorrektur als Redundanz reduzierenden Prozess in Balance mit der Nicht-Ökonomie definiert.

Genusprozesse weisen einerseits die Relevanz von Eindeutigkeit, Transparenz, Redundanz und Nicht-Ökonomie bei der Parametrisierung von Genussystemen generell nach. Andererseits tragen sie durch die Erfassung der Wechselwirkung zwischen Genusprinzipen und Nicht-Ökonomie zur Dimensionierung der Balance-Zone bei, und zwar in gleicher Weise, wie diese mit ihren extremen Spezifizierungen auch mögliche Grenzen des Variationsspektrums ermitteln. Eine Dimensionierung der Balance-Zone kann durch dieselben Parameter „im Kleinen“ erfolgen wie die Dimensionierung des typologischen Raums fürs Genus „im Großen“.

Hybridisierung als Genus-Selbstkorrektur reduziert Redundanz, hält syntagmatische Ökonomie konstant, erhöht aber paradigmatische Nicht-Ökonomie. All dies ist aber noch in der Toleranzzone der Balance. Im Zusammengang mit der Direktionalität, folglich Hervorsagbarkeit der Hybridisierung habe ich die Möglichkeit einer vollständigen semantischen Selbstkorrektur bei Hybriden erwogen. Dass Hybride trotz ihrer Neigung zur semantischen Selbstkorrektur nicht vollständig „korrigierbar“ sind, kann damit erklärt werden, dass das Genus in erster Linie von rein formaler Kongruenz innerhalb der NP am Leben gehalten wird.

Literatur

- Ágel, Vilmos (2005): Das fünfte und sechste Genus – und die anderen. In: Fuhrhop, Nanna (Hg.): Virtuelle Festschrift für Peter Eisenberg, o.A. Online: [<https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/12729/%c3%81gelDasFuenfteUndSechsteGenus.pdf?sequence=4&isAllowed=y>] (Letzter Zugriff: 28.11.2021).
- Ágel, Vilmos (2007): (Nicht)Flexion des Substantiv(s). Neue Überlegungen zum finiten Substantiv. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 34, S. 286–327.

- Audring, Jenny (2008): Gender assignment and gender agreement: Evidence from pronominal gender languages. In: *Morphology* 18, S. 93–116.
- Audring, Jenny (2019): Canonical, complex, complicated? In: Di Garbo, Francesca/Olsson, Bruno/Wälchli, Bernhard (Hg.): *Grammatical Gender and Linguistic Complexity, Volume 1: General Issues and Specific Studies*. Berlin: Language Science Press, S. 15–52.
- Bond, Oliver (2019): Canonical typology. In: Audring, Jenny/Masini, Francesca (Hg.): *The Oxford Handbook of Morphological Theory*. Oxford: Oxford University Press, S. 409–431.
- Braun, Friederike/Haig, Geoffrey (2010): When are German ‘girls’ feminine? How the semantics of age influences the grammar of gender agreement. In: Bieswanger, Markus/Motschenbacher, Heiko/Mühleisen, Susanne (Hg.): *Language in its Socio-Cultural Context: New Explorations in Gendered, Global and Media Uses*. Frankfurt: Peter Lang, S. 69–83.
- Canisius, Peter (2019): Genus (nicht nur) im Ungarischen. In: Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kappel, Péter/Modrián-Horváth, Bernadett/Rauzs, Orsolya (Hg.): „Vnd der gieng treulich, weislich vnd mündlich mit den sachen vmb.” Festschrift für Péter Bassola zum 75. Geburtstag. Szeged: Institut für Germanistik (= *Acta Germanica* 15), S. 30–47.
- Corbett, Greville G. (2003): Agreement: Canonical instances and the extent of the phenomenon. In: Booij, Geert/DeCesaris, Janet/Ralli, Angela/Scalise, Sergio (Hg.): *Topics in Morphology. Selected Papers from the Third Mediterranean Morphology Meeting (Barcelona, 20–22. September 2001)*. Barcelona Universitat, Pompeu Fabra, S. 109–128.
- Corbett, Greville G. (2005): The canonical approach in typology. In: Frajzyngier, Zygmunt/Hodges, Adam/Rood, David S. (Hg.): *Linguistic Diversity and Language Theories*. Amsterdam: Benjamins (= *Studies in Language Companion Series* 72), S. 25–49.
- Corbett, Greville G. (2007): Canonical typology, suppletion, and possible words. In: *Language* 83(1), S. 8–42.
- Corbett, Greville G. (2009): Canonical inflectional classes. In: Montermini, Fabio/Boyé, Gilles/Tseng, Jesse (Hg.): *Selected Proceedings of the 6th Décembrettes*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, S. 1–11.
- Corbett, Greville G. (2010): Canonical derivational morphology. In: *Word Structure* 3, S. 141–155.
- Corbett, Greville G. (2011): Higher order exceptionality in inflectional morphology. In: Simon, Horst J./Wiese, Heike (Hg.): *Expecting the Unexpected: Exceptions in Grammar*. Berlin/New York: de Gruyter (= *Trends in Linguistics. Studies and Monographs* 216), S. 107–126.
- Corbett, Greville G. (2012): Canonical morphosyntactic features. In: Brown, Dunstan/Chumakina, Maria/Corbett, Greville G. (Hg.): *Canonical Morphology & Syntax*. Oxford: Oxford University Press, S. 48–65.
- Corbett, Greville G. (2015): Hybrid nouns and their complexity. In: Fleischer, Jürg/Rieken, Elisabeth/Widmer, Paul (Hg.): *Agreement from a Diachronic Perspective*. Berlin: de Gruyter (= *Trends in Linguistics: Studies and Monographs* 287), S. 191–214.
- Corbett, Greville G./Fedden, Sebastian (2016): Canonical gender. In: *Journal of Linguistics* 52(3), S. 495–531.
- Di Garbo, Francesca/Miestamo, Matti (2019): The evolving complexity of gender agreement systems. In: Di Garbo, Francesca/Olsson, Bruno/Wälchli, Bernhard (Hg.): *Grammatical Gender and Linguistic Complexity, Volume 2: World-Wide Comparative Studies*. Berlin: Language Science Press, S. 15–60.
- Dryer, Matthew S./Haspelmath, Martin (Hg.) (2013): *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology. <http://wals.info>.
- Eisenberg, Peter (2000): Das vierte Genus? Über die natürliche Kategorisation der deutschen Substantive. In: Bittner, Andreas/Bittner, Dagmar/Köpcke, Klaus-Michael (Hg.): *Angemes-*

- sene Strukturen: Systemorganisation in Phonologie, Morphologie und Syntax. Hildesheim: Olms, S. 91–105.
- Hockett, Charles F. (1958): *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan.
- Josefsson, Gunlög (2005): Semantic and grammatical genders in Swedish – independent but interacting dimensions. In: *Lingua* 116, S. 1346–1368.
- Köpcke, Klaus-Michael/Zubin, David A. (1984): Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen. Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. In: *Linguistische Berichte* 93, S. 26–50.
- Köpcke, Klaus-Michael/Zubin, David A. (1996): Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen. In: Lang, Ewald/Zifonun, Gisela (Hg.): *Deutsch – typologisch*. Berlin: de Gruyter (= *IdS Jahrbuch* 1995), S. 473–491.
- Lass, Roger (1997): *Historical Linguistics and Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nichols, Johanna (2019): Why is gender so complex? Some typological considerations. In: Di Garbo, Francesca/Olsson, Bruno/Wälchli, Bernhard (Hg.): *Grammatical Gender and Linguistic Complexity, Volume 1: General Issues and Specific Studies*. Berlin: Language Science Press, S. 63–92.
- Scheibl, György (2015): Grammatische-Regel-Konflikte. Eine kanonische Annäherung. In: *Studia Linguistica* XXXIV., S. 151–195.
- Siemund, Peter (2002): Mass versus count. Pronominal gender in regional varieties of Germanic languages. In: *Sprachtypologie und Universalienforschung* 55(3), S. 213–233.
- Steinmetz, Donald (2006): Gender shifts in Germanic and Slavic: Semantic motivation for neuter? In: *Lingua* 116, S. 1418–1440.
- Wurzel, Wolfgang U. (2001): Ökonomie. In: Haspelmath, Martin/König, Ekkehard/Oesterreicher, Wulf/ Raible, Wolfgang (Hg.): *Sprachtypologie und sprachliche Universalien. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter (= *HSK* 20.1), S. 384–400.
- Zaefferer, Dietmar (1991): Introduction: Universals and semantics. In: Zaefferer, Dietmar (Hg.): *Semantic Universals and Universal Semantics*. Dordrecht: Foris, S. 1–14.

Positionen zu Sprache und Gender – ein Überblick über die Theorien

Alma Halidović, Jasmina Đonlagić-Smailbegović, Azra Bešić (Tuzla)

1. Einleitung

Die moderne Gesellschaft ist offenbar von einem Wandel der Geschlechterverhältnisse geprägt. Besonders in der Politik und der Erwerbstätigkeit sind die Positionen der Frauen gestärkt worden: „Frauen haben quantitativ aufgeholt: Bildungsabschlüsse und Erwerbsquoten sind gestiegen, auch hat sich die Zahl weiblicher Führungskräfte leicht erhöht. Die deutsche und europäische Gesetzesgrundlage scheint die Etablierung der von den Frauenbewegungen geforderten Gleichberechtigung von Mann und Frau juristisch zu untermauern.“¹ Ein Blick hinter diese Fassade gewährt erhellende Einblicke in die Realität des gesellschaftlichen Zusammenlebens: Frauen verdienen für vergleichbare Arbeit weniger als Männer, verrichten unentgeltlich die Hausarbeit und übernehmen ohne Bezahlung die Verpflegung und Erziehung der Kinder.

Es wäre sogar im 21. Jahrhundert utopisch zu behaupten, Frauen hätten sich ihre Position in der Gesellschaft, in der Politik, in den Wissenschaften tatsächlich erkämpft. Gewisse Unterschiede, genauer die Geschlechtsunterschiede scheinen allerdings allen anderen Verschiedenheiten wie z. B. unterschiedliche Hautfarben, Ethnien, Gruppenzugehörigkeit oder Religion gegenüber dominant zu sein, wobei mit Geschlechtsunterschieden alle Kulturen zu kämpfen haben. Arbeitsleistungen und Arbeitsaufwand werden je nach Geschlechtszugehörigkeit anders bewertet und bezahlt. Dies bringt Elsen (2020: 21) mit der folgenden Feststellung auf den Punkt: „Der Mann ist noch immer die Norm, an der die Frau gemessen wird.“

Die Verteilung der Geschlechterrollen hinsichtlich Integration und Partizipation ist anscheinend in eine neue Ära getreten, dafür sprechen viele Politikerinnen in Führungspositionen, Frauen an der Macht, z. B. die Bundeskanzlerin (Stand 2021). Dennoch liegt eine Lösung für alle Probleme noch nicht greifbar genug. Die Unterschiede sind in der Gesellschaft für jeden sichtbar und gegenwärtig. Doch woher stammt dieses Kategorisieren in weiblich und männlich, Frau und Mann? Klann-Delius (2005: 1) spricht von diesem Bedürfnis als von einer starken Tendenz in der menschlichen Gesellschaft: „Die Welt zu kategorisieren ist eine den Menschen auszeichnende Neigung. Die Kategorisierung von Menschen nach ihrem Geschlecht scheint eine universell verbreitete und einem starken Bedürfnis entsprechende Tendenz zu sein.“

Die Anfänge der feministischen Sprachwissenschaft liegen in den USA in den 1970er Jahren. Die anfängliche Frauenbewegung in Deutschland hingegen lässt sich in zwei zeitlich aufeinanderfolgende Phasen aufgliedern. Die erste Phase umfasst den Zeitraum der vierziger Jahre des 19. Jahrhunderts und dauerte bis 1933. Diese Phase kennzeichnete den unermüdlichen Kampf der Frauen um ihre Gleichberechtigung, wobei sich dieser vorrangig auf die ökonomische, politische, soziale und kulturelle Gleichstellung der Frau konzentrierte. Die zweite Phase

¹ <https://www.bpb.de/gesellschaft/gender/frauen-in-deutschland/> (Zugriff: 22.09.2021)

kann als die neue Frauenbewegung bezeichnet werden. Diese Phase fand ihre Ursprünge in dem Aufkommen der studentischen Bewegung sowie in der außerparlamentarischen Opposition (APO) in den Jahren 1967/68. Die Studentenbewegung und die Frauenbewegung motivierten die Ereignisse und Proteste in den USA während des Indochinakrieges (vgl. Samel 1995: 14).

2. Feminismus in Kultur, Gesellschaft und Politik

Wesentliche Impulse für die Frauenforschung und Frauenbewegung kamen aus der Politik- und Sozialwissenschaft sowie aus der Sprachwissenschaft. Es ist folglich nicht verwunderlich, dass die Frauenbewegung immer mit einem Kampf nach Freiheit und Gerechtigkeit verbunden war. Nun könnte hier die Frage gestellt werden, wie man in der Vergangenheit mit dem Problem des Geschlechts umging. Elsen (2020: 30) zufolge herrschte „seit der Antike das Modell nur eines Geschlechts vor, in dem es verschiedene Ausprägungen des Menschen gab, die sich graduell unterschieden und bei dem die weibliche Variante die weniger gut gelungene war.“

Seit der Antike formte also alle Sphären des gesellschaftlichen Lebens entscheidend nur das Modell eines Geschlechts. Später brachten Forschungen im 17. Jahrhundert neue Erkenntnisse aus der Medizin über die biologisch begründeten Unterschiede zwischen Mann und Frau. Nun charakterisierten neue Merkmale des rein Äußerlichen Mann und Frau. Rousseaus Vorstellung einer natürlich gegebenen Ungleichheit von Mann und Frau etablierte noch weiter das Bild der untergeordneten Frau und des autonomen Mannes. Man würde denken, die heutigen Denkwiesen wären weiterentwickelt und beruhten auf Gleichwertigkeit der Geschlechter. Die Tatsachen zeigen dagegen, dass noch heute die Bewertung der Leistung, des beruflichen Erfolgs von Männern und Frauen nach dem Geschlechtermodell von Rousseau gehandhabt wird (vgl. Elsen 2020: 31). Diese Vorstellung eines solchen Geschlechtermodells fand seine Anwendung ebenfalls im 19. Jahrhundert. Unser heutiges Geschlechtermodell, das die Kategorien Mann und Frau voraussetzt, ist infolgedessen binär aufgebaut, also ein soziales, kulturelles und gesellschaftliches Hierarchieschema (vgl. Schößler 2008: 24). Im Zuge der Französischen Revolution kam es zu Änderungen der bisherigen „natürlichen“ binären Aufteilung. Frauen kritisierten Ende des 19. Jahrhunderts die schwierige Lage in Bildung und beruflicher Laufbahn, aber auch die ungleichen finanziellen Verhältnisse. Das waren die ersten Ansätze einer bis heute andauernden Frauenbewegung: „Die erste Welle der Frauenbewegung ab ca. Mitte des 19. Jahrhunderts forderte, Frauen und Männer in Staat und Gesellschaft gleichzustellen, sie als gleichwertig zu betrachten und ihnen die grundlegenden Rechte zuzuerkennen: das Wahlrecht, das Recht auf Bildung und das Recht auf bezahlte Arbeit“ (Elsen 2020: 31).

Anfang des letzten Jahrhunderts können einige Fortschritte bei der Gleichstellung festgestellt werden. Es kam zu Immatrikulationen von Frauen an den Universitäten, etwa 1900 in Baden und 1909 in Mecklenburg. Frauen wurde 1918 in Deutschland und Österreich das Wahlrecht gewährt, in der Schweiz wurde es ihnen jedoch erst im Jahre 1971 gestattet. Im Dritten Reich kam es zu einem Abbau der Zugeständnisse an Frauen. Diese betrafen Einschränkungen hinsichtlich Berufswahl oder Studienmöglichkeiten. Das Ende des Zweiten Weltkrieges brachte eine neue Beteiligung der Frauen am allgemeinen Demokratisierungsprozess. Offiziell wird von einer Gleichstellung von Frauen und Männern im Grundgesetz der BRD seit 1949 gesprochen. In der Praxis kann aber nicht unbedingt von einer Umsetzung der vorgeschriebenen

Gleichberechtigung gesprochen werden. In neuerer Zeit sicherte das Inkrafttreten des Bundesgleichstellungsgesetzes im Jahre 2001 die Gleichstellung von Frauen und Männern in Dienststellen des Bundes. Ausschlaggebend für die Gender-Debatten, die Frauenbewegungen, aber auch den Feminismus war die gesamte Unzufriedenheit mit der sozialen und politischen Situation (vgl. Elsen 2020: 32–33).

3. Entwicklungen der feministischen Sprach- und Sprachgebrauchsanalyse

Genderlinguistik beschäftigt sich mit der spezifischen Erforschung von Gender, wobei die Genderforschung ein sehr heterogenes und interdisziplinäres Forschungsfeld darstellt. Alle ihre unterschiedlichen Konzepte verfolgen einen gemeinsamen ‚roten Faden‘, nämlich die Untersuchung der Aspekte von Geschlecht und Sprache. Zum Teil gibt es große Verschiedenheiten zwischen den einzelnen Etappen der feministischen Theorien. Seither vollzog sich ein Wandel in der Betrachtungsweise der Zusammenhänge zwischen Sprache und Sprachgebrauch und Geschlecht, so dass sich seit den 1970er Jahren viel hinsichtlich Konzeption und Ziele der Genderlinguistik getan hat.

Es stellt sich die Frage nach der Definition des Feminismus: Die Ursprünge des Begriffs Feminismus als Inbegriff für eine politische Theorie bzw. Strömung sind in den 1880er Jahren in Frankreich zu finden. Später wird der Begriff auch auf die Frauenbewegung und den Kampf um die Rechte der Frauen bezogen (vgl. Elsen 2020: 30). Heute sind durchaus auch andere Bezeichnungen für feministische Linguistik in Gebrauch: „Feministische Linguistik beginnt als feministische Sprachkritik und bleibt bis heute deskriptiv-kritisch. Sie wird mittlerweile zumeist anders bezeichnet, etwa als Gender und Sprache oder Genderlinguistik“ (Elsen 2020: 30).

3.1. Defizithypothese

Als Erscheinung einer globalen Emanzipationsidee gliedert sich der Feminismus in mehrere Phasen. Ihre anfänglichen (heute überholte) Stellungnahmen und Positionen können als „impressionistische“ und „subjektive“ Studien bezeichnet werden. Damit sind die ersten Überlegungen zur Defizithypothese in diesen anthropologisch-ethnologischen Arbeiten begründet. In ihrem Kern beinhaltet die Defizithypothese, dass Frauen, wenn man davon ausgeht, dass „das Männliche die Regel ist, [...] davon ab[weichen], ihr Sprechen [...] ‚schlechter‘ ist, also defizitär [...]“ (Elsen 2020: 48).

Ende der 60er Jahre lösten Studien von Lakoff und Key Diskussionen über die Sprache der Frauen aus. So behandelte Key (1971) in ihren Arbeiten die sexistische Diskriminierung der Frau durch Sprachsystem und Sprachverwendung. Ihre Untersuchung fokussierte auf die Asymmetrie bei Personen- und Berufsbezeichnungen. Die Autorin vertritt die Theorie von einer androgynen Sprache, in der nicht ein einzelner individueller Stil die Dominanz hat, es also weder eine weibliche noch eine männliche Sprache gibt. Auch Lakoff (1973) stützt ihre Thesen zur Frauensprache vor allem auf die alte ethnolinguistische Theorie. Im deutschen Sprachraum referieren Trömel-Plötz und Pusch auf die amerikanische Theorie zu „Sprache und Geschlecht“.

Im deutschen Sprachraum gehen erste Diskussionen und Hinweise auf die diskriminierende Wirkung der Sprache auf Senta Trömel-Plötz und Luise Pusch zurück. Der Begriff feministische Linguistik ist Pusch zu verdanken. Offen kritisierte sie das als Norm angesehene generische Maskulinum und andere Asymmetrien in der Sprache wie z.B. Fräulein oder Herr Meier und Frau. Das Thema Frauen und Sprache verlagerte sich nach Europa ungefähr zehn Jahre nach der Verankerung der feministischen Linguistik als wissenschaftliche Disziplin in den USA. 1978 veröffentlichte Senta Trömel-Plötz einen Artikel, der für hitzige Debatten sorgen sollte. Gemeinsam mit Luise Pusch übte sie Kritik am generischen Maskulinum, das aufgrund seiner Referenz manchmal auf Frauen und manchmal auf Männer zu Unklarheiten und Missverständnissen führt (vgl. Elsen 2020, 38).

In ihrer „Einführung in die feministische Sprachwissenschaft“ fasst Samel (1995: 30) die wichtigsten Merkmale zum „weiblichen Sprachverhalten“ zusammen, die bei allen Vertreterinnen der Defizithypothese zu finden sind:

- Frauen besitzen einen großen, auf ihre typischen Interessen und kommunikativen Absichten bezogenen Wortschatz; – sie benutzen insbesondere differenzierte Adjektive wie z. B. *mauve, ecru, beige* und sie gebrauchen *empty adjectives* wie *divine, charming, cute*
- Frauen verwenden Frageintonation oder sog. *tag-questions*, um Feststellungen oder Aussagen abzuschwächen wie in *it's so hot, isn't it?*
- Frauen gebrauchen häufiger *hedges* wie *well, y' know, kinda, sorta* oder Ausdrücke wie *I guess, I think* oder *I wonder* als Einleitung von Aussagen und Fragen.

Alle angeführten Merkmale bewerten das weibliche Sprachverhalten als negativ und im Vergleich zum männlichen als defizitär.

3.2. Differenzhypothese

Das Herausstellen des weiblichen Sprachverhaltens als etwas Negatives und Minderwertiges im Vergleich zum männlichen Sprachverhalten war einer der Kritikpunkte an der (heute überholten) Defizithypothese, was in dieser produktiven Phase der Erforschung der „Frauensprache“ zur Bildung weiterer Hypothesen führte. Eine neu aufgestellte Hypothese, die Differenzhypothese, hebt eben diese Andersartigkeit der weiblichen Sprechweise hervor. Frauen sollen sich nicht den männlichen Stil aneignen, sondern sich bewusst machen, dass sie anders sprechen als ihre männlichen Partner oder Kollegen. Höflichkeit und Zurückhaltung im Gespräch sind nach der neuen Hypothese kein Makel, sondern stellen Stärken und spezielle sprachliche Fähigkeiten der Frauen dar. Elsen (2020: 49) hält dazu fest: „Die Differenzhypothese zeigt die Unterschiede auf und billigt beiden Geschlechtern gleiche Fähigkeiten zu. Weibliches Sprechen ist nicht schlechter, sondern anders.“

3.3. Theorie der zwei Kulturen

Als überholt in der feministisch-linguistischen Diskussion gilt ebenfalls die Theorie der zwei Kulturen. Dabei sind es in erster Linie Frauen, die diese Hypothese befürworten oder zur Sprache bringen. So beleuchtet Tannen (1991: 16) dieses Thema vom soziolinguistischen Standpunkt aus und spricht von bestehenden Unterschieden im weiblichen oder männlichen Sprachgebrauch bzw. weist auf eine mögliche Akzeptanz dieser Unterschiede hin.

Nach Tannen kann mit geschlechtsspezifischen Ungleichheiten umgegangen werden, indem man sie hinnimmt und begreift. Missverständnisse, misslungene Kommunikationssituationen, Streitigkeiten zwischen Frauen und Männern sind die Folge des Nichtverstehens und der Nichtakzeptanz des anderen Geschlechts: „Die Erkenntnis geschlechtsspezifischer Unterschiede befreit den einzelnen von der Last individueller Pathologie. Viele Frauen und Männer sind unzufrieden mit ihren persönlichen Beziehungen und werden sogar noch frustrierter, wenn sie versuchen, Probleme auszudiskutieren“ (Tannen 1991: 16). Geschlechtsspezifische Unterschiede sind laut Tannen (1991: 16) durch Akzeptanz und Verständnis solcher Unterschiede aufzuheben, d. h. es sind Kompromisse zu schließen.

Wo setzt die „Theorie der zwei Kulturen“ ihre Erklärung der unterschiedlichen Gesprächsstile an? Tannen (1991: 17) begründet sie mit dem Aufwachsen in gleichgeschlechtlichen Gruppen, in denen sowohl Jungen als auch Mädchen ihre eigenen Interaktionsstile entwickeln. Die getrennt entwickelten Interaktionsstile führen auf keinen Fall zu einer reibungslosen Kommunikation. Samel (1995: 34) sieht sie der „unterschiedliche[n] kulturellen Sozialisation von Jungen und Mädchen“ geschuldet. Oft entstehen aufgrund des dominanten Verhaltens der Jungen Missverständnisse und verbale Konflikte. Das Gesprächsverhalten der Frauen kennzeichnet dagegen eine sehr persönliche Note. Durch solch eine Sprache sucht die Frau die Bindung, die Nähe ihrer Mitmenschen und die Unterstützung ihres Gesprächspartners. Mit dem Einfließen persönlicher Erlebnisse oder Erfahrungen im Verlauf des Gesprächs soll die eventuelle Fremdheit und Distanz zum Gesprächspartner überwunden und beseitigt werden. Heute gilt diese Einteilung nach Geschlechtergruppen als überholt.

3.4. Diversität und *doing gender*

Das *Doing gender*-Konzept unterscheidet zwischen dem biologischen Geschlecht (sex) und dem sozialen Geschlecht (gender). Nach Kothoff (2002: 125) kann *doing gender* als Ansatz, der in der sozialwissenschaftlichen Geschlechterforschung seit den siebziger Jahren entstanden ist, aufgefasst werden. Elsen (2020: 33) betont beim *doing gender* die punktuelle Inszenierung: „*Doing gender* heißt, dass Gender im täglichen Leben permanent und immer wieder konstruiert und erst dann überhaupt erst entsteht, dass es eine soziale Gewohnheit ist.“

Entscheidende Impulse für das Konzept kommen von Garfinkel sowie von Goffman. Garfinkel sieht die Entstehung der sozialen Wirklichkeit im alltäglichen Handeln. „Anhand empirischer Untersuchungen stellte Garfinkel die Frage, wie – d. h. mittels welcher Ethnomethoden – wir in unseren Alltagshandlungen scheinbar ‚objektive‘ Tatsachen des sozialen Lebens erzeugen. Zu diesen scheinbar ‚objektiven‘ Tatsachen zählte er auch die Zweiteilung der Menschen in Frauen und Männer“ (Günthner/ Hüpper/Spieß 2012: 3). Garfinkels Untersuchung zur Transsexuellen Agnes ist ein Klassiker der Gender Studies. Untersucht wurde, wie Agnes im Alltag kommunizierte, um als weibliche Person von den Mitmenschen wahrgenommen zu werden. Agnes änderte ihre Art, sich zu kleiden, zu gehen, sich gestisch und mimisch zu präsentieren, aber neben der gestisch-mimischen Präsentation gehörte hierzu auch die Art, sich stimmlich wie eine Frau zu geben (vgl. Günthner/Hüpper/Spieß 2012: 3).

Die neue Auffassung von Gender entfernt sich von einer natürlich gegebenen Kategorie, ist nicht mehr binär und geht davon aus, dass wir unser Geschlecht „machen“ (*doing gender*): „Die

soziale Wirklichkeit erzeugen wir erst im alltäglichen Miteinander. Gender ist nicht gegeben und auch nicht fix. Es ist ‚emergent‘“ (Elsen 2020: 52).

3.5. Dekonstruktion – *undoing gender*

Im Gegensatz zum Konzept des *doing gender* soll *undoing gender* gegensätzliche Tendenzen andeuten: „*Undoing gender* heißt, die Geschlechtsunterscheidung in manchen, z. B. schulischen oder beruflichen, Situationen zu neutralisieren, wenn es angebracht ist, indem sie unwichtig und nicht mehr wahrgenommen wird“ (Elsen 2020: 53). Durch das *Undoing gender*-Konzept erfolgt eine Neutralisierung der Unterschiede, die durch das Geschlecht auftreten. Dies würde voraussetzen, dass man alles, was das Geschlecht deutlich prägt, vermeidet, z. B. auffälliges Make-up, üppigen Schmuck oder enge Leggings (vgl. Elsen ebd.).

Kothoff/Nübling (2018: 37) betonen, dass es Kontexte gibt, in denen das Geschlecht kaum eine Bedeutung hat und erwähnen als Beispiel für die Neutralisierung der Unterschiede „institutionelle Entgenderisierungsverfahren wie Bemühungen um gleiche Repräsentanz von Männern und Frauen in bestimmten Berufsgruppen“.

3.6. Der evolutionäre Ansatz

Der evolutionäre Ansatz fordert, dass biologische Faktoren nicht vernachlässigt werden. Die Unterschiede in der Sprache von Männern und Frauen werden jetzt mit den biologisch bedingten Eigenschaften verknüpft. In Gesprächen der Frauen dominieren Themen wie Beziehungen und zwischenmenschliche Ereignisse, die dem Herstellen sozialer Bindungen dienen. Männer hingegen nutzen Gespräche eher zur Selbstdarstellung und Demonstration ihrer Macht. Elsen (2020: 56) zufolge entsprechen beide Verhaltensweisen dem Ziel, „optimal zu reproduzieren und damit letztendlich die Art zu sichern.“ Dabei soll der evolutionäre Ansatz nicht als „Entschuldigung für stereotype Verhaltensweisen“ (Elsen ebd.) missverstanden werden. Er diene der Wissenserweiterung und der Beobachtung des gesamten Prozesses der Geschlechterforschung.

Wichtig ist, eindeutig zwischen den beiden Begriffen Feminismus und Gender Studies zu differenzieren. Die 1990er Jahre brachten eine entscheidende Wende in der feministischen Theorienbildung: Die Ansätze der 1970er Jahre bekamen sozusagen eine Fortsetzung in den Konzepten der Gender Studies. Als gemeinsamer Ausgangspunkt kann genannt werden: Erfassen und Kritik asymmetrischer Geschlechterverhältnisse in der Sprache. Dennoch müssen einige markante Besonderheiten zwischen den unterschiedlichen Ausrichtungen der Forschungen berücksichtigt werden.

Die Ansätze und Forschungsziele der Untersuchungen von Sprache und Geschlecht von den 1970er Jahren bis heute weichen immens voneinander ab. In den 70er Jahren wurde von einer stabilen und binären Identität ausgegangen, der Mann war die Norm für die Wertung der weiblichen Sprache. Die 90er Jahre werfen neue Forschungsfragen und -ziele auf, man geht von einer ständigen Differenz und Veränderbarkeit der Geschlechter aus, die nicht konstituiert sind, sondern die augenblicklich und in jeder Situation von neuem inszeniert werden.

4. Stereotype durch Sprache?

Eine permanent diskutierte Frage im Rahmen der Sprach- und Kulturwissenschaft ist die nach der Bedeutung und Rolle der Stereotype. Stereotyp wird im Duden-Online-Wörterbuch wie folgt definiert: „vereinfachendes, verallgemeinerndes, stereotypes Urteil, [ungerechtfertigtes] Vorurteil über sich oder andere oder eine Sache; festes, klischeehaftes Bild“.² Solch eine Definition legt nahe, dass Stereotype als stark vereinfachte Urteile über Nationalitäten, Berufsgruppen, Hautfarben usw. zu klassifizieren sind.

Die feministische Sprachwissenschaft geht in ihren Grundsätzen davon aus, dass verschiedene Sprachen auf unterschiedlichen Wegen die Benutzung weiblicher und männlicher Bezeichnungen in gleichem Maße zulassen können oder sollen. Im Deutschen bietet es sich an, die weibliche Form eben nicht auszulassen, sondern sie neben männlichen Personen- oder Berufsbezeichnungen zu benutzen oder eine geschlechtsneutrale Bezeichnung einzuführen. Als solche Formen bieten sich oft Partizipien „Studierende“ „Lehrende“ oder geschlechtsneutrale Komposita wie „Lehrperson“ oder „Lehrkraft“ an.

Das Englische löst entsprechende sprachliche Fragen wie diese durch andere Mittel. Sprachgeschichtliche Entwicklungen führten zur Verschmelzung der drei grammatischen Genera in eine Form, so dass Wörter wie *worker* oder *teacher* sowohl zur Bezeichnung weiblicher als auch männlicher Referenten verwendet werden, was auch der Sprachökonomie entspricht (vgl. Samel 1995: 45). In der Literatur ist demnach die Bezeichnung ‚patriarchalische Sprachen‘ für Sprachen üblich geworden, die sich dadurch auszeichnen, „eine Ungleichbehandlung von Frauen und Männern [zu] produzieren“ (Samel 1995: 46).

Folgt man den Thesen der Vertreterinnen der feministischen Linguistik herrschen sogar noch im 21. Jahrhundert viele stereotype Vorstellungen über Frauen und ihren Sprachgebrauch, die sich in deutlichem Maße auf die Art, wie sich Frauen verhalten, was sie denken, wie sie Erlebtes kategorisieren, wie sie im Alltag agieren, auswirken: „In unsere [deutsche] Kultur gehören stereotype Vorstellungen von Frauen, die viel reden und dabei wenig sagen. Diese Vorstellungen sind in unserer Sprache kodifiziert. Wir haben Bezeichnungen dieser Frauen als Klatschbasen, Schatzbasen, Quasselstrippen, im Bayerischen als Quadrattratschen und Tratschtanten“ (Trömel-Plötz 1982: 79).

Nach Ćopić (2012: 236) beträgt der Anteil der Frauen an der Weltbevölkerung ungefähr die Hälfte. Wenn jedoch nach sprachlicher „Gleichstellung“ gefragt wird, stößt man auf große Abweichungen. Es stellt sich die Frage, wie Frauen in der Sprache behandelt werden und wie sie bezeichnet werden. Die Forderung der feministischen Sprachwissenschaft, weibliche Bezeichnungen nicht auszulassen, ist mit der Befürchtung vor einer Ablehnung vonseiten der Gesellschaft belastet: „Es ist nicht egal, wie jemand oder etwas genannt, d. h. bezeichnet, wird. In keiner Sprache. Dies ist an und für sich nichts Neues. Doch es ist noch immer eine Tatsache, dass wir, wenn wir konsequent das weibliche Genus benutzen, besonders wenn es auch die sprachlichen Mittel zulassen, auf grenzenlose Voreingenommenheit stoßen, ja sogar mit bitterem Hohn bedacht werden, wie es in der serbischen Sprache der Fall ist [...]“³ (Ćopić 2012: 236).

² <https://www.duden.de/rechtschreibung/Stereotyp> (letzter Abruf: 07.04.2021).

³ Eigene Übersetzung: „Nije svejedno kako se neko ili nešto naziva, odnosno označava. Na bilo kom jeziku. I to zaista nije novina. No, činjenica je da ako dosledno nastojimo da koristimo ženski rod, osobito ukoliko nam

Sieht man von allen Kritikpunkten am weiblichen Sprechen ab, stellt sich die gewichtige Frage, wie soll die Frau denn nun reden? Trömel-Plötz (1982: 52) – wie bereits Lakoff (1973) – meint, dass sich Frauen in einer undankbaren Lage befinden: Sprechen sie typisch weiblich, werden sie als Frau akzeptiert, bleiben aber machtlos. Sprechen sie dagegen wie Männer, gelten sie nicht als ‚richtige‘ Frau oder werden als Emanze diskreditiert: „Wieder stoßen wir auf die ‚double-blind‘-Situation: Um ernst genommen und gehört zu werden, muß die Frau so reden wie der Mann. Redet sie so wie ein Mann, dann ist sie männlich und wird als Frau entwertet. Eine gescheite Frau ist schnell ein Blaustrumpf, eine Intellektuelle, eben nicht feminin. Sie wird deshalb als Frau abgetan: Weder wird sie vom Mann akzeptiert, noch wollen sich Frauen mit ihr identifizieren“ (Trömel-Plötz 1982: 52).

Die Pionierinnen der linguistischen Geschlechterforschung gingen also von folgenden Annahmen aus: 1. Frauen reden anders als Männer, 2. weibliches Sprachverhalten bringt Frauen Nachteile in der Kommunikation. Weibliche Sprache stellt somit aus der Sichtweise der Vertreterinnen der Frauenbewegung ein Handicap in Kommunikationssituationen dar. Da nach der Auffassung der feministischen Sprachwissenschaftlerinnen die Sprechweise als maßgebend für das Verhalten der beiden Geschlechter verstanden wurde, erhielt das Verhältnis von Sprache und Geschlecht eine politische Dimension. Sprache prägt unser Denken, somit bedeuten männliche Werte als Sprachnorm die Dominanz des Männlichen.

Neuere Untersuchungen (Eckes 2008, Alfermann) bringen wie erwartet andere Einblicke in die Frage der Genderunterscheidung und Geschlechterstereotypen. Frühere Annahmen über die Existenz einer Frauensprache oder Männersprache gründeten auf stereotypen Vorstellungen. Die feministische Linguistik beschrieb das Sprachverhalten der Geschlechter bis dato als stereotypisch. Gegenwärtige soziologische Untersuchungen sowie verschiedene linguistische Stereotypenforschungen (vor allem Alfermann 1996, Alfermann/Athenstaedt 2010, Eckes 2008) belegten, dass es durch die sozialen Rollenerwartungen bezüglich sprachlichen Ausdrucks zu stereotypen Rückwirkungen kommt, wonach sich die Geschlechter tatsächlich auch ‚stereotypisch‘ ausdrücken.

5. Perspektiven der Sprachgebrauchsforschung

Die unterschiedlichen Theorien zur Sprachgebrauchsforschung haben eigene Ansätze und Vorstellung des Zusammenhangs von Sprache und Geschlecht hervorgebracht. Je nach dem Verständnis dieses Zusammenhangs, ändert sich mit jeder Theorie die Möglichkeit, jedes Geschlecht in der Sprache gleich zu behandeln. Gender wurde mit der Zeit ein interdisziplinärer Forschungsgegenstand, an dem unterschiedliche Disziplinen Interesse zeigen, z. B. die Sprachwissenschaft, die Soziologie, Anthropologie oder Ethnologie.

Elsen (2020: 58) sucht Gründe für die Unterschiede nicht nur in den biologischen Faktoren, sondern auch in der Sozialisation. Eltern sollten schon in jungen Jahren ihre Kinder für Gleichberechtigung und Gleichbehandlung der Geschlechter sensibilisieren. Neue theoretische Ansätze definieren und verstehen das Geschlecht weder als biologisch begründet noch als binäre Kategorie. Das Geschlecht konstituieren die Menschen einer Gesellschaft in einer Situation, in

jezička sredstva ostavljaju tu mogućnost – kao u srpskom jeziku – nailazimo na bezgraničnu jednostranost, pa čak i na podsmeh – [...] (Ćopić 2012: 236).

einer Interaktion. Sind nun unsere Verhaltensweisen angeboren oder anerzogen? Elsen (2020: 58) betont ausdrücklich, dass „eine einfache Unterscheidung von erworben oder angeboren“ hinsichtlich der Komplexität der Aspekte nicht möglich ist. Außer den biologischen oder soziologischen Umständen, die sich auf unsere Verhaltensweisen auswirken, beeinflussen auch Stereotype unsere Erwartungen an die Geschlechter. Jedes Individuum kann am toleranteren Verständnis und an der Gleichbehandlung durch Sprache mitwirken, indem wir alle den anderen in Alltag mehr respektieren, besser einander zuhören und jeden Menschen im Diskurs gleich behandeln.

Neue Theorie sind mit einer Ausdifferenzierung der Ziele verbunden. Neue Ziele spiegeln sich laut Klann-Delius (2005: 16) darin, „sich der Ergebnisse (und Irrtümer) der bisherigen Forschung kritisch gewahr zu bleiben.“ Klann-Delius (ebd.) sieht überdies eine wichtige Entwicklungstendenz in den demographischen Herausforderungen. Die Geburtenrate in vielen westlichen Ländern sinkt, die Gesellschaft altert immer mehr. Die zunehmende Globalisierung verlangt nach neuen Berufsprofilen, die Arbeitskräfte sollen flexibel, kooperativ sein, Fremdsprachkenntnisse mitbringen.

6. Schlussfolgerung

Eine erste Gegenüberstellung der Grundpositionen der feministischen Linguistik und des Ansatzes des *doing gender* lässt Unterschiede deutlich erscheinen. Der Fokus vieler Studien der feministischen Linguistik beharrte auf dem Aufzeigen einer Diskriminierung in und durch Sprache, aber auch auf einer zu erreichenden Gleichberechtigung in der Sprache. Der Ausgangspunkt, von dem die ganze feministische Theorie ausging, war die Ungleichheit im Sprechen von Frauen und Männern. Diese Asymmetrie, verbunden mit Sprachkritik, war ein Anlass für das Aufkommen vieler späterer Konzepte. Mitte der 1990er Jahre kam es zu einem Wandel der theoretischen Konzepte, aber auch der Bezeichnung der Bewegung. Der Begriff feministische Linguistik wurde durch Genderlinguistik abgelöst. Das Verständnis des Geschlechts war nun ein neues, das Geschlecht wurde mehr in Zusammenhang mit dem sozialen Handeln der Menschen gebracht und zunehmend unter Aspekten des sozialen Handelns und der sozialen Schicht untersucht. Weiterer Forschungsarbeit ist vorbehalten zu überprüfen, ob die biologisch bedingten Unterschiede wirklich als unwichtig abgetan werden sollten.

Dank der Erkenntnisse des evolutionären Ansatzes liegt der Fokus nicht mehr auf den Unterschieden, der Diskriminierung der Frauen. Die Studien dieser Theorie besagen, Männer und Frauen sind gleichberechtigt, trotz dieser Unterschiede. Es gibt kein dominantes und kein unterdrücktes oder benachteiligtes Geschlecht.

Die Feststellungen des evolutionären Ansatzes sollten nicht als Entschuldigung oder Rechtfertigung der bestehenden Statusunterschiede missbraucht werden. Selbst wenn biologisch-evolutionäre Faktoren viele Reaktionen der Sprechenden beeinflussen, ist jederzeit in Interaktionssituationen dagegen anzutreten. Nur wenn sich die Sprachgemeinschaft der Unterschiede bewusst ist, diese aktiver wahrnimmt, kann sie zur Chancengleichheit beitragen.

Literatur

- Alfermann, Dorothee (1996): *Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Alfermann, Dorothee/Athenstaedt, Ursula (2010): *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ćopić, Hana (2012): *Žene i jezik*. In: Zaharijević, Adriana (Hg.): *Neko je rekao feminizam*. Novi Sad: Heinrich Böll Stiftung, S. 216–226.
- Eckes, Thomas (2008): *Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen*. In: *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. 2., erw. u. aktualisierte Aufl.. Hg. v. Becker, Ruth – Kortendiek, Beate. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 171–182.
- Garfinkel, Harold (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- Goffman, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Hrsg. u. eingeleitet von Hubert A. Knoblauch. Mit einem Nachwort von Helga Kotthoff. Frankfurt a.M., New York: Campus Verlag.
- Günthner, Susanne/Hüpper, Dagmar/Spieß, Constanze (2012): *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin: de Gruyter.
- Elsen, Hilke (2020): *Gender – Stereotype – Sprache*. Frankfurt: Narr.
- Klann-Delius, Gisela (2005): *Sprache und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Kotthoff, Helga (2002): *Was heißt eigentlich »doing gender«?* In: *Wiener Slawistischer Almanach*, Sonderband 55. Hg. v. Jiřina van Leeuwen-Turnovcová, S. 1–27.
- Kotthoff, Helga/Nübling, Damaris (2018): *Genderlinguistik: Eine Einführung in Sprache, Gespräch und Geschlecht*. Berlin: de Gruyter.
- Lakoff, Robin (1973): *Language and woman's place*. In: *Language in Society*: Cambridge: University Press, Vol. 2, Nr. 1, S. 45–80.
- Pusch, Luise (1984): *Das Deutsch als Männersprache*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Samel, Ingrid (1995): *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. Berlin: Erich Schmidt.
- Schößler, Franziska (2008): *Einführung in die Gender Studies*. Berlin: Akademie Verlag.
- Tannen, Deborah (1991): *Du kannst mich einfach nicht verstehen*. Hamburg: Goldmann.
- Trömel-Plötz, Senta (1982): *Frauensprache: Sprache der Veränderung*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Literaturwissenschaft

Eine Betrachtung über Else Buddebergs Rezeption in puncto des Bezugs der Engelgestalten der „Duineser Elegien“ zum Islam

Funda Kıziler Emer (Sakarya)

1. Einleitung

Rainer M. Rilke (1875–1926), der als einer der wichtigsten Vertreter des Symbolismus und der Neuromantik gilt, wird von Ulrich Fülleborn als „de[r] Dichter der Zukunft“¹ bezeichnet. Rilke zählte zu den prominentesten Lyrikern nicht nur der österreichischen bzw. deutschsprachigen Literatur, sondern auch der Weltliteratur. Daneben ist er auch Dramatiker, Schriftsteller, Essayist, Übersetzer und Briefeschreiber.² *Das Stundenbuch* (1899–1903), *Das Buch der Bilder* (1902–1906), *Neue Gedichte*³ (1907–1908) und sein einziger Roman *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*⁴ (1910) sind einige von seinen bedeutendsten Werken. Durch seine Spätwerke, die *Duineser Elegien* (1912–1922) und *Die Sonette an Orpheus* (1922), gelangte Rilkes Lyrik zu ihrem Höhepunkt.

Seine „äußerst schwierig[en]“⁵, dennoch fast in alle Weltsprachen übersetzten Elegien, die genau in der zehnjährigen traumatischen Schaffensperiode verfasst wurden, bestehen aus den zehn Gedichten, die sowohl einzeln als auch als Ganzes gelesen werden können. Das als Gedichtzyklus konzipierte weltbekannte Werk stellt Rilkes Opus Magnum dar. Wolfgang Braungart zufolge ist es „ein lyrischer Zyklus; vielleicht der bedeutendste und konsequenteste, den die moderne deutsche Lyrik kennt.“⁶ Als Ganzes lassen sich Rilkes Elegien als eine Klage „über die *conditio humana*“⁷ lesen. Gadamer zufolge sind sie „nicht nur ein Gegenstand der Literaturwissenschaft [...], sondern den heute Lebenden ein wahrhaft philosophischer Gegenstand, das heißt ein Anlass der Selbstbesinnung und der Auseinandersetzung mit der Weltdeutung des Dichters, bedarf keiner Begründung“.⁸ Analog dazu behauptet Duruman, dass Rilke mithilfe seiner kräftigen Bildersprache in seiner späten Dichtung „den Urgrund des Seins selbst“ bzw. „seinen immanenten Sinn“⁹ aufleuchten zu lassen versucht. Die Forschungsliteratur zu Rilkes *Duineser Elegien*, die aufgrund ihres philosophisch-theologisch sowie künstlerisch-diskursiven Charakters neben zahlreichen LiteraturwissenschaftlerInnen auch von Philosophen und Theologen untersucht wurden, ist reichhaltig und mannigfaltig. Überblickt man einige von diesen Studien, „dann sieht man, dass das Spektrum der Rilke-Deutungen vom

¹ Fülleborn, 7.

² Vgl. Berhardt, 5.

³ Rilke/1978, 205–543.

⁴ Rilke/1998.

⁵ Stephens, 309.

⁶ Braungart, 267.

⁷ Rösch, 780.

⁸ Gadamer¹, 178.

⁹ Duruman, 202.

Katholizismus bis zum Existenzialismus, von der traditionellen Religiosität bis zum radikalen Atheismus reicht“.¹⁰

Das in der Form des antiken Elegienverses verfasste Meisterwerk Rilkes ist einerseits „von den zentralen Kategorien des symbolistischen Sprechens geprägt, nämlich der Orchestration, der Idealität, dem Mythisch-Religiösen, dem Neuartigen, dem Schönen und Hässlichen“, und andererseits „weis[t] [es] die wesentlichen Charakteristika elegischen Sprechens auf, neben Distanz, Reflexion und Dialektik treten Variationen des Heroischen, der Liebesmotivik, des Rühmens und der Klage.“¹¹ All diese inhaltlichen und formalen Komponenten konkretisieren sich im Wesen der Engelbilder. Hierin prägte Rilke als „einer der größten Engel-Dichter“¹² zweifelsohne eines der unvergesslichsten, nachhaltigsten und hermetisch latentesten Engelbilder der Weltpoesie aus. Der Dichter selbst erläuterte deren Bedeutungsebene in seinem weltberühmten und – wenn auch nicht immer mit der Aussage in Klammern (!) – meistzitierten Brief (vom 13.11.1925) an den polnischen Übersetzer Witold Hulewicz folgendermaßen:

Wenn man Fehler begeht, katholische Begriffe des Todes, des Jenseits und der Ewigkeit an die Elegien oder Sonette zu halten, so entfernt man sich völlig von ihrem Ausgang und breitet sich ein immer gründlicheres Missverstehen vor. Der Engel der Elegien hat nichts mit dem Engel des christlichen Himmels zu tun (eher mit den Engelgestalten des Islam).¹³

Ungeachtet der Tragweite der oben zitierten Erklärung Rilkes wurden die Engelgestalten der *Duineser Elegien* bisher – außer bei Annemarie Schimmel¹⁴ (1975), Ingeborg Solbrig¹⁵ (1980/1982), Karl-Josef Kuschel¹⁶ (2002), Karen J. Campbell¹⁷ (2003), Lisei Haardt-Spaeth¹⁸ (2005) und Funda Kızıler Emer¹⁹ (2014/2016/2017) – im Hinblick auf ihren Bezug zur islamischen Engelvorstellung kaum untersucht. Obwohl Rilke in seinem Hulewicz-Brief (und auch noch in seinen vielen anderen – realen oder fiktiven – Briefen)²⁰ hervorgehoben hatte, dass man seine Engelgestalten der Elegien nicht im christlichen, sondern im islamischen Sinne verstehen soll, behauptet man eher nachdrücklich das Umgekehrte,²¹ und auch dazu zitiert man

¹⁰ Rattner & Danzer, 144.

¹¹ Fuchs, 129.

¹² Wittschier, 9. Von seiner ersten Gedichtsammlung *Leben und Lieder* (1894) bis zu seinen Spätwerken ist Rilkes ganze Dichtung im Grunde genommen voll von Engelbildern, unter denen die bekanntesten zweifelsohne die Engel in seinen Elegien sind.

¹³ Rilke/1950, II, 484.

¹⁴ Schimmel/1975, 183–206.

¹⁵ Solbrig/1980, 33–45; Solbrig/1982, 277–290.

¹⁶ Kuschel, 67–94.

¹⁷ Campbell, 191–211.

¹⁸ Haardt-Spaeth, 119–132.

¹⁹ Kızıler Emer/2014; Kızıler Emer/2016, 72–92.

²⁰ Vgl. Kızıler Emer/2017, 181–185. Zu einer noch ausführlicheren Studie siehe: Kızıler Emer/2014, 183–203.

²¹ Vgl. Guardini, 21–50; vgl. Gadamer², 198; vgl. Nierlich, 198. Das Interessanteste ist dabei, dass man diese Erklärung Rilkes selten unzensiert zitiert, und wenn sie vollständig zitiert wird, hält man für unnötig, den vom Dichter selbst angegebenen Bezug, der für die Sinndeutung der geschlossenen Engelbilder von großer Bedeutung ist und daher zitiert wurde, eingehend zu recherchieren. Als Beweis dafür zieht man zumeist andere Worte des Dichters in demselben Brief heran: „Und bin ich es, der den Elegien die richtige Erklärung geben darf? Sie reichen unendlich über mich hinaus.“ Rilke/1950, II, 480. Bassermanns und Steiners Untersuchungen sind dafür typische Beispiele: Vgl. Bassermann/1948, 92–96; vgl. Steiner, 159–209. Für eine detaillierte Untersuchung siehe: Kızıler Emer/2014, 171–178; Kızıler Emer/2017, 162–181.

Rilkes oben angegebene Äußerung ohne seine Bemerkung in Klammern, als ob man sie hätte zensieren wollen.²²

In der vorliegenden Arbeit wird die Rezeption des Engelbildes der *Duineser Elegien* von Else Buddeberg, bzw. ihre Rezeption *in puncto* seines Bezugs zur islamischen Engelvorstellung betrachtet. Obwohl Buddeberg als eine der bedeutendsten Pionierinnen der Rilke-Kritik viele relevante Studien über Rilkes Leben und Werke verfasste, beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf ihre im Jahre 1948 erschienene Studie *Die Duineser Elegien R. M. Rilkes. Ein Bild vom Sein des Menschen*. Denn in dieser Studie beschäftigt sie sich spezifisch nur mit den *Duineser Elegien*, wobei ihr Hauptaugenmerk sich auf das Engel- und Menschenbild der Elegien richtet, und sie stellt nur hierin das Verhältnis dieses Engelbildes zum Christentum und auch zum Islam zur Diskussion, indem sie Rilkes bereits erwähnte Erklärung nicht zensierend zitiert.²³

Die Engel, welche den Dreh- und Angelpunkt der vorliegenden Arbeit darstellen, wurden seit den Anfängen der Menschheit in den verschiedenen Epochen, Kulturen und Religionen fast ohne Ausnahme mit dem Transzendenten bzw. Göttlichen in Verbindung gebracht: Die Engel als mythische und mystische Archetypen des individuellen und kollektiven Gedächtnisses wurden vor allem als „Bote[n] und Diener Gottes“ und „Mittler zwischen der Gottheit und den Menschen“²⁴ bekannt. Vom Anfang an fungieren sie als Vertreter der Transzendenz bzw. des Unsichtbaren: „Als Grenzgänger zwischen den Welten machen die Engel der Dichter auf die Transzendenz der Alltags- und Lebenswelt aufmerksam. Die Wirklichkeit der höheren Welt, die Welt des Wunderbaren wird in den menschlichen Erfahrungen gesucht und zuweilen aufgezeigt“.²⁵ Sie sind als Zwischenwesen zwischen Himmel und Erde völlig von metaphorisch-symbolischen Bedeutungsebenen durchdrungen, und damit sind sie auch zu Hauptmotiven zahlreicher Kunstwerke geworden. Obwohl das Heilige und die Engel als dessen Vertreter aufgrund des aufklärerisch-modernen Entsakralisierungsprozesses tief im Unbewussten vergraben scheinen, setzen sie ihr Leben immer noch in unterschiedlichen Formen fort, indem sie unaufhörlich auf die Symbole und insbesondere auf die anhand von Symbolen und Bildern hervorgebrachten Kunstwerke übertragen werden.²⁶ Als eines von denen stellen Rilkes *Duineser Elegien* (zusammen mit Klees Malerei und mit Corbins Gnosis) im 20. Jahrhundert die Wiederkehr der Engel in den Vordergrund.²⁷

Berücksichtigt man kurz ihre kulturgeschichtliche Entstehung und Entwicklung, so ist es klar, dass in den Engel sich „religiöse Erfahrung als ästhetische, sinnenhafte Erfahrung von Transzendenz“ offenbart. Darüber hinaus laden sie „sich von der Kultur aus, der islamischen, der christlichen, mit Bedeutung auf.“ In literatur- und kulturwissenschaftlicher Hinsicht sollen sie vor allem „als kulturelle Tatsachen und Figurationen des kollektiven Gedächtnisses“²⁸ gelesen werden. Die Engel der Elegien als künstlerisch gestaltete Bilder lassen sich einerseits nicht einfach als „Gottes Hermeneuten“ bezeichnen. Andererseits ist es aber klar, dass sie sich

²² Vgl. Kızıler Emer/2014, 171–191; vgl. Kızıler Emer/2017, 155–181.

²³ Vgl. Buddeberg/1948, 222–223.

²⁴ Nierlich, 24.

²⁵ Wolff, 14.

²⁶ Vgl. Eliade, 174–183.

²⁷ Vgl. Agamben, 11; vgl. Wolff, 12–20; vgl. Apel, 27–30.

²⁸ Braungart, 270–271.

als „die grundlegende Figuration der Transzendenz“,²⁹ als Voraussetzung der religiösen Bedeutungsebene erweisen. Demnach darf man ihre religiös-kulturellen Bezüge sowie deren ästhetisch-poetologische Dimensionen nicht übersehen. Ricklefs zufolge muss man bei der Bildinterpretation folgende Punkte beachten:

[...] Kennzeichnung der Bedeutungsrichtung, der Sinnhorizonte und der Thematik, Aufweis der Bedeutungstraditionen, Beschreibung der ästhetischen Text- und Epochenzusammenhänge und textimmanente Analyse des ikonographischen Relationengeflechts. Nicht ausschöpfende Auslegung, sondern Identifikation der Bilder, Traditionen und Strukturen ist das Ziel.³⁰

Analog dazu stellen auch die Engelbilder der Elegien, die laut der Erklärung Rilkes der islamischen Bedeutungstradition angehören, janusköpfige „poeto-theologische Aussagen“ dar, welche „weder in die eine (hin zur Poesie), noch in die andere Richtung (hin zur Theologie) einseitig aufgelöst werden können.“³¹ Rilkes Elegien lassen sich ohne „(kulturelle) Objektivität und (kulturelle) Erfahrbarkeit der Engel [...]“³² nicht verstehen.

Im Kernpunkt der vorliegenden Arbeit steht die Frage, inwieweit Buddeberg den Bezug der Engel der *Duineser Elegien* zur islamischen Engelvorstellung, bzw. das ihnen immanente religiös-kulturelle Fremde unvoreingenommen wahrnehmen konnte. Das Hauptziel der vorliegenden Studie besteht demzufolge darin, die verfehlte islamische Dimension in ihrer Engelrezeption aufzudecken und auch das Verhältnis dieser Engelgestalten zum Islam, welches vom Dichter selbst offensichtlich erklärt wurde, etwas präziser darzustellen. Angezielt ist damit im weiteren Sinne, auf eine weit verbreitete Fehldeutung bei der Rezeption der Engel der Elegien hinzuweisen.³³ In theoretischer und methodischer Hinsicht handelt es sich hierbei vor allem um ein Ausschöpfen der interdisziplinären Möglichkeiten der Literaturwissenschaft, bzw. um die Wechselbeziehungen der kulturwissenschaftlich ausgerichteten Literaturwissenschaft und der Religionswissenschaft.³⁴ Detering verweist darauf, dass „[d]ie literaturwissenschaftliche Philologie im engeren Sinne [...] in christlicher wie jüdischer (und islamischer) Tradition von Spätantike, Mittelalter und Renaissance aus der *philologia sacra*, den philologischen Bemühungen um die Heiligen Schriften“ entsteht, und „[m]it ihr geht auch die Hermeneutik als allgemeine Verstehens- und Interpretationslehre aus der *hermeneutica sacra* hervor.“³⁵ Dem Forschungsziel und -gegenstand entsprechend wurde aber in der vorliegenden Arbeit methodisch insbesondere aus der interkulturellen und interreligiösen Hermeneutik Nutzen gezogen. Ihre methodologischen Prinzipien und Unterschiede von der traditionellen Stellenhermeneutik lassen sich Mall zufolge folgendermaßen erläutern:

Eine Hermeneutik, die Identitätsmodell zum Paradigma erhebt, unternimmt eine Verdoppelung des Selbstverstehens in ihrem Versuch, das andere, das Fremde zu verstehen. Sie versucht, das zu Verstehende in seiner Substanz so zu verändern, dass das Fremde zu einem Echo ihrer selbst wird. Wer Wahrheit durch die eigene Tradition und die eigene Tradition durch die Wahrheit exklusivistisch definiert, macht sich der

²⁹ Ebd., 267.

³⁰ Ricklefs, 316.

³¹ Braungart, 268.

³² Ebd., 271.

³³ Siehe dazu die Fussnote 21.

³⁴ Vgl. Detering, 433–438.

³⁵ Ebd., 436.

petito principii schuldig und gefährdet eine interkulturelle Verständigung. Verstehen ist nach diesem Modell stets mit irgendeiner Form von Gewalt verbunden.

Das Motto einer interkulturellen Hermeneutik lautet daher: Das Verstehenwollen und das Verstandenwerdenwollen gehören zusammen und stellen die zwei Seiten derselben hermeneutischen Münze dar. Wo alles nur dem Wunsch, dass man verstanden werden will, untergeordnet ist, dort wird das Andere in seinem Eigenrecht erst gar nicht wahr- und ernstgenommen. In diesem Sinne studierten die Missionare, auch manche Ethnologen, mit viel Mühe die fremden Sprachen wie z.B. Chinesisch oder Sanskrit nicht so sehr, um die Fremden zu verstehen, sondern in der Hauptsache, um von ihnen verstanden zu werden. In dem Verstehen des anderen ist zwar der hermeneutische Zirkel nicht ganz vermeidbar: er darf jedoch auch nicht dogmatisiert werden, als wäre man nur noch dessen Gefangener. Wir haben zwischen ‚Vorurteil‘ mit einem Bindestrich und ‚Vorurteil‘ ohne Bindestrich zu unterscheiden, denn ersteres ist eine große hermeneutische Hilfe, während letzteres es nicht ist.³⁶

Im Folgenden werden zunächst die Engelbilder der *Duineser Elegien* und Buddebergs Studien über Rilkes Leben und Werke kurz betrachtet und dann wird ihre Engel-Rezeption in der bereits angegebenen Studie aus der Sicht der interkulturellen und -religiösen Hermeneutik untersucht.

„Nous butinons éperdument le miel du visible,
pour l'accumuler dans la grande ruche d'or de l'Invisible.“
R.M. Rilke³⁷

2. Zu den *Duineser Elegien* und deren Engelgestalten

Rainer M. Rilke thematisiert in seinen *Elegien* sowie in seinem ganzen Schaffen vorwiegend die Todesproblematik, welche zu allen Zeiten die wichtigste Existenzfrage der Menschheit gewesen ist und auch noch sein wird. Hierin wird nach dem tiefsten Sinn des Lebens (Diesseits) und Todes (Jenseits) gefragt und deren ununterbrochenes Verhältnis zueinander mit Hilfe einer dynamisch-pathetischen Bildersprache und einem einzigartigen Rhythmus dargestellt.

Die „Liebe“,³⁸ das „Offene“,³⁹ der „Auftrag“,⁴⁰ die „Verwandlung“⁴¹ und insbesondere der „Engel“⁴² erweisen sich in diesem „Herz-Werk“⁴³ als die Chiffren zur Beleuchtung des tiefsten Sinns des Todes und Lebens, bzw. ihrer Anknüpfungspunkte und somit auch zum Überwinden der Todesangst des Menschen, dessen Herz trotz seiner Sterblichkeit von unsterblich starken Gefühlen erfüllt ist. Die Liebe scheint imstande zu sein, die Sterblichkeit des Menschen zu überwinden. Das ist aber nur momentan und illusionär: „noch nicht unsterblich genug ist ihr

³⁶ Mall/2000, 51. Siehe auch: Mall/2005, 17–22.

³⁷ Rilke/1978, 482.

³⁸ Ebd., 579, 580.

³⁹ Ebd., 601, 603.

⁴⁰ Ebd., 580, 609.

⁴¹ Ebd., 601, 609.

⁴² Der Begriff „Engel“ wird im Ganzen des Werkes genau 19 Mal wiederholt. Vgl. ebd., 579–610.

⁴³ Rilke/1978, 723. In seinem Gedicht *Wendung* (1914) verwendete Rilke diese Metapher, die am besten seinen *Elegien* entspricht, in denen sie als eines der sich vielfach wiederholenden Motive auftaucht. Mit Görners Worten: „Die *Duineser Elegien* selbst versammeln nahezu alle Bedeutungsebenen von ‚Herz‘ in Rilkes Werk.“ Gömer, 162.

berühmtes / Gefühl.“⁴⁴ Das Offene bedeutet perfekte Harmonie zwischen der Welt und der Kreatur, die „[f]rei von Tod“⁴⁵ ist. Der Auftrag und die Verwandlung sind als aufeinander bezogenes Begriffspaar konzipiert, und sie erlangen ihre tiefste Bedeutung mittels der Engel. Alles (z.B. die „Frühlinge“, „eine Woge heran im Vergangenen“, die Stimme einer „Geige“⁴⁶ usw.), was sich in der phänomenalen Welt befindet, erwartet vom Menschen etwas Bestimmtes, was genau seinen existentiellen Auftrag betrifft, der von ihm während seines „Hiersein[s]“⁴⁷ bewältigt werden muss. Der wichtigste Auftrag des Menschen wird in der 9. Elegie so ausgedrückt: „Erde, ist es nicht dies, was du willst: unsichtbar / in uns erstehn? – Ist es dein Traum nicht, / einmal unsichtbar zu sein? – Erde! unsichtbar! / Was, wenn Verwandlung nicht, ist dein drängender Auftrag?“⁴⁸ Zur Erfüllung des existenziellen Auftrags soll man die durch die fünf Sinnesorgane wahrnehmbare Erde bzw. die phänomenale Welt als Vertreter des Sichtbaren ins Unsichtbare verwandeln: „[...] wir sollen sie ganz im unsichtbaren Herzen / verwandeln / in – o unendlich – in uns!“⁴⁹

Berücksichtigt man, dass das Sichtbare metaphorisch auf das (das Diesseits genannte) Leben und das Unsichtbare auf den (das Jenseits genannten) Tod hinweisen, so wird auch der Zusammenhang beider Begriffe mit den Engeln klar. Denn sie offenbaren sich schon in der 1. Elegie als Reflektoren der „große[n] Einheit“ zwischen den von Menschen fälschlich voneinander getrennten beiden Bereichen des Seins bzw. beider Seinsarten (des Hier-seins und Da-seins): „Aber die Lebendige machen/ alle den Fehler, dass sie zu stark unterscheiden./ Engel (sagt man) wüssten oft nicht, ob sie unter/ Lebenden gehn oder Toten. Die ewige Strömung/ reißt durch beide Bereiche alle Alter/ immer mit sich und übertönt sie beiden.“⁵⁰ Insofern lässt sich behaupten, dass Rilke durch seine Elegien insbesondere die Vorstellung darbietet, die das Leben und den Tod als verschiedene Teile eines (janusköpfigen) Ganzen betrachtet.⁵¹ In seinem Hulewicz-Brief schrieb er Folgendes: „[E]s gibt weder ein Diesseits auch Jenseits, sondern die große Einheit, in der die uns übertreffenden Wesen ‚Engel‘, zu Hause sind.“⁵² Statt sie voneinander zu trennen, müssen wir als „Bienen des Unsichtbaren“⁵³ die unauflösbare Einheit zwischen ihnen begreifen: Denn „[d]er Tod ist die uns abgekehrte, von uns unbeschiedene Seite des Lebens: wir müssen versuchen, das größte Bewusstsein unseres Daseins zu leisten, das in beiden unabgegrenzten Bereichen zu Hause ist, aus den beiden unerschöpflich genährt.“⁵⁴ Insofern ist es kein Zufall, dass die Engel in der 2. Elegie als „Spiegel“⁵⁵ bezeichnet werden,

⁴⁴ Im Rilkeschen Sinne ist die Liebe immer von nahezu mystisch gefärbter besonderer Bedeutung. Gemeint ist damit nicht die in eins zusammenschmelzende, sondern einsame, ferne, „besitzlose“ Liebe. Sie ist völlig frei von jeder Erwartung einer Erwiderng ebenso wie der Verzicht Gaspara Stampas auf den Geliebten („daß irgend ein Mädchen, dem der Geliebte entging“, Rilke/1978, 580).

⁴⁵ Ebd., 604.

⁴⁶ Rilke/1978, 580.

⁴⁷ Ebd., 601.

⁴⁸ Ebd., 609.

⁴⁹ Ebd., 608.

⁵⁰ Ebd., 582.

⁵¹ Obwohl diese Vorstellung in der modernen Welt völlig entfremdet bleibt, geht deren Ursprung auf die älteren religiösen Traditionen und Ritualen der Menschheit zurück, nach denen „der Tod ein Übergangsphänomen“ ist, Leben und Tod sich nicht gegenüberstehen, „nicht durch starre Grenzen voneinander getrennt [...] sondern durch rituelle und spirituelle Beziehungsnetze miteinander verbunden“ (Heller, 1) sind.

⁵² Rilke/1950, II, 481.

⁵³ Ebd., 482.

⁵⁴ Ebd., 480.

⁵⁵ Rilke/1978, 583.

da sie als Reflektoren fungieren, die höchste Bewusstseins- und Existenzebene widerzuspiegeln, zu welchen auch „wir“ gelangen können: „Der Engel der Elegien ist dasjenige Geschöpf, in dem die Verwandlung des Sichtbaren in Unsichtbares, die wir leisten, schon vollzogen erscheint.“⁵⁶ Sie veranschaulichen „die gelungene Möglichkeit der durch Verwandlung erzeugten Ganzheit“.⁵⁷

Die Engelgestalten sind demzufolge als die bedeutendsten Schlüsselbegriffe zur Analyse des Gesamtwerkes konzipiert. Mit der Engel-Anrufung fangen Rilkes Elegien an, so wie in allen Gebeten und Hymnen der archaischen Kulturen. Die Elegien, in denen Beschwörung und Bejahung ineinander verflochten sind, lassen sich insofern als „profane Gebete“⁵⁸ bezeichnen. „Geister anzusprechen“, ist Heinz Schlaffer zufolge „ein elementarer Zweck der Lyrik“,⁵⁹ und die Anrufung „durchdringt das Gedicht, prägt seine Gestalt, gibt ihm seine Einheit.“⁶⁰ Gleiches gilt auch für Rilkes Elegien, wobei es sich schon am Anfang um die Grenzüberschreitung des Diesseits handelt. Schon im ersten Vers der Elegien erscheinen die Engel als die Vertreter einer himmlischen Ordnung:⁶¹

Wer, wenn ich schrie, hörte mich denn aus der Engel
Ordnungen? Und gesetzt selbst, es nähme
einer mich plötzlich ans Herz: ich verginge von seinem stärkeren Dasein.
Denn das Schöne ist nichts
als des Schrecklichen Anfang, den wir noch grade ertragen,
und wir bewundern es so, weil es gelassen verschmäh,
uns zu zerstören. Ein jeder Engel ist schrecklich.⁶²

Die Engel, die sich antagonistisch als Vertreter des „Schöne[n]“ und des „Schrecklichen“ herausstellen, schwingen an der Schwelle zwischen der poetisch-ästhetischen und der ursprünglich-religiösen Erfahrung, welche die in Schrecken gehüllten Schauer einer tiefen Bewunderung erregt.⁶³ Die „schrecklich[en]“ Engel der Elegien erweisen sich durch ihre fast unerträgliche Furcht und zerstörerische Bewunderung erregende Erhabenheit sowohl als das Heilige (=das Numinöse), was angesichts deren „Doppel-Charakter“ Rudolf Otto das „Ganz Andere“⁶⁴ nennt, in der religiös-mystischen Wirkungsform als auch als das „Erhabene“⁶⁵ in der ästhetisch-moralischen Kategorie Kants. Dieser wirkungsvolle Eintritt der Elegien entspricht genau der Ästhetik in der Moderne, die von Carsten Zelle als „Doppelte Ästhetik“ bezeichnet wurde, in

⁵⁶ Rilke/1950, II, 484.

⁵⁷ Rösch, 234.

⁵⁸ Bassermann/1946, 8.

⁵⁹ Schlaffer, 10.

⁶⁰ Ebd., 22.

⁶¹ Entwickelt wurde von Dionysius Areopagita (im Werk *De coelesti hierarchia. De ecclesiastica*) schon im 6. Jahrhundert n. Chr. das System der himmlischen Scharen, nach dem die Engelordnungen aus einer dreistufigen Engelhierarchie mit neun Chören bestehen. Vgl. Heidtmann, 84; vgl. Krauss, 67.

⁶² Rilke/1978, 579.

⁶³ Vgl. James, 336–382.

⁶⁴ Otto, 28–37.

⁶⁵ Kant, 106.

welcher sich stets das Schöne und Erhabene als das aufeinander bezogene ästhetische „Kategorienpaar“ finden.⁶⁶

Aus dem oben angeführten Zitat wird auch sichtbar, dass im Grunde genommen nicht nur die Engel, sondern auch das lyrische Ich im Mittelpunkt der Elegien steht. Fragt man nach dem Verhältnis beider Figuren zueinander, so ergibt sich, dass (auf den ersten Blick) ein tiefer Abgrund zwischen dem Engel und dem von dem lyrischen Ich vertretenen Menschen besteht. Der durch Schwäche, Sterblichkeit gekennzeichnete Mensch und der ihm gegenüberstehende Engel mit seinem „stärkere[n] Dasein“ verkörpern zwei aufeinander bezogene dialektische Bilder.⁶⁷ Die „schrecklich[en]“ Engel der Elegien bewahren im Laufe des Elegienzyklus ihre furchterregende Erhabenheit. Im Gegensatz dazu entwickelt und verwandelt sich das lyrische Ich im seelisch-geistigen Sinne. Die Engel als Vertreter der göttlichen Ordnung stellen eine unveränderte, konstante Existenzform, das lyrische Ich aber eine veränderte, dynamische dar. Das von ihm vertretene hoffnungs- und ausweglose Menschenbild in der 1. Elegie verändert sich völlig in der 9. Elegie, wobei es als „ein Neuling“⁶⁸ den höchst heiligen Wesenszustand der Engel betritt. Ist der Mensch wirklich imstande, zum Bewusstseins- und Existenzzustand der Engel zu gelangen und ihn sogar zu überschreiten? Genau darin liegt der Knotenpunkt des Bezugs der Engel der Elegien zum Islam und zugleich auch dessen verfehlte Dimension bei der Rezeption Buddebergs (wie zahlreicher KritikerInnen). Sie soll später noch näher behandelt werden.

3. Überblick über Buddebergs Rezeption der *Duineser Elegien* und deren Engelgestalten

Wie bereits erwähnt, beschränkt sich diese Arbeit aufgrund des spezifischen Forschungsgegenstandes notwendigerweise bloß auf ihre im Jahre 1948 erschienene Rilke-Studie *Die „Duineser Elegien“ R. M. Rilkes. Ein Bild vom Sein des Menschen*. Aber vor deren Analyse wäre es angebracht, kurz einen Überblick über die anderen Rilke-Studien Buddebergs zu geben:

Buddebergs Rilke-Studien lassen sich im Allgemeinen zu den „von Heidegger beeinflussten Elegien-Interpretationen der 30er Jahre und der frühen Nachkriegszeit“ zählen. Sie „nimmt Rilke gegen Heidegger für Heidegger in Anspruch.“⁶⁹ Von Heideggers Deutung „Wozu Dichter?“ (1946) ausgehend⁷⁰ untersuchte Buddeberg in ihrer Studie *Heidegger und die Dichtung. Hölderlin. Rilke* (1953) Rilkes Engel der *Duineser Elegien*. Im Gegensatz zu Heideggers These von der „metaphysische[n] Selbigkeit von Engel (Rilkes) und Zarathustra (Nietzsches)“,⁷¹ die von seinem Übermenschbegriff nicht abzutrennen ist, behauptet sie die Verschiedenheit zwischen der Gestalt von Nietzsches Zarathustra und den Engeln der Elegien Rilkes. Denn

⁶⁶ Vgl. Zelle, 3–7.

⁶⁷ Vgl. Buddeberg/1948: XLI–XLVII; vgl. Fuchs, 14–17; vgl. Rösch, 232.

⁶⁸ Rilke/1978, 608.

⁶⁹ Fülleborn, 13.

⁷⁰ Heidegger fragt hier, „inwiefern das Wesen des Rilkeschen Engels bei aller inhaltlichen Verschiedenheit metaphysisch das Selbe ist wie die Gestalt von Nietzsches Zarathustra [...]“. Ihm zufolge ist der Rilkesche Engel als ein Wesen konzipiert, das „die Verwandlung des vorgestellten Sichtbaren in das herzhaft Unsichtbare schon vollzogen hat. Dieses Wesen ist in den reinen Bezug von der einen und von der anderen Seite der Kugel des Seins einbezogen. Dieses Wesen, für das kaum noch Grenzen und Unterschiede zwischen den Bezügen bestehen, ist das Wesen, das die unerhörte Mitte des weitesten Umkreises verwaltet und erscheinen lässt. Dieses Wesen ist in Rilkes *Duineser Elegien* der Engel.“ Heidegger, 312.

⁷¹ Buddeberg/1953, 44.

Nietzsche habe in *Also sprach Zarathustra* (1896) das „Mythische usurpiert, um die Wertsetzung seines Willens zur Macht in eine heroische, pseudo-magisch-mythische Gestalt, den Zarathustra, zu kleiden.“ Rilkes Engelgestalten scheinen aber „unvermittelt einem mythischen Raum entwachsen“.⁷² Mithilfe ihrer Wesen, zu deren Gestalt sich „[a]lle den Menschen übersteigenden Bezüge verdichten“, erfahre man vor allem Transzendenz. Der Engel Rilkes sei auch „nicht das Sein noch ein Seiendes, das, hinsichtlich seines Seins begriffen, das Sein selbst verstellen konnte; noch ist er ein Surrogat für Gott, so wenig wie das Heideggersche Sein gleich Gott oder gleich einem Surrogat für Gott zu setzen wäre“. Während Zarathustra der Träger von Nietzsches aufgestellter Postulate sei, postuliere der Engel Rilkes „nichts; er setzt keine Werte für den Menschen durch, noch bekundet er einen Willen. Allein in seinem Dastehen erhellt er den Weg des Menschen durch die Elegien.“⁷³

Buddeberg legte auch in ihrer 1954 veröffentlichten Studie *Eine innere Biographie. Rainer Maria Rilke die Duineser Elegien* und ihre Engel dar: Hier wird die Begegnung mit dem Engel des lyrischen Ich der Elegien als die „erste[...] erschütternde[...] Begegnung der Transzendenz“⁷⁴ bezeichnet. Der Mensch der Elegien erfahre nach dieser Begegnung einerseits die Transzendenz im Wesen des Engels, andererseits seine irdische begrenzte Existenz in der Zurückgeworfenheit ins Dasein. Das Dastehen des Engels der Elegien weise den Menschen auf „eine neuere, höhere Position“ der Existenz hin. Aber er sei stets „das entscheidende Gegenüber“ des irdischen und vergänglichen Menschen: „Er antwortet weder in der ersten Elegie noch jemals im ganzen Werk. Aber er ist da als unübersehbare innere Wirklichkeit, als der einzige Maßstab für die Gestaltgewinnung des Daseins.“⁷⁵ Obwohl der Mensch „als-nur irdisches Wesen“ durch das überirdisch-erhabenen Wesen des Engels sein eigenes „Bezogensein auf das Transzendente“ tief begreife, sei der Abgrund zwischen der Unerreichbarkeit des himmlischen Engels und der Unzulänglichkeit des irdischen Menschen nicht zu überschreiten: „Die dialektische Natur des Verhältnisses von Engel und Mensch wird nie aufgehoben, aber begriffen und bestanden.“⁷⁶

Auch in ihrem *Denken und Dichten des Seins. Heidegger. Rilke* (1956) berührte sie wieder die Engel der Elegien: Der Denker Heidegger und der Dichter Rilke erforschten in einer Krisenzeit der Welt alle möglichen Dimensionen des Seins, deckten in philosophischer und poetischer Hinsicht „die Erschütterung durch die Seinsferne des modernen Menschen“ auf und sie versuchten sie durch „die Ermöglichung einer näheren Nähe zum Sein“⁷⁷ zu überwinden. Rilkes Elegien stellen Buddeberg zufolge insbesondere durch die Engelbilder und das Verwandlungsmotiv diverse Dimensionen des Seins dar:

Das Unsichtbare [...] ist der Bereich des Engels. Es ist der Bereich des „Heilen“, des „Heiligen“, aus dem die „erkannte Gestalt“ eines Kunstwerkes hervorgeht, das *nur* ist aus dieser Dimension des Seins. Es ist das dieser Bereich, der den weitesten Umgang des Rilke'schen Überschreitens=Transzendierens beschreibt.⁷⁸

⁷² Ebd., 45.

⁷³ Ebd., 46.

⁷⁴ Buddeberg/1954, 409.

⁷⁵ Ebd., 410.

⁷⁶ Ebd., 444.

⁷⁷ Buddeberg/1956, 7.

⁷⁸ Ebd., 40.

Angesichts des erhabenen Wesens der Engel der Elegien, die das Sichtbare ins Unsichtbare zu verwandeln bzw. alle Dimensionen des Seins miteinander zu verbinden vermögen, erfährt man in dieser Studie sowie in Buddebergs anderen Studien vor allem die Transzendenz und die transzendentalen Bezüge des menschlichen Daseins.

4. Buddebergs Rezeption der Engel der Elegien und deren verfehlte islamische Dimension

Else Buddeberg weist am Anfang ihrer Rilke-Studie *Die Duineser Elegien R. M. Rilkes. Ein Bild vom Sein des Menschen*, welche drei Jahre nach dem II. Weltkrieg veröffentlicht wurde, darauf hin, dass Rilkes Elegien in der Zeit des Ersten Weltkrieges, einer Zeit mit moralischen Verwüstungen und seelischen Erschütterungen verfasst worden sind, „in denen der heutige Mensch mitten darin steht.“⁷⁹ In einer durch die „Seinsferne und Sinnentleerung“⁸⁰ gekennzeichneten Zeit befasse sich Rilke hierin mit der uralten Frage der Menschheit nach Sein und Dauer, bzw. mit den Geheimnissen des menschlichen Daseins, was im Erfahren des Engels gipfelt.

Der Engel der Elegien „als Gestalt der Transzendenz“ stehe „jenseits der irdischen Grenze“.⁸¹ Mithilfe seiner vollkommenen Gestalt verkörpere er reine „Übereinstimmung im Sein selbst“.⁸² Er erweise sich „als Bild der Vollkommenheit, [...], der Ordnung des Göttlichen, [...], der Unvergänglichkeit und Dauer, der ungebrochenen Beziehung zum Göttlichen“. All diese den menschlichen Bereich übersteigenden Züge sind „in den Engeln vereint: in ihnen ist das den Menschen Transzensierende Gestalt geworden“.⁸³ Im Gegensatz dazu stehe der Mensch zwischen dem „Ewigem und Irdischem“, „zwischen Dauer und Vergänglichkeit“.⁸⁴ Die wahre Sinnengewinnung des an seiner existenziellen Zwiespältigkeit leidenden Menschen sei „[n]ur in der gelebten Beziehung auf den Engel – und das ist auf Transzendenz – [...]“⁸⁵ möglich. Daher müsse man den Bezug zum Engel suchen, seine „verlorengegangene Bezogenheit zur Transzendenz wieder und neu zu errichten“.⁸⁶ Der Engel verbildliche und spiegle wie ein absolut perfekter Spiegel transzendierende, übersteigende und unsichtbare Bezüge in tiefstem Wesen des Menschen wider. Dementsprechend nimmt die Erläuterung der Beziehung zwischen dem Menschen und dem als dessen Gegenüber konzipierten Engel eine Schlüsselrolle zur Analyse der Elegien ein: „Der Engel zu Beginn der Elegie ist unmittelbare Darstellung des Göttlichen; sein Wesen ist Dauer. Der Engel blieb dem Menschen gegenüber. Unser menschliches Dasein dagegen ist nichts als Vergänglichkeit.“⁸⁷ Insofern legt Buddeberg das Gesamtwerk als das „existenzielle[] Weiterschreiten“⁸⁸ des Menschen mithilfe des Engels aus: Der stumme Schrei des lyrischen Ich nach den Engelordnungen in den ersten Versen der 1. Elegie mache tiefe Sehnsucht nach Transzendenz und nach Teilhabe am Ewigen des Menschen und zugleich auch

⁷⁹ Buddeberg/1948, XIV.

⁸⁰ Ebd., XXV.

⁸¹ Ebd., 94.

⁸² Ebd., 188.

⁸³ Ebd., 27.

⁸⁴ Ebd., 117.

⁸⁵ Ebd., 95.

⁸⁶ Ebd., 188.

⁸⁷ Ebd., 38.

⁸⁸ Ebd., XLVIII.

dessen Beziehung zur Welt des Engels bzw. zur Transzendenz offenbar. In den ersten zwei Elegien hebe das göttlich erhabene Dasein des Engels das des Menschen auf. Die Engel stünden „in ihrer Vollkommenheit bereits am Anfang der Schöpfung und der Mensch in seiner Unzulänglichkeit an ihrem Ende“.⁸⁹ In der 3. Elegie „nimmt sich der Mensch in den Urgrund des Lebens zurück, [...]“.⁹⁰ In der 4. Elegie finde der Mensch „ein Surrogat des Daseins im Zuschauen vor der Puppenbühne“. In der Mitte des Elegienwerks beginne der symbolische Aufstieg des Menschen „an dem Bilde des mühseligen und vergeblichen Lebens der fahrenden Leute“.⁹¹ Ab der 6. Elegie trete die Ganzheit zwischen Leben und Tod noch intensiver in den Vordergrund, die 7. Elegie stelle „die Überwindung der flüchtigen Zeit und das sich hieraus verwandelnde Verhältnis zum Engel“ dar. Die 8. Elegie „weist den Ort des Todes im Seinszusammenhang auf“. Die 9. Elegie biete „die Auflösung des Menschen seiner dialektischen Situation“⁹² dar. Die 10. Elegie als Epilog reflektiert alles im Laufe der Elegien „Errungene noch einmal wie in einem Traumbild“.⁹³ Die 9. Elegie unter anderen sei von großem Belang, da hierin der Entwicklungsprozess des Menschen durch die Erfüllung seines existenziellen Auftrags bzw. der Verwandlung an ihrem Höhepunkt gipfle: „Das unsichtbare Herz des Menschen ist über diesem seinem Tun zum Raum des Unsichtbaren geworden. Dieser Raum aber ist der Bereich des Engels!“ Damit sei „die in den ersten beiden Elegien dunkel und drohend erfahrene und unbegriffen gebliebene Bezogenheit des Menschen zum Engel“ erfüllt. Buddeberg stellt fest, dass in der 9. Elegie durch die Verwandlung des Sichtbaren ins Unsichtbare „[d]er zerstörerische Abstand von Mensch und Engel“⁹⁴ aufgehoben ist. In der 9. Elegie könne „[d]ie Frage nach dem Sein und dem Sinn von Sein [...] endgültig erst vom endlich erreichten metaphysischen Ort des Menschen beantwortet werden“.⁹⁵ Buddeberg zufolge ist die Antwort des (verwandelten) Menschen auf die Seinsfrage wie folgt:

Die Antwort, die der Mensch gibt, spricht es aus, ob er seine Existenz gewinnt oder nicht. Darum ist die Antwort entweder Einfügung in eine objektive Bezogenheit, aus der eine ewige Ordnung sichtbar wird, die mit ihrem Sinn das Dasein erhellt, – oder aber die Antwort vermag eine objektive Bezogenheit nicht auszusagen und damit wird jede Ordnung verneint, es bliebe nur noch an jedem Sinn.⁹⁶

In der 10. Elegie werde die Kontinuität bzw. die große Einheit zwischen dem Leben und dem Tode vom Menschen tief begriffen, aber nie völlig erfüllt: „Wir erfahren den Engel, wir wissen um Gestalt, [...]“. Diese tiefsten Wirklichkeiten der Seele aber übersteigen den Menschen als zeitliches Wesen. Ihre eigentliche Essenz ist in der sichtbaren zeitlichen Welt nicht aufzufinden.“⁹⁷ (Wie sie schon bereits zitiert wurde, behauptet sie damit auch hier Folgendes: „Die dialektische Natur des Verhältnisses von Engel und Mensch wird nie aufgehoben, aber begriffen und bestanden.“) Die Sinnengewinnung des Menschen sei aber „immer wieder bedroht und darum immer wieder neu zu gewinnen. Immer wieder ist das entscheidende Gegenüber, der

⁸⁹ Ebd., 25.

⁹⁰ Ebd., XLI.

⁹¹ Ebd., XLII.

⁹² Ebd., XLIX.

⁹³ Ebd., L.

⁹⁴ Ebd., 159.

⁹⁵ Ebd., LI.

⁹⁶ Ebd., 311.

⁹⁷ Ebd., 314.

Engel, neu zu bestehen“.⁹⁸ Dementsprechend lässt sich sagen, dass Buddebergs Interpretation im Grunde genommen die letztendliche und völlige Errettung des Menschen nicht in klarer und präziser Weise erlaubt. Die oben angegebenen Zitate offenbaren den inneren Widerspruch ihrer Behauptung. Letztendlich gelangt sie in ihrer Studie über die Beziehung zwischen dem Menschen und dem Engel zu folgendem Schluss:

Der Mensch steht erst am Anfang dieser Verwandlung zum Unsichtbaren. Rilke spricht in ahnenden Worten von ihr und einmal in naturwissenschaftlichen Parallelen. Es ist nur Eines gewiss: Auch diese umfassende Verwandlung der ganzen Erde zielt auf Verwirklichung von Gestalt, die aus dem „innen“ entwachsenden Handeln des Menschen hervorgehen wird. Es ist ein Tun und nicht mystische Seinsversenkung, was erstrebt wird. Immer will dieses auf das Sein gerichtete Tun des Menschen Gestalt, denn es wird sich „begrenzen“ – freilich „anders.“ Diese andere Grenze wird nicht mehr vom Tode bestimmt sein.⁹⁹

Obwohl sie behauptet, dass der Mensch hier endgültig in den Existenzbereich des Engels gelangt ist, aber dennoch immer noch begrenzt und auf einer niedrigeren Existenzebene als der Engel zu sein scheint, wird das scheinbar erreichte höchste Ziel des Entwicklungsprozesses des Menschen zumindest latent in Frage gestellt und macht den Widerspruch ihrer Hypothese deutlich. Deswegen stellt sie am Anfang ihrer Studie folgende Frage: „Wie ist es möglich, über der Tiefe der Zurückgeworfenheit in den ersten beiden Elegien nicht die Entwicklung zu sehen, die endlich zu einer begründeten eingeordneten Bezogenheit des Menschen zum Engel in Erfüllung seiner menschlichen Aufgabe führt?“ Das ist ihr zufolge „eine der unfruchtbarsten Gepflogenheiten der Interpretation Rilkes, [...]“.¹⁰⁰ Dann antwortet sie wie folgt:

Es werden im besten Fall Abgründe der Verzweiflung mit lyrischen Ruhepunkten, schöne Einzelheiten und tiefe Gedanken fast immer ein letztlich ergebnisloses Kreisen um die ewigen Menschheitsfragen herausgelesen, aber keine tragende Entwicklung zu einem vollkommen in sich geschlossenen Ganzen mit dem Ergebnis letzter und höchster Bejahung erkannt. Es ist die Präponderanz des Positiven, die für die hier verwirklichte Interpretation spricht.¹⁰¹

Aus dieser Betrachtung lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass Buddebergs Rezeption des Engels der Elegien immer wieder an die Grenze stößt, die darin besteht, dass das höchst himmlische Wesen des Engels das verwandelte, aber immer neu begrenzte Wesen des Menschen für immer übersteigt. Genau darin, in der Stellung des Engels gegenüber dem Menschen, liegt die verfehlte islamische Dimension in ihrer Engel-Rezeption.

Obwohl der Engel auch dem Islam zufolge ein höchstes himmlisches Wesen ist, ist seine Stellung gegenüber dem Menschen, welcher alle als Gegensätze erscheinenden, in Wirklichkeit aber einander ergänzenden Teile des Ganzen – sowie das Sichtbare (*zahir*) und das Unsichtbare (*batin*) – in seinem umfassenden Dasein versammeln kann, das Gegenteil von dem, was hier von Buddeberg dargestellt und rezipiert wird. Laut der Einheitslehre des Seins des islamischen Gelehrten Muhyiddin Ibn Arabî repräsentiert der Mensch als „Sammelwesen“ das Ganze mehr als der Engel.¹⁰² Der geistig-seelische Entwicklungsprozess des Menschen der Elegien stimmt insofern mit dem sufistischen Entwicklungsweg („sayr-al suluk“) überein: Der Mensch der Elegien, bzw. der „[d]as Sichtbare“ überschreitend, die ‚Ruf-stufen‘ steigend, stufenweise voll-

⁹⁸ Ebd., 167.

⁹⁹ Ebd., 328.

¹⁰⁰ Ebd., XLVI.

¹⁰¹ Ebd., XLVII.

¹⁰² Vgl. Arabî, 25–38.

kommen gewordene[] Mensch, „al-insan al-kâmil“, dessen Porträt sich am Ende der Elegien noch verständlicher herausstellt, gewinnt eine übergeordnete Funktion sogar auch gegenüber den himmlischen Engeln [...]“.¹⁰³ Im Laufe des Gesamtzyklus entwirft Rilke vermöge des reinsten Spiegels des „schrecklich“ erhabenen Engels das Porträt des alle Stufen des Seins verwirklicht habenden und vollkommen gewordenen Menschen, welcher dem Islam zufolge imstande ist, auch die höchste Existenz des Engels zu übertreffen. Während solch eine Vorstellung weder im Alten noch im Neuen Testament besteht, hat der (alles umfassende) Mensch als Stellvertreter Gottes auf der Erde aus koranischer Sicht ein Potential dazu, den himmlisch-erhabenen Wesenszustand des Engels zu überschreiten.¹⁰⁴ Der Gottesbefehl zu seinen Engeln sich vor Adam niederzuwerfen [2: 30–34, 7: 10–18], liefert den unwiderlegbaren Beweis dafür. Diese islamische Vorstellung erscheint hier als eine Nabelschnur, die den Engel der Elegien mit dem Islam verbindet. Daher hebt Rilke hervor, dass der Engel der Elegien nichts mit dem „Engel des christlichen Himmels“, „eher mit den Gestalten des Islam“ zu tun habe. Die Engel der *Duineser Elegien* werden somit zu den Bildern, welche sich einerseits als der existentielle „Auftrag“ des Menschen, andererseits als die wahre Aufgabe der Poesie bzw. deren poetische Reflexion – wie ein Möbius-Band – erweisen, die sich immer wieder „in einer endlosen Reihe von Spiegeln vervielfachen[d]“¹⁰⁵ widerspiegelt.

Im Folgenden wird untersucht, warum Buddeberg in ihrer Deutung den Bezug des Engels zum Islam verfehlt.

5. Zu Ursachen für Buddebergs Fehldeutung des Engelbildes *in puncto* dessen Bezugs zum Islam

Buddeberg machte im Unterteil „Der Engel der Elegien und das Dasein“¹⁰⁶ ihrer bereits erwähnten Studie das Engelbild der Elegien bzw. dessen Bezug zur jüdisch-christlichen und – wenn auch in indirekter Weise – zur islamischen Engelvorstellung zum Forschungsgegenstand. Dieser Unterteil beginnt mit Rilkes oben angegebener, meistzitierten Erklärung ohne deren Fortgang („eher mit den Engelgestalten des Islam“): „Der Engel der Elegien hat nichts mit dem Engel des christlichen Himmels zu tun.“ Buddeberg konzentriert sich darauf, die charakteristischen Merkmale des Engels des christlichen Himmels und deren Unvereinbarkeit mit dem Engel der Elegien zu untersuchen, und aufgrund der ausgesparten Worte Rilkes in obigem Zitat braucht sie nicht deren Vereinbarkeit mit den „Engelgestalten des Islam“ zu prüfen.

Sie blickt in die Frühzeit der christlichen Engelvorstellung zurück, denn die christlichen Engel „gehören dem Alten Testament, dem Neuen Testament, der babylonischen Gestirnsreligion an und nicht zuletzt dem griechischen Kulturkreis“. Das Christentum in seiner Frühzeit kam mit der altgriechischen Kultur und Philosophie, insbesondere mit der neu-platonistischen Lehre in enge Berührung, die auch bei der Gestaltung der christlichen Engelvorstellung eine bestimmende Rolle spielte. Einerseits macht sie auf die Unvereinbarkeit der Engel der Elegien Rilkes mit den „gewohnten“¹⁰⁷ Engelvorstellungen des Christentums aufmerksam, andererseits

¹⁰³ Kızıler Emer/2016, 89.

¹⁰⁴ Vgl. Kızıler Emer/2014, 157–664; vgl. Kızıler Emer/2016, 72–92.

¹⁰⁵ Schlegel, 90.

¹⁰⁶ Buddeberg/1948, 203–236.

¹⁰⁷ Ebd., 203.

weist sie darauf hin, „dass der christliche Engel von seinen Anfängen nicht war, was er heute ist“.¹⁰⁸ An dieser Stelle wird klar, dass sie mit einem Gedankenmanöver vom Bezug der Engel der Elegien zum Islam „[t]rotz der ausdrücklichen Erklärung Rilkes“ abzulenken versucht. Kurz darauf bringt sie ihr Untersuchungsziel noch präziser zum Ausdruck: „Hier interessiert lediglich die Frage, in welcher Beziehung die Gestalt des Engels der Elegien zur christlichen Vorstellung steht.“ Ihr zufolge sollen folgende Fragen beantwortet werden:

Inwieweit ist die Aussage Rilkes, dass die Gestalt des Engels der Elegien nichts mit dem Engel des christlichen Himmels gemein habe, zu erhärten aus den Vorstellungen, die zur Gestaltung des christlichen Engels zusammengefloßen sind? An welchen Schnittpunkten der Entwicklung steht möglicherweise der Engel der Elegien?¹⁰⁹

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen orientiert sie sich an der himmlischen Hierarchie von Dionysius Areopagita, der eine ‚himmlische Hierarchie‘ entwickelte, die aus den neun Chören in drei verschiedenen Triaden besteht. Die Engelchöre Areopagitas empfangen ihren Strahl „aus dem Urquell des Lichts“ bzw. „von Gott, gemäß ihrer Stufenordnung“. Sie nehmen ihn zunächst auf und dann strahlen sie ihn bis auf niedrigere Stufe aus, „[...] schauen unverwandt auf Gottes Schöpfung und werden so zu Spiegeln der Gottheit“¹¹⁰, ebenso wie in der 2. Elegie. Areopagitas Vorstellung von der himmlischen Rangstufe lässt sich in hohem Maße mit dem Neu-Platonismus bzw. mit der ‚Emanationslehre‘ von Plotin in Beziehung setzen, nach welcher die himmlischen Geister aus dem höchsten Einen ausfließen, und jede von ihnen das göttliche Licht in ähnlicher stufiger Weise ausstrahlt.

Plotins Lehre und christliche Anschauung „kreisen um das Eine, um das Göttliche und die Bezogenheit des Menschen zu diesem“. Das gelte aber nicht für ihre „gedankliche Entwicklung und Ableitung“, sondern nur für ihre „Ausgestaltung“¹¹¹ (S. 209). Bei Plotins Lehre handle es sich um die stufenförmige Emanation aus dem Einen und um die gleich gestufte Rückführung zu ihm. Ähnliches gelte auch für Areopagitas Hierarchie, aber anders als die neuplatonischen Ordnungen habe er seine Engelchöre bewusst „ihrem Wesen nach zu heiligen und heiligenden Stufenordnungen ausgestaltet, [...]“. Die Kritikerin bildet somit eine relevante Nahtstelle zwischen den Lehren Areopagitas und Plotins, ebenso wie „dem christlichen Gedanken der Heiligung der Schöpfung und der Erlösung des Menschen“ (S. 207). Denn die Umwandlung der neuplatonischen Ordnungen schließe „in eine Heilsordnung ihre engste Beziehung zur Institution der Kirche, die Ausrichtung des ganzen Systems auf Jesum Christum in sich“.¹¹² Die Ansichten Areopagitas hätten „weitgehend den christlichen Engel gestalten helfen“ und seien „heute noch immer wirksam; [...]“.¹¹³ Dadurch wird klargestellt, dass die Angelologie des frühen Christentums von der Plotins und Areopagitas Lehre sehr stark beeinflusst wurde. Daraus folgert Buddeberg, dass die Engel der Elegien, welche sich unmittelbar auf Areopagitas Engelhierarchie bezögen, in diesem Sinne auch mit dem Christentum, auch wenn nicht mit seinem heutigen, sondern mit seinem frühzeitigen Zustand, etwas zu tun haben müssen.

¹⁰⁸ Ebd., 204.

¹⁰⁹ Ebd., 205–206.

¹¹⁰ Ebd., 206.

¹¹¹ Ebd., 209.

¹¹² Ebd., 208.

¹¹³ Ebd., 209.

Nachdem Buddeberg den bedeutsamen Zusammenhang zwischen der von Plotins Emanationslehre und Areopagitas Hierarchie geprägten Engellehre des Christentums und Rilkes Engelordnungen der Elegien ‚definitiv‘ beleuchtet hat, erwähnt sie zum ersten Mal die bisher verschwiegenen Worte Rilkes, also den Bezug dieses Engels zum Islam. Der Gedankenplan ihrer Studie ist in folgenden Aussagen noch klarer zu finden: „Schwerlich haben die Engelgestalten der islamischen Volksreligion, auch nicht die der gebildeteren Schichten des Islam, für Rilke eine größere Anziehungskraft besessen als die der Bibel oder die der katholischen Überlieferung.“ Ihr zufolge bestehen keine Unterschiede zwischen den christlichen und islamischen Engelvorstellungen. Nur aus dem Blickwinkel der „Philosophie des Islam“ sei es zu sehen, wie sich das traditionelle islamische Engelbild verändert habe, denn „die handgreiflichen Vorstellungen der Religion sind in kleinen aber hochgebildeten Kreisen unter dem Einfluß der Philosophie stark vergeistigt worden“. Dem kleinen Gelehrtenkreis seien die „alt- und neutestamentliche[n] Vorstellungen von den Engeln, die christliche Theosophie des Hellenismus“ und Areopagitas Engellehre „sehr bekannt“. Der Neo-Platonismus, insbesondere Plotins Emanationslehre, „die Vorstellung von einem universalen Intellekt, einer Weltseele, die Stufenordnung der Geisterwelt, das Einstrahlen des himmlischen Lichts sind Lieblingsvorstellungen der islamischen Philosophie [...]“.¹¹⁴ Dann fasst sie die Entwicklung der islamischen Philosophie folgendermaßen zusammen:

Auch die bekannte Rezeption des Aristoteles geschah unter Vermischung mit neuplatonischen Gedankengängen. Selbst da, wo später Averroes es unternahm, den Aristoteles von den Zutaten seiner Übersetzer und Interpreten zu reinigen, wurden diese dem Aristoteles fremden, dem Neuplatonismus aber wesentlichen Gedankengänge nicht entfernt, sondern im Gegenteil vervollkommenet und verfeinert. – Die ursprüngliche Religiosität des Islam erfuhr durch den Einfluß des Neuplatonismus eine entscheidende Wandlung. Er wirkte sich naturgemäß nur in den höchstgebildeten Kreisen aus. Durch ihn entfernten sich die religiösen Vorstellungen dieser Kreise weit von der ursprünglichen Religion, so daß die stark voluntaristische Grundlage des Islam in den Gegensinn eines mit Notwendigkeit ablaufenden Geschehens sich wandelte. Es mochte dem entgegenkommen, daß die absolute Kausalität des obersten Prinzips, des obersten Einen, als absoluter Wille ausgelegt werden konnte, wenn auch dadurch dieses Prinzip Plotins umgedeutet wurde. Der Schöpfungsbegriff in der islamischen Religion, in jenen von der griechischen Philosophie beeinflussten Kreisen, näherte sich der Vorstellung eines mit Notwendigkeit ablaufenden ewigen intellektuellen Prozesses. Die hierbei hervorgehenden echt neuplatonischen Sphärengelster werden von arabischen Philosophen himmlische Engel genannt. Die Auffassung der Glaubenstatsachen des Islam als bestimmter einmal erfahrener und noch zu erfahrener Geschehnisse, die unumschränkte Allmacht Gottes, die Außenstehenden als Macht zur Willkür erscheinen darf, wurde in die Richtung von logisch folgerichtigen Entwicklungen aus einem einmal gesetzten obersten Prinzip gedrängt.¹¹⁵

6. Ein Zwischenwort zur Entwicklungsgeschichte der islamischen Philosophie

Überblickt man die Entwicklungsgeschichte der islamischen Philosophie, so stellt man ohne weiteres fest, dass der Islam schon im 7. Jahrhundert analog zu seiner Ausbreitung und zu den Begegnungen mit vielen verschiedenen Kulturen einen grundlegenden Wandlungsprozess erlebte. Entscheidend dafür ist die islamische Eroberung von Ägypten (besonders von der Stadt al-Iskandariyya mit der weltbekannten Bibliothek) im Jahr 641 n. Chr. gewesen, da es veranlasste, dass die Muslime einen großen Nutzen aus dem altgriechischen und mittelöstlichen kul-

¹¹⁴ Ebd., 223.

¹¹⁵ Ebd., 224.

turellen Erbe zogen.¹¹⁶ Seit dem 8. Jh. n. Chr. wurde der Interaktionsprozess noch deutlicher, insbesondere durch die Übersetzungen der altgriechischen philosophischen Texte ins Arabische und durch die ersten Versuche, welche nach der Auseinandersetzung mit diesen Texten erstmals vom Gelehrtenkreis „Mu'tazila“ unternommen wurden, „griechische Philosophie und islamisches Dogma logisch zu vereinigen“.¹¹⁷

Die islamische Philosophie brachte als Folge interkultureller Begegnungen und Berührungen fast in allen Zweigen der Wissenschaft wesentliche Fortschritte. Al-Kindi (gest. 870), latinisiert „Alkindus“, bekannt als „exakter Naturforscher“, übersetzte viele wichtigen Texte von Aristoteles und Platon ins Arabische und verfasste zahlreiche Studien, in welchen er besonders von der neuplatonischen Emanationslehre Gebrauch machte. Al-Farabi (gest. 950), „der zweite Meister nach Aristoteles“,¹¹⁸ latinisiert „Alpharabius“, behauptete „die Einheit von Philosophie und islamischer Offenbarung und lehrte, dass Gott die Welt durch sein Denken schaffe.“¹¹⁹ Daraus entwickelte Ibn-i Sina (gest. 1037), latinisiert „Avicenna“, der weltbekannte Arzt und Philosoph, der Autor des Medizinbuches *Qānūn at-Tibb*, das „in Europa bis in die Neuzeit verwendet“¹²⁰ wurde, eine Intellektlehre „in Form eines Emanationsprozesses“, nach welcher „ein aufeinanderfolgender *zehnfacher Intellekt*“ aus dem höchsten Einen hervorgeht, und „aus dem letzten Intellekt, (also dem Zehnten) [...] die Welt des Möglichen [entsteht], in der sich auch der Mensch befindet“.¹²¹ Er „war bestrebt gewesen eine Synthese zwischen der aristotelischen Lehre von der Seele als *forma substantialis corporis* und der platonisch-neuplatonischen als *perfectio corporis* zu finden“.¹²² Al-Ghazzali („Algazelus“, gest. 1111) brachte die „gravierendsten Irrtümer“ der Philosophen in die Debatte, und entwickelte eine sufistische „Theologie, welche die methodischen Vorzüge der Philosophie (d.h. die aristotelische Logik) nutzte“,¹²³ aber vielmehr dem Koran zugrunde liegt. Ibn-i Tufail („Abubacer“, gest. 1185), der Wesir und Arzt, formulierte seine Lehre der „Übereinstimmung philosophischer Erkenntnis und göttlicher Offenbarung“ in seinem Prosawerk *Hayy bin Yaqzan*. Erst dann kommt Ibn-i Rüşhd (1126–1198), mit seinem latinisierten Namen „Averroes“, der als „der Nachfolger Ibn-i Tufail“ berühmt geworden ist. Er behauptete, dass die Philosophie „die Wahrheit der Prophetie in höherer Form wiedergeben“ muss. Im Gegensatz zu den „früheren Philosophen lehrt Averroes die Anfangslosigkeit der Materie; Schöpfung besteht nicht in einem einmaligen Übergang aus der Potentialität in die Aktualität, sondern geschieht jeden Augenblick“.¹²⁴

Johann G. von Herder (1744–1803) hatte schon um ca. 1790 die epochemachenden Leistungen des Islam mit folgenden Worten festgehalten: „Der ungelehrte Mohammed teilt also mit dem gelehrtesten griechischen Denker die Ehre, der ganzen Metaphysik neuerer Zeiten ihre Richtung gegeben zu haben; [...]“.¹²⁵ Sigrid Hunke (1913–1999) macht darauf aufmerksam, dass aus abendländischer Sicht den islamischen Gelehrten aufgrund ihrer Leistungen eine

¹¹⁶ Rudolph/2013, 11. Siehe auch: Lausberg.

¹¹⁷ Schimmel/2010, 82.

¹¹⁸ Hunke, 100.

¹¹⁹ Schimmel/2010, 83.

¹²⁰ Ebd., 85.

¹²¹ Hajatpour, 80.

¹²² Köhler, 475.

¹²³ Rudolph/2013, 58, 60.

¹²⁴ Schimmel/2010, 83–84.

¹²⁵ Herder, 504.

gewisse Bedeutung und Würdigung zugestanden wird, welche aber nur für die Vermittlung des griechischen Erbes („allein um der Griechen willen“) gilt und nur „auf das eines Briefträgers herab[ge]drückt“¹²⁶ wird. Ihr zufolge dient also diese Vermittlerrolle dazu, deren „überragende Leistungen“ herabzusetzen, deren „fundamentale Beiträge“¹²⁷ zum Abendland zu verschleiern. Sie betont, dass alle bisherigen Versuche, „die arabische Wissenschaft als papageienhafte Nachahmung der hellenischen abzutun“, nur die Wirklichkeit verzerren, denn die islamischen Gelehrten haben die „von den Griechen übernommenen Wissensstoff durch experimentelle Untersuchungen weiter ausgebaut“, sie sind in Wirklichkeit „die Erfinder des Experiments im strengen Sinne, die eigentlichen Begründer der experimentellen Forschung“.¹²⁸ Analog dazu macht Rudolph deutlich, dass „in der Antike gepflegte Wissenschaften Eingang in den islamischen Kulturkreis fanden und dort zum Gegenstand des Nachdenkens und der schöpferischen Weiterentwicklung wurden“.¹²⁹ Auch Holenstein ist der Ansicht, dass die islamische Philosophie mehr „als nur Bewahrer und Vermittler der griechischen Wissenschaftstradition für ein Europa“¹³⁰ ist. Er drückt es folgendermaßen aus:

Europa verdankt dem Islam aber nicht nur die erste Verbindung der griechischen Wissenschaftstradition mit weiter entfernten östlichen Traditionen, die dann in der Blütezeit der frühen neuzeitlichen Wissenschaftsrevolution ähnlich anonym geblieben sind wie die „orientalischen“ Vorgaben, welche die Konstitution von Philosophie und Wissenschaften in der griechischen Klassik gleichfalls erst möglich und historisch verständlich gemacht haben. Europa verdankt dem Islam auch die Anfänge der zweiten Phase der Synthese von griechisch-römischen und biblischen Welt- und Wertvorstellungen, die für das kulturelle Selbstverständnis Europas so zentral ist.¹³¹

Laut Rudolph bekam die islamische Philosophie insbesondere nach dem „große[n] Prozeß der Übersetzungen (8.–10. Jh.)“ vieler griechischer Werke ins Arabische einen großen Schwung: „Auf dieser Grundlage entwickelten Autoren wie al-Kindi (ca. 800, ca. 870), Abu Bakr ar-Razi (865–925 oder 932) und al-Farabi (ca. 870–950) bereits originelle philosophische Entwürfe.“¹³² Die muslimischen Gelehrten erarbeiteten und erweiterten das aus verschiedenen Kulturen übernommene wissenschaftlichen Erbe und „erreichten auf manchen Gebieten Ergebnisse, die, wie auch in anderen Wissenszweigen, bis in die Renaissance in Europa grundlegend blieben“.¹³³ Nur der Versuch, die (hellenische) Philosophie mit der (koranischen) Offenbarung in Einklang zu bringen, bzw. sie mit den islamischen¹³⁴ Begriffen neu zu lesen, beweist, dass es sich hierbei um keine passive Nachahmung, sondern um eine verfeinerte Synthese, resp. eine neuartige, islamische Philosophie handelt.¹³⁵

¹²⁶ Hunke, 13.

¹²⁷ Ebd., 14. Dazu siehe auch: Corbin, I, 203–328.

¹²⁸ Hunke, 225.

¹²⁹ Rudolph/2013, 11.

¹³⁰ Holenstein, 185.

¹³¹ Ebd., 185–186.

¹³² Rudolph/2008, 158.

¹³³ Schimmel/1995, 24.

¹³⁴ Die Bezeichnung „islamisch“ oder „koranisch“ ist hier vom Belang, denn all diesen muslimischen Gelehrten zufolge sei der Koran für alle Disziplinen die Hauptquelle. Laut Nasr ist die islamische Lehre immer durch den folgenden Versuch gekennzeichnet, die Wissenschaft (*scientia*), welche sich mit den irdischen Dingen beschäftigt, mit der Weisheit (*sapientia*), welche sich auf die göttlichen Wahrheiten orientiert, zu vereinbaren, resp. die Wissenschaft der Weisheit unterzuordnen (Nasr, 25).

¹³⁵ Vgl. Cevizci, 108–109.

Wie Buddeberg vermerkt, wurden Plotins *Enneaden*, welche von Al-Kindi übersetzt wurden, lange Zeit Aristoteles zugeschrieben.¹³⁶ Trotz der Verfälschung von Aristoteles und Plotins Werk erlebte aber die islamische Lehre lange Zeit vor Ibn-i Rüşd ihren Höhepunkt. Die Arbeiten „der Übersetzer und Interpreten“ von Aristoteles, Platon, Plotin usw. nur als „Zutaten“ zu bewerten, sei nicht angebracht, da es aus interkultureller und interreligiöser Sicht als die Herabwürdigung der bahnbrechenden Untersuchungen und Errungenschaften dieser großen muslimischen Gelehrten, dank deren Übersetzungen sich die griechische Philosophie jedoch erst gegen das Ende des 11. Jahrhunderts in die europäische Theosophie Zutritt verschaffen konnte,¹³⁷ wahrgenommen würde.

Kehren wir zur Buddebergs Interpretation zurück: Es ist noch frag- und denkwürdiger, dass sie nach ihrem bereits erwähnten Resümee über die islamische Philosophie Folgendes behauptet: „Alle diese Verwandlungen zeitigten für den Engel ein Ergebnis, das dem Vorstellungskreis Rilkes entspricht. So kann als sicher angenommen werden, dass ihm die „Engelgestalten des Islam“ in einer neuplatonischen Umwandlung begegnet sind.“¹³⁸ Daraus leitet sie ab, dass Rilkes Engelbild in den Elegien erst im Rahmen von deren „neuplatonischen Umwandlung“ in Beziehung gesetzt werden kann. Sie ist der Ansicht, dass die Engel des Islam unter dem Licht des tiefen Zusammenhangs zwischen der Engelhierarchie von Areopagita und der Philosophie von Plotin und Proklus betrachtet werden sollen, weil die islamische Lehre „diese neuplatonischen auch im Dionysius Areopagita erkennbaren hellenistischen Elemente reiner und noch weniger assimiliert enthält“.¹³⁹ Sie vergleicht dann Areopagitas Engellehre mit der sogenannten „primitiven“ (!) Engelvorsstellung des Islam wie folgt:

Das Bestreben des Dionysius ging dahin, die neuplatonischen Vorstellungen mit den biblischen zu verschmelzen, während die arabischen Philosophen die primitiven Engelvorsstellungen ihrer Religion vergeistigen wollten, um sie zum Ausdruck einer intelligiblen Welt umzuformen, für die sie ein tieferes Anliegen hatten.¹⁴⁰

Die Kritikerin will Rilkes Loslösung von den Engeln im Christentum nicht akzeptieren. Ihr Bedauern darüber bringt sie wie folgt zum Ausdruck: „Wie sollte er an den Gestalten der christlichen Religion vorbeigegangen sein, die ihm von Kindheit an vertraut gewesen sind, wenn er mit ihnen das hätte darstellen können, was ihn innerlich erfüllte!“¹⁴¹ Auch folgende Erklärungen stützen ihre Haltung zu diesem Thema:

Rilke, in der Überlieferung des katholischen Glaubens aufgewachsen, hat von seinen ihm anezogenen katholischen Vorstellungen des Engels allmählich, parallel der eigenen religiösen Entwicklung, das abgestreift, was als unabdingbares Merkmal des christlichen Engels anzusprechen ist.¹⁴²

Überblickt man die strenge Frömmigkeit im elterlichen Haus und sozialen Umfeld Rilkes, ist es nicht zu leugnen, dass das Christentum einen großen Einfluss auf den Dichter hatte. Betrachtet man aber Rilkes kritische Einstellung zum Christentum, scheint diese Annahme fragwürdig.

¹³⁶ Rudolph/2013, 17.

¹³⁷ Vgl. Hunke, 94–96; vgl. Nasr, 19–38; vgl. Corbin, I, 381–424.

¹³⁸ Buddeberg/1948, 224–225.

¹³⁹ Ebd., 225.

¹⁴⁰ Ebd., 226.

¹⁴¹ Ebd., 227.

¹⁴² Ebd., 225. Viele Rilke-KritikerInnen stimmen ihr eigentlich zu. Siehe dazu: Kızıler Emer/2017, 81–88.

Denn es gibt zahlreiche Erläuterungen unter den verschiedenartigen Texten des Dichters, die als Beweise dagegen angeboten werden können. Buddeberg verrät aber interessanterweise ihren eigenen Widerspruch in Folgendem:

Der entschiedene Ausspruch Rilkes, dass der Engel der Elegien nichts mit dem Engel des christlichen Himmels zu tun habe, ist immer wieder mißachtet worden, obwohl er durch andere ähnliche Aussagen seiner Briefe zu verstärken wäre. Immer wieder ist versucht worden, den Engel der Elegien positiv oder negativ mit dem Gehalt der christlichen Religion in Beziehung zu setzen. Wenn man sich Rilkes spätes geistiges Bild unvoreingenommen vergegenwärtigt, so muss man erkennen, dass bei ihm weder der Wille noch die notwendige innere Getriebenheit vorhanden war, mit dem Engel Religiös-Christliches auszudrücken.¹⁴³

Analog dazu tritt Buddeberg am Anfang dieser Studie in die Auseinandersetzung mit Rilkes bereits erwähnter Äußerung und ihren Fehldeutungen folgendermaßen ein:

Da, wo die Menschen zu den Elegien griffen, die noch religiös und das heißt christlich empfanden, kam es zu neuen, aber anders gearteten Widersprüchen; sie bewegten sich hauptsächlich um die Gestalt des Engels der Elegien. Trotz der ausdrücklichen Erklärung Rilkes, daß der Engel der Elegien nichts mit dem christlichen Engel gemein habe, maß man diese Gestalt an christlichen Vorstellungen.¹⁴⁴

In oben zitierten und folgenden Äußerungen Buddebergs stellen sich aber heraus, dass auch sie in denselben Widerspruch geraten ist, indem sie keinerlei direkten Zusammenhang zwischen dem Engel der Elegien und den islamischen Engelvorstellungen finden kann, sondern beharrlich dessen Bezug zu christlichen Engelvorstellungen festzustellen versucht:

Nur das aber würde entscheidend dafür sein, den Engel der Elegien als christlich charakterisieren zu dürfen. Der Umstand, dass diese Engel Namen haben, die auch in der christlichen Angelologie vorkommen, fällt demgegenüber nicht ins Gewicht, um so mehr als auch innerhalb dieser die Namen und ihre Deutungen sowie ihre Zuordnungen sich gewandelt haben.¹⁴⁵

Die Erklärung Rilkes, „dass der Engel der Elegien mit den Engelgestalten des Islam eine Verwandtschaft habe, [...]“¹⁴⁶ soll man Buddeberg zufolge nur folgender Faktizität unterordnen:

Faßt man nun diese griechisch-hellenistischen Vorstellungen ins Auge und betrachtet gleichzeitig den Engel der Elegien, so ergibt sich eine überraschende Verwandtschaft zwischen beiden und mit den Engelgestalten des Islam, soweit sie den Einfluß der griechischen Philosophie erfuhren.¹⁴⁷

Sie ist der Ansicht, dass auch der Grund für die erwähnte Erläuterung Rilkes erst mit Hilfe folgender These erhellt werden kann:

Wenn Rilke den Engel des christlichen Himmels ablehnt, so darum, weil in der christlichen Weiterentwicklung dieses Rilke verwandte Platonische Element allmählich wieder zurücktrat, während es im Engel des Islam stärker zur Anschauung gelangte. Rilke erkennt in den Engelgestalten des Islam, wie sie durch den Neuplatonismus geformt worden sind, die Verwandtschaft zu dem Engel der Elegien; denn in Rilke selbst sind die göttlichen Kräfte des Plotin wieder auferstanden und in dem Engel der Elegien noch einmal Gestalt geworden.¹⁴⁸

¹⁴³ Buddeberg/1948, 226–227.

¹⁴⁴ Ebd., XVII–XVIII

¹⁴⁵ Ebd., 226–227.

¹⁴⁶ Ebd., 225.

¹⁴⁷ Ebd., 225.

¹⁴⁸ Ebd., 226.

Alle bisher angegebenen Zitate sowie auch das obige Zitat offenbaren noch deutlicher, dass die Engelgestalten der Elegien – ungeachtet der Erklärung Rilkes – nicht unmittelbar mit dem Islam in Verbindung gebracht werden dürften. Denn Buddeberg zufolge stellt das Verhältnis des Engels der Elegien nicht zu den „primitiven Engelvorsstellungen“ des Islam, sondern zur griechischen Engelvorsstellung eine *conditio sine qua non* dar, obwohl das vom Dichter selbst vehement und ostentativ abgelehnt wurde.

Darüber hinaus gesteht sie hier wieder widersprüchlich, dass es im Grunde genommen „nicht einmal sicher“ sei, ob Rilke Plotin „genauer gekannt hat“.¹⁴⁹ Ihre Kritik gründet sich aber trotzdem nur auf der These der „Verwandtschaft des Engels der Elegien mit den himmlischen Geistern, den göttlichen Kräften Plotins“,¹⁵⁰ bzw. auf die frühzeitlichen Engelvorsstellungen des Christentums, in welchen die offensichtlichen Spuren von Plotins und Areopagitas Lehre zu sehen sind.

7. Fazit

In dieser Studie wurde methodisch mit Hilfe der interkulturellen und -religiösen Hermeneutik versucht, Buddebergs exemplarische Überlegungen zur Deutung und Bedeutung des Engels der Elegien Rilkes in ihrer Studie *Die Duineser Elegien R. M. Rilkes. Ein Bild vom Sein des Menschen* in puncto dessen Bezugs zum Islam zu untersuchen. Besser gesagt: Hier wird untersucht, ob es der bekannten Kritikerin gelingen würde, die Engel der Elegien „[t]rotz der ausdrücklichen Erklärung Rilkes“ ohne (offene oder latente) „Gewalt“ auslegen zu können.

Um diesen Bezug zu erhellen, ist ihre Behauptung von relevantem Belang, dass es sich beim Elegienzyklus um den Entwicklungsprozess zur wahren Existenzgewinnung des lyrischen Ich handelt und in der 9. Elegie der Abgrund zwischen dem Engel und dem Menschen aufgehoben ist. Aber letztendlich erlaubt sie die letztendliche und völlige Errettung des Menschen nicht, da sie Rilkes erwähnte relevante Erläuterung über den Engel der Elegien nicht gebührend oder vorurteilsfrei berücksichtigt. Insofern lässt sich sagen, dass keine andere Studie dieser spezifischen Beziehung so nahekommt und sie zugleich verfehlt. Buddebergs Studie ist in dieser Hinsicht einzigartig. Ihre Schlussfolgerungen und Feststellungen sind von besonderer Bedeutung für die bisherigen Rilke-Rezeption, da sie die latente Zensur ans Tageslicht bringt, welche bei zahlreichen Rilke-Kritiken anzutreffen ist.

In dieser Arbeit wurde zudem versucht aufzuzeigen, warum Buddebergs Rezeption die islamische Dimension des Engels verfehlt. Wie hier gezeigt wurde, versucht sie aufzuzeigen, dass sich die Engel der Elegien im Gegensatz zur „ausdrücklichen Erklärung Rilkes“ vielmehr als die der frühchristlichen als die der islamischen Engelvorsstellung erweisen, deren Wesen in den Rilkes Elegien nur vorstellbar seien, „soweit sie den Einfluß der griechischen Philosophie erfuhren“. Somit gelangt sie zu diesem zwingenden Schluss, dass ungeachtet der Erklärung Rilkes die scheinbare Verwandtschaft zwischen dem Engel der Elegien und dem Islam im Grunde genommen nur dem Neuplatonismus zugrunde liegt. Aus interkultureller Sicht betrachtet, liegt das eigentliche Problem hierbei nicht darin, dass sie die neoplatonischen Beziehungen zu Rilkes Engelbild der Elegien aufgedeckt hat, sondern dass sie dessen vom Dichter selbst

¹⁴⁹ Ebd., 221.

¹⁵⁰ Ebd., 225.

erklärten Bezug zu „den Engelgestalten des Islam“ verschleiert hat, anstatt ihn vorurteilsfrei zu untersuchen. Des Weiteren soll hier auch betont werden, dass ihre irritierende negative Bezeichnung für die islamische Engelvorstellung („primitiv“) einerseits eine interkulturelle und interreligiöse Verständigung gefährdet, andererseits Vorurteile gegen den Islam verrät.

Tatsächlich jedoch wurde vom Dichter selbst erklärt, dass er viele Werke von persisch-arabischen Dichtern und Sufisten wie Omar Khayam und Hafis gelesen hatte.¹⁵¹ Außerdem weiß man definitiv, dass er den Koran zwei Mal gekauft, vielmals gelesen hatte, und auch Arabisch zu lernen versuchte.¹⁵² Darüber hinaus dürften dem Dichter – mittels der fachlichen Orientierung von Friedrich C. Andreas (1846–1930)¹⁵³ – die auf dem Koran bzw. auf dessen Sure [24] basierende Licht- und Engellehre von Al-Ghazzālī, die All-Einheitslehre (die „wahdat al wücad“) von Ibn Arabî und die Erleuchtungs- und Engellehre (die „hikmat al-ischraq“) von Suhrawardi Maqtul nicht unbekannt gewesen sein, da sich frappante Übereinstimmungen bzw. gemeinsame Themen und Motive in verschiedenen Werken, insbesondere in seinen *Duineser Elegien* herausstellen.¹⁵⁴ Worauf Schimmel und Solbrig schon aufmerksam machten, war Rilke als der Dichter des Gedichts *Mohammeds Berufung* (1907) mit dem Koran zweifelsohne sehr gut vertraut. Durch unaufhörliche Lektüre und geistige Verarbeitung gewann er tiefgreifende Erkenntnisse von der hintergründigen Bedeutung der Koranverse und der islamischen Philosophie, bzw. der islamischen Mystik (des Sufismus), deren Widerspiegelung sich in seinen Engelbildern der Elegien noch luzider finden lassen.

Bei näherer Betrachtung wird schließlich offenbar, dass hinter Buddebergs erfolgreicher Kritik doch eine Fehldeutung an Widersprüchen steht. Man würde von der Kritikerin erwarten, dass sie auf die islamische Terminologie mehr achtet. Letztendlich kristallisiert sich die Tatsache heraus, dass Else Buddebergs Rezeption aus der Sicht der interkulturellen und -religiösen Hermeneutik „mit irgendeiner Form von Gewalt verbunden“¹⁵⁵ ist.

Literatur

Cevizci, Ahmet (2012): *Ortaçağ Felsefesi Tarihi*. Bursa: Asa.

Schimmel, Annemarie (2010): *Die Religion Islam*. Stuttgart: Reclam.

Schimmel, Annemarie (1975): Ein Osten, der nie alle wird. Rilke aus der Sicht einer Orientalistin. In: Solbrig, Ingeborg/Storck, J. W. (Hg.): *Rilke heute I. Beziehungen und Wirkungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 183–206.

Schimmel, Annemarie (1995): *West-östliche Annäherungen. Europa in der Begegnung mit der islamischen Welt*. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.

Stephens, Anthony (1982): Alles ist nicht es selbst. Zu den Duineser Elegien. In: Fülleborn, Ulrich/Engel, Manfred (Hg.): *Rilkes Duineser Elegien*. Bd. II. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 308–347.

¹⁵¹ Vgl. Rilke/1989, 289; vgl. Rilke/2000, 27.

¹⁵² Vgl. Rilke/1950, I, 413; vgl. Rilke/1989, 272–276. Dazu siehe auch: Fuchs, 16; Kuschel, 80–82.

¹⁵³ In ihrer Studie zählt Solbrig noch viele Werke auf, welche von Rilke gelesen haben müssten, und sie behauptet sogar, dass Rilke durch die Orientierungen vom Orientalist Dr. Carl Andreas auch vom Bahaismus (Babismus), einer Bewegung außer dem orthodoxen Islam, beeinflusst werden könnte (Solbrig/1982, 280, 281).

¹⁵⁴ Vgl. Schimmel/1975, 186–204; vgl. Solbrig/1982, 277–290; vgl. Kızıler Emer/2016, 72–92.

¹⁵⁵ Mall/2000, 51.

- Heller, Birgit (2017): Beziehungen zwischen Diesseits und Jenseits – Vom Sozialcharakter des Todes in religiös-kulturellen Traditionen und der Moderne. In: Sozialpolitik. CH Vol. 1, S. 1–21.
- Fuchs, Britta A. (2009): Poetologie elegischen Sprechens-Das lyrische Ich und Der Engel in Rilkes „Duineser Elegien“. Würzburg: Königshausen-Neumann.
- Zelle, Carsten (1995): Die doppelte Ästhetik der Moderne. Revisionen des Schönen von Boileau bis Nietzsche. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.
- Bassermann, Dieter (1946): Rilkes Vermächtnis für unsere Zeit. Berlin/Buxtehude: Hermann Hübener.
- Bassermann, Dieter (1948): Der späte Rilke. München: Oldenburg.
- Bassermann, Dieter (2005): Die Engel: Grenzgestalten Gottes: über die Notwendigkeit und Möglichkeit der christlichen Rede von den Engeln. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Holenstein, Elmar (1998): Wo verlaufen Europas Grenzen. In: Kulturphilosophische Perspektiven. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 167–192.
- Buddeberg, Else (1948): Die *Duineser Elegien* R. M. Rilkes. Ein Bild vom Sein des Menschen. Karlsruhe: Stahlberg.
- Agamben, Giorgio (2007): Die Beamten des Himmels. Über Engel. Übers. v. Andreas Hiepko. Frankfurt/M./Leipzig: Verlag der Weltreligionen.
- Apel, Friedmar (2001): Himmelssehnsucht: Die Sichtbarkeit der Engel, Frankfurt/M.: Insel.
- Bernhardt, Rüdiger (2009): Rilke. Das lyrische Schaffen. Hollfeld: Bange.
- Braungart, Wolfgang (2014): Das Schweigen der Engel und der Hinweg des Subjekts. Sprachsuche, Selbstsuche, Gottsuche in Rilkes *Duineser Elegien*. In: Fischer, Norbert (Hg.): „Gott“ in der Dichtung Rainer Maria Rilkes. Hamburg: Felix Meiner, S. 257–296.
- Buddeberg, Else (1956): Denken und Dichten des Seins. Heidegger-Rilke. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Buddeberg, Else (1953): Heidegger und die Dichtung. Hölderlin. Rilke. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Buddeberg, Else (1954): Rainer Maria Rilke. Eine innere Biographie. Rainer Maria Rilke. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Campbell, Karen J. (2003): Rilke's Duino Angels and the Angels of Islam. In: Alif 23, S. 191–211.
- Corbin, Henry (2013): İslam Felsefesi Tarihi. Başlangıçtan İbni Rüşd'ün Ölümüne. Bd. I. Übers. v. Prof. Dr. H. Hatemi. İstanbul: İletişim.
- Detering, Heinrich (2007): Theologie. In: Anz, Thomas (Hg.): Handbuch Literaturwissenschaft. Gegenstände – Konzepte – Institutionen. Bd. 2 (Methoden und Theorien). Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 433–438.
- Duruman, Safinaz (1959): Der Wandel der Dichterischen Sprachform bei R. M. Rilke. Veröffentlichungen der Philosophischen Fakultät der Universität Istanbul, Nr. 753. Istanbul: Istanbul Matbaası.
- Eliade, Mircea (1998): Das Heilige und das Profane. Vom Wesen des Religiösen. Frankfurt/M./Leipzig: Insel.
- Kıziler Emer, Funda (2017): Das Engelbild der *Duineser Elegien* und sein Bezug zum Islam: Rilkes Welt- und Kunstverständnis aus hermeneutischer Sicht. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kıziler Emer, Funda (2016): Die Nabelschnur zwischen den Engeln von den *Duineser Elegien* und des Islam. In: Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi 4/30, S. 72–92.

- Kızıler Emer, Funda (2014): Duino Ağıtları (Rainer M. Rilke) ile Bir Meleğin Yakarışı/ Dualar (Hertha Kraeftner) Adlı Yapıtlarda Melek İmgesi. Konya: Çizgi.
- Fülleborn, Ulrich (1982): Einleitung. Rilkes *Duineser Elegien*. In: Fülleborn, Ulrich & Engel, Manfred (Hg.): Rilkes *Duineser Elegien*. Bd. II. Frankfurt/M: Suhrkamp, S. 7–19.
- Fülleborn, Ulrich (1997): Rilke – Ein Dichter der Zukunft. In: Rilke heute. Der Ort des Dichters in der Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 7–14.
- Gadamer¹, Hans-Georg (1967): Rainer Maria Rilkes Deutung des Daseins. In: Kleine Schriften II. Interpretationen. Tübingen: J. C. B. Mohr, S. 178–187.
- Gadamer², Hans-Georg (1967): Mythopoetische Umkehrung in Rilkes *Duineser Elegien*. In: Kleine Schriften II. Interpretationen. Tübingen: J. C. B. Mohr, S. 194–209.
- Görner, Rüdiger (2002): „Denken des Herzens“. Zugänge zu einem Motiv in Rilkes Werk. In: Schweikert, Rudi (Hg.): Blätter Der Rilke-Gesellschaft (24/2002). Frankfurt/M./Leipzig: Insel, S. 147–164.
- Guardini, Romano (1946): Zu Rainer Maria Rilkes Deutung des Daseins. Eine Interpretation der 2., 8. und 9. Duineser Elegien. Bern: A. Francke.
- Haardt-Spaeth, Lisei (2005): L’angelo delle Elegie e l’esperienza islamica in Rilke. In: Garrera, Gianni/Manfredi, Giuliana (Hg.): Davar. La Bellezza E Il Nulla. Roma: Diabasis, S. 119–132.
- Hajatpour, Reza (2014): Mensch und Gott. Von islamisch-philosophischen Menschenbildern. In: Behr, Harry H./Ulfat, Fahimah (Hg.): Schriftenreihe Graduiertenkolleg Islamische Theologie: Zwischen Himmeln und Erde: Bildungsphilosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist. Bd. II. Münster/New York: Waxmann, S. 77–90.
- Heidegger, Martin (1977): Wozu Dichter? In: Holzwege. Gesamtausgabe I. Abteilung: Veröffentlichte Schriften 1914–1970. Bd. 5. Frankfurt/M.: Vittorio Klostermann. S. 269–320.
- Herder, Johann G. (2017): Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit. Karl M. Guth (Hg.). Berlin: Hofenberg Sonderausgabe [1784/91].
- Hoffmann, Friedrich G./Rösch, Herbert (1980): Grundlagen, Stile, Gestalten der deutschen Literatur. Frankfurt/M.: Hirschgraben.
- Hunke, Sigrid (1991): Allahs Sonne über dem Abendland. Unser arabisches Erbe. Frankfurt/M.: Fischer.
- Ibn Arabî, Muhyiddin (2005): Fusus al Hikam. Die Weisheit der Propheten. Zürich: Chalice.
- James, William (2014): Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur. Verlag der Weltreligionen. Berlin: Insel.
- Kant, Immanuel (2009): Kritik der Urteilskraft. Hamburg: Felix Meiner [1790].
- Köhler, Theodor W. (2000): Grundlagen des philosophisch-anthropologischen Diskurses im dreizehnten Jahrhundert. Die Erkenntnis Bemühung um den Menschen im zeitgenössischen Verständnis. Leiden/Boston/Köln: Brill (= Studien und Texte zur Geistesgeschichte des Mittelalters, Bd. 71).
- Krauss, Heinrich (2005): Die Engel: Überlieferung, Gestalt, Deutung. München: C. H. Beck.
- Kuschel, Karl Josef (2002): ‚Gott von Mohammed her fühlen‘. Rilkes Islam-Erfahrung, ihre Bedeutung für den religionstheologischen Diskurs der Zukunft. In: Schweikert, Rudi (Hg.): Blätter der Rilke-Gesellschaft (24/2002). Frankfurt/M./Leipzig: Insel, S. 67–94.
- Lausberg, Michael: Kulturkontakte zwischen dem Islam und dem christlichen Europa. In: <https://de.indymedia.org/node/6913> (URL: 24.02. 2021, 15:27:11).

- Mall, Ram Adhar (2005): Hans-Georg Gadammers Hermeneutik interkulturell gelesen. Nordhausen: Traugott Bautz (= Interkulturelle Bibliothek 19).
- Mall, Ram Adhar (2000): Interkulturalität, Intertextualität und Globalisierung. In: Schmeling, Manfred/Schmitz-Emanns, Monika/Walstra, Kerst (Hg.): Literatur im Zeitalter der Globalisierung. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 49–66.
- Nasr, Seyyid H. (2011): İslamda Bilim ve Medeniyet. Übers. v. N. Avcı u. a. İstanbul: İnsan.
- Nierlich, Karin (1997): Das Phänomen Engel erfahren und verstehen: Bezugswissenschaftliche Theoriebestände aus Theologie, Kulturhistorie, Kunstgeschichte und Schöngestiger Literatur als interpretatorische Basis für Erfahrungsdokumente von Grundschulkindern zur Angewandten Linguistik. München: Herbert Utz. (Inauguraldissertation, eingereicht an der Ludwig-Maximilians-Universität München).
- Nietzsche, Friedrich (2003): Also sprach Zarathustra. Stuttgart: Reclam.
- Otto, Rudolf (1991): Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen. München: Beck'sche Reihe.
- Rattner, Josef/Danzer, Gerhard (1997): Österreichische Literatur und Psychoanalyse. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ricklefs, Ulfert (1997): „Bildlichkeit“. In: Ricklefs, Ulfert (Hg.): Fischer Lexikon Literatur A–F. Bd. I. Frankfurt/M.: Fischer, S. 260–320.
- Rilke, Rainer M. (1950): Briefe aus den Jahren 1897 bis 1914. Hg. vom Rilke-Archiv in Weimar; in Verbindung mit Ruth Sieber-Rilke, besorgt durch Karl Altheim. Bd. I. Wiesbaden: Insel.
- Rilke, Rainer M. (1950): Briefe aus den Jahren 1914 bis 1926. Hg. vom Rilke-Archiv in Weimar; in Verbindung mit Ruth Sieber-Rilke, besorgt durch Karl Altheim. Bd. II. Wiesbaden: Insel.
- Rilke, Rainer M. (1998): Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge. Frankfurt/M./Leipzig: Suhrkamp Taschenbuch 2870.
- Rilke, Rainer M. (1989): Rainer M. Rilke – Lou Andreas Salomé Briefwechsel. Hg. v. Ernst Pfeiffer. Frankfurt/M./Leipzig: Insel.
- Rilke, Rainer M. (2000): Reise nach Ägypten. Briefe. Gedichte. Notizen. Hg. v. Horst Nalewski. Frankfurt/M./Leipzig: Insel.
- Rilke, Rainer M. (1978): Rilke Werke in drei Bänden. Bd. I. Hg. v. Horst Nalewski. Leipzig: Insel.
- Rösch, Perdita (2009): Die Hermeneutik des Boten. Der Engel als Denkfigur bei Paul Klee und Rainer Maria Rilke. München: Wilhelm Fink.
- Rudolph, Ulrich (2008): Avicenna (ca. 980–1037) Averroes (1126–1198) und Maimonides (1138–1204). In: Höffe, Otfried (Hg.): Klassiker der Philosophie: Von den Vorsokratikern bis David Hume. München: C.H. Beck'sche Reihe, S. 158–175.
- Rudolph, Ulrich (2013): Islamische Philosophie. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. München: C.H. Beck.
- Schlaffer, Heinz (2012): Geistersprache. Zweck und Mittel der Lyrik. München: Carl Hanser.
- Schlegel, Friedrich (2005): „Athenäum“-Fragmente und andere Schriften. Stuttgart: Reclam.
- Solbrig, Ingeborg (1980): ‚Da las er: so, dass sich der Engel bog‘. Zu Rilkes Gedicht Mohammeds Berufung (1907). In: Modern Austrian Literature 13/3, S. 33–45.

- Solbrig, Ingeborg (1982): Gedanken über literarische Anregungen zur verfremdenden Engelkonzeption des mittleren und späten Rilke. In: *Modern Austrian Literature* 15/34, S. 277–290.
- Steiner, Jacob (1982): Rilkes *Duineser Elegien*. In: Fülleborn, Ulrich & Engel, Manfred (Hg.): *Rilkes Duineser Elegien*. Bd. II. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 159–209.
- Wittschier, Sturmius M. (1988): Mein Engel halte mich wach. Engelbild in der zeitgenössischen Literatur. Würzburg: Echter.
- Wolff, Uwe (1991): Die Wiederkehr der Engel. Boten zwischen New Age, Dichtung und Theologie. EZW-Impulse Nr. 32, EZW, Stuttgart II (pdf-Datei, Quelle: www.ezw-berlin.de).

**Eine Welt der (Ohn)Macht:
Aspekte des weiblichen Schreibens und des Weiblichseins im
Roman „Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre.“
(1996) von Marlene Streeruwitz**

Anett Csorba (Debrecen)

0. Einleitung

In ihrer feministischen Poetik folgt Marlene Streeruwitz der Tradition des weiblichen Schreibens – der *Écriture féminine* –, die von Hélène Cixous in den 70er Jahren begründet wurde. Obwohl die Vertreterinnen der *Écriture féminine* unterschiedliche Auffassungen von Weiblichkeit, Frauen-Sein, Emanzipation, Sprache und Politik vertreten, sind sie sich darin einig, dass die weibliche Stimme in der patriarchalen Ordnung keinen Platz hat. Deshalb versuchen sie Frauen sowohl mündlich als auch schriftlich zu Wort kommen lassen. Die Ursache für das Verstummen des Weiblichen wird in einem Phänomen gesehen, das Jacques Lacan und Jacques Derrida als „Phallogozentrismus“ zu beschreiben suchten. Folgt man Jutta Osinski, dann schließt eine phallogozentrische Sprache „alles A-Logische, Nichtidentische, sprachlich nicht Fixierbare als unwesentliches Andere“ (1998: 58) aus.

Die *Écriture féminine* entstand in einer intensiven Auseinandersetzung mit den Ansätzen von Lacan und Derrida. Autorinnen und Theoretikerinnen wie Julia Kristeva, Hélène Cixous, Luce Irigaray und Monique Wittig rebellieren gegen das so titulierte Gesetz des Vaters¹ und den Logozentrismus² und machen sich, so Franziska Schöbler (2008: 81), auf die Suche „nach einer anderen Sprache“, „einer Sprache jenseits der Logik und des Gesetzes, eigentlich also nach einer poetischen Sprache, die auf Rhythmus, Musikalität, auf das Agrammatische Wert legt und so zum Ausdruck des Anderen werden kann.“ Marlene Streeruwitz greift mehrere Grundelemente des weiblichen Schreibens auf. Folgt man der Logik ihrer literarischen und poetischen Argumentation, ist Sprache das wichtigste Mittel, um das patriarchale System zu dekonstruieren. Streeruwitz strebt nach einer neuen Schreibweise, die das Weiblich-Sein sprachlich angemessen vermitteln könnte.

Streeruwitz hielt im Wintersemester 1995/96 in Tübingen drei Vorlesungen über ihre Poetik. Im folgenden Jahr setzte sie ihre Vorlesungen in Frankfurt fort, und als Ergänzung zur Tübinger Vorlesungen sprach sie vor dem Publikum über die praktische Umsetzung ihrer Theorie. Ihr erster Roman „Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre.“ wurde bereits im Jahre 1996 veröffent-

¹ Franziska Schöbler erklärt den Begriff wie folgt: „Eine Trennung von Zeichen und Bedeutung findet erst mit dem Auftritt des Vaters statt, der die imaginäre Einheit auflöst. Er ist der Vertreter des Gesetzes und bringt den Phallus als Generator von Differenzen (auch der Geschlechterdifferenz) ins Spiel. Sein Erscheinen stört die Einheit des Kindes mit der Mutter, etabliert das Inzest-Tabu und sorgt dafür, dass das unerfüllte Begehren (nach der Mutter) ins Unbewusste verschoben wird“ (2008: 80).

² Logozentrismus bezeichnet „die Dominanz rationalistischer Verfahren und eines logisch strukturierten, definitorischen Sprechens, wie es in der abendländischen Philosophie vorherrscht“ (Schöbler 2008: 81).

licht. Der Roman berichtet über Helene Gebhardts alltägliches Leben, einer Mutter von zwei Töchtern aus Wien. Der Fokus der Erzählung liegt in erster Linie auf der Banalität des Frauenlebens, auf ganz trivialen Tätigkeiten und auf dem Verlauf der im Titel erwähnten Frauenjahre. „Verführungen.“ ist ein Bildungsroman, der die Frage zu stellen wagt, wie viel eine Frau in der gegenwärtigen patriarchalen Gesellschaft wert ist.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, eine Einführung in die feministische Poetik von Marlene Streeruwitz zu bieten und ihren ersten Roman „Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre“ vorzustellen und zu analysieren. In dem theoretischen Teil meines Textes werde ich auf die feministische Kulturkritik von Streeruwitz, auf den Opfer-Täter-Diskurs und auf die Dichotomien in den Texten der Autorin eingehen. In dem analytischen Teil werde ich mich auf die Figur Helene Gebhardt konzentrieren und Themen wie Weiblich-Sein, Mütterlichkeit und Unterdrückung behandeln.

1. Die weibliche Sprache als feministische Kulturkritik

Bei Marlene Streeruwitz geht es darum, einer Sprache des Weiblichen zu konstituieren bzw. eine Sprache für das Weibliche zu finden. Die Konstitution einer solchen Sprache birgt jedoch eine Dichotomisierung der Geschlechter in sich, die einerseits das Männliche als beherrschendes Geschlecht festlegt und andererseits das Weibliche als das Andere isoliert. Die weibliche Sprache wird aber weder in den „Tübinger Poetikvorlesungen“ noch in den „Frankfurter Poetikvorlesungen“ als Kernaspekt ihrer Poetik formuliert. Obwohl die weibliche Sprache in der von der Autorin oft erwähnten „Nicht-Existenz eines weiblichen Blicks“ (Streeruwitz 2014b: 21) durchgehend präsent ist, bleibt diese Präsenz formal. Die Autorin verzichtet auf eine inhaltliche Bestimmung dieses Konzepts. Wie Dröscher-Teille feststellt, ist es so, „dass der Idee einer weiblichen Sprache als expliziertes Phänomen bereits in den frühen *Tübinger* und *Frankfurter Poetikvorlesungen* eher eine Nebenrolle zukommt“ (2018: 267). Dies bedeutet aber längst nicht, dass die Position von Frauen innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie der 1990er Jahre weniger thematisiert würde. Denn es geht bei Streeruwitz eindeutig um eine „feministische Kulturkritik“ (Streeruwitz 1999: 108), die als Grundlage ihrer Poetik dient:

Ich halte Feminismus ja für eine logische Entwicklung einer aufmerksamen Analyse, ich glaube, dass auch jeder aufmerksame Mann das ergreifen muss. Ich halte Feminismus, feministische Politik [...] für die grundlegendste Revolution und die einzige auch richtige, die unter die Eroberung von Würde eine natürlich anarchistische Utopie verwirklichen kann, in der jeder und jede selbst verhandeln lernt mit der Gesellschaft und sich selbst [...]. (Moser 2007: 13)

Die Vorlesungen changieren zwischen der Forderung nach einer neuen Ausdrucksform für Frauen und der Verweigerung, die neue (weibliche) Sprache näher zu bestimmen. Die Autorin versucht dadurch zu implizieren, dass „Sprache kein neutrales Medium ist, sondern ihrerseits immer schon geprägt von äußeren Mächten“ (Metz 2014: 236). Diese Mächte werden noch in den Vorlesungen als patriarchal-männlich bestimmt, aber die Aussagen der Autorin von 2014 zeigen, dass „die Frage, wie gesellschaftliche Hierarchien organisiert sind, von Streeruwitz nicht mehr (ausschließlich) am Verhältnis männlich – weiblich, sondern entlang des Begriffs-paars Macht – Ohnmacht verhandelt wird“ (Dröscher-Teille 2018: 268).

Die Welt hat sich rasant geändert. Ich glaube, es geht heute vor allem um Macht und Ohnmacht und die kann geschlechtlich besetzt sein, das sehe ich nicht als beendet. Aber die Geschlechterfrage und die Frage nach möglichen Sprachkonzepten sind nicht zwangsläufig miteinander verbunden. (Dröscher-Teille 2014: 525)

In dem Interview mit Dörscher-Teille hat Streeruwitz auch festgestellt, dass die Binarität zwischen männlicher und weiblicher Sprache zugunsten einer „friedlichen, demokratischen Sprache [...] und einer antidemokratischen, hegemonialen Sprache, die kristallklar auf Gewaltsausübung drängt“, (Dörscher-Teille 2014: 524) aufzugeben ist. „Die Geschlechterfrage und die Frage nach möglichen Sprachkonzepten sind nicht zwangsläufig miteinander verbunden. Ein junger Mann kann heute in einer ähnlichen Situation sein wie eine junge Frau“ (Dörscher-Teille 2014: 525). Es sieht so aus, als ob der Fokus der Autorin heutzutage stärker auf einer geschlechtergerechten Sprache liegen würde, die aber Streeruwitz nicht mit einem „geschlechtsneutralen Sprechen und Schreiben“ (Streeruwitz 2008: 47) verwechselt wissen will. Nach Streeruwitz rufen geschlechtsneutrales Sprechen und Schreiben alte Mächte in Erinnerung, die alle anderen Geschlechter außer dem Männlichen ausgrenzen (vgl. Streeruwitz 2008: 47). Sie fordert eher eine Sprache, die nicht spezifisch weiblich ist, sondern die eine demokratische Kommunikation zwischen den Geschlechtern ermöglicht. Dies bedeutet auch, dass der Begriff „Geschlecht“ nicht nur auf die sexuelle Ausrichtung angewendet wird, sondern auch soziale Zuordnungen umfasst: „Andere Geschlechter. Frauen. Schwule. Lesben. Sprachminderheiten. Religionsminderheiten. Behinderte. Arbeitslose. Prekäre. Kinder. Jugendliche. Alte. Unreligiöse. Ungebildete. Also alle, die in Wirklichkeit leben [...]“ (Streeruwitz 2008: 47).

Die beiden Poetikvorlesungen der Autorin befinden sich jedoch noch nicht auf dieser Ebene der partiellen Auflösung der geschlechtlichen Dichotomie. Wie Hildegard Kernmayer feststellt, wird Weiblichkeit in den Poetikvorlesungen „als die Summe patriarchaler Wesenszuschreibungen“ verstanden, mit der „weder weibliche Selbstentwürfe noch eigene Deutungen der Welt [...] möglich“ (2008: 32) sind. Aus diesem Grund bezeichnet Streeruwitz die Sprache der Frauen als „Außerhalb-Sprache, die ihr eigenes, sie konstituierendes Zentrum nicht sprechen“ (Streeruwitz 2014a: 213) kann. Frauen haben also nur einen mittelbaren Zugang zum Zentrum der Macht, ihre Position ist peripher, weil sie sich außerhalb der Sprache befinden. Deshalb können sie nicht auf, wie sie es ausdrückt, das „Geheimnis des ersten Vaters“ (Streeruwitz 2014a: 126) zugreifen. Dieses Geheimnis befindet sich in „vormodern orientierten Bereichen“ (Streeruwitz 2014a: 126) und bezieht sich auf das Funktionieren herrschender Machtstrukturen:

Das Geheimnis des ersten Vaters ist in Geschichten eingegossen. Ist die Bibel. [...] Der erste Autor war der eine Vater. Bewahrung und Interpretation seines Werks liegt bis heute bei den von ihm Geweihten. Den Eingeweihten. Von seinem Geheimnis leiteten über die Zeiten und in allen Welten die Machthaber ihre Gewalt her. Sie stellten das dar durch die Nähe, in der sie sich zum Geheimnis befanden. [...] Diese Anordnung wird in allen autoritär hierarchischen Systemen nachgestellt. (Streeruwitz 2014a: 130)

Das Geheimnis fungiert also als Herrschaftsinstrument, weil für die Nicht-Eingeweihten das Geheimnis der Macht unerreichbar bleibt, und sie werden sich somit immer nur in einer sogenannten Außerhalbposition befinden. „In ihren Tübinger und Frankfurter Poetikvorlesungen beschreibt Streeruwitz somit die Funktionsweise hegemonialer Strukturen der Machtausübung als dynamischen Vorgang der Verschiebung von Bedeutungsebenen“ (Dröscher-Teille 2018: 270). Obwohl Streeruwitz erkennt, dass Machtstrukturen auch unabhängig vom Geschlecht wirksam sein können, seien es die Männer, die unmittelbaren Zugang zum „Gottes Blick“

(Streeruwitz 2014b: 23) haben, ohne ihre eigene Identität aufgeben zu müssen, während Frauen über diese Möglichkeit nicht verfügen. Die weibliche Sprachlosigkeit resultiert für Streeruwitz also daraus, dass die „Selbstbefragung durch Ablenken des Blicks ins Imperiale/Göttliche verhindert“ (Streeruwitz 2014b: 39) wird. Streeruwitz versucht also nach einem Ausweg aus dieser sogenannten Außerhalb-Position zu suchen und so ergibt sich für sie die Frage, wie und wann Frauen an der Sprache des Patriarchats eigentlich teilnehmen können. Diesbezüglich ergibt sich auch das Dilemma, ob die Übernahme des männlichen Blicks nicht eher zu einer Verleugnung des weiblichen Blicks führen würde:

Wenn Frauen keinen Blick haben, dann können sie nichts sehen. Dann gibt es nichts zu beschreiben. Wenn also das Gesehene über den Männerblick wahrgenommen wird, dann kann dieses Gesehene auch nur mit der Männersprache beschrieben werden. Alles geborgt. Alles geliehen. Aus zweiter Hand. (Streeruwitz 2014b: 25)

In diesem Zitat wird deutlich, dass Teilnahme für Streeruwitz mit Anpassung gleichzusetzen ist. Deshalb kam sie später zu der Schlussfolgerung gelangen, dass, falls Frauen Selbstmächtigkeit bekommen möchten, sollten sie auf Formen des Frau-Seins verzichten und beginnen, wie ein Mann zu leben (vgl. Streeruwitz 2014a: 112). Obwohl „Frauen [...] gleicher geworden“ (Streeruwitz 1999: 69) sind, bedeutet dies keine „wirkliche [...] Auflösung von Gewaltverhältnissen“ (Kramatschek 2002: 32), denn Frauen haben stets Angst vor dem „Verlust von Teilnahme“ (Streeruwitz 2004: 25). Aus diesen Gründen will Streeruwitz versuchen, eine neue „noch nicht zu kennende Sprache“ (Streeruwitz 2014a: 221) der „Ordnung des Immer-schon-So“ (Streeruwitz 2014a: 219) entgegenzustellen.

Auf diesem Weg muss die Außerhalb-Sprache vorerst zur Kommunikation dienen. Wir befinden uns schließlich auf dem Weg von einer Sprachlosigkeit in eine andere. Wir müssen die Sprachlosigkeit des Geheimnisses des ersten Vaters verlassen und uns auf eine noch nicht zu kennende Sprache zu bewegen. (Streeruwitz 2014a: 221)

Diese neue Sprache hat zum Ziel, das Patriarchat zu dekonstruieren und die hegemonialen Züge des Selbst sowie die damit verbundenen patriarchalen Prägungen sichtbar zu machen. Frauen sollen ein „Archiv des Weiblichen“ (Kramatschek 2002: 32) herstellen, „um in Erinnerung bleiben zu können. Historisch werden zu können und damit tradierbar“ (Streeruwitz 2014b: 38). Allerdings sollte jede Frau „ihre eigenen Sprachen finden. Erfinden. Müsste sich selbst beschreibbar machen“ (Streeruwitz 2014b: 38).

Die in den Poetikvorlesungen formulierten Ziele sowie die benannten Konflikte im Verhältnis von Sprache und Geschlechtlichkeit sind integrale Bestandteile der Romane von Streeruwitz. Die Protagonistinnen kämpfen ständig um die Möglichkeit, innerhalb hegemonialer Machtstrukturen selbstmächtig zu handeln, aus existenziellen Gründen müssen sie jedoch immer die Bedingungen des Patriarchats erfüllen. Die Protagonistinnen machen also die theoretischen Implikationen der Vorlesungen erfahrbar und sie dienen daher als Ausdrucksformen einer feministischen Kulturkritik.

2. Macht und Ohnmacht - Dichotomien in den Texten von Marlene Streeruwitz

Wie Alexandra Kedveš feststellt, mündet die Poetik von Streeruwitz „in die typische Aporie postmoderner Feminismen, die patriarchale, hierarchische Binaritäten zugleich behaupten und als Konstrukt entlarven“ (2004: 19). Genau darin besteht der Bruch im Konzept der Autorin, die einerseits Binaritäten auflösen will und andererseits diese auch festlegt. „Macht-Ohnmacht, Täter-Opfer, Mann-Frau, oben-unten: im Gegensatz zu ihrer sonstigen Herangehensweise, die sehr stark am Poststrukturalismus geschult ist, scheint Marlene Streeruwitz keine Berührungsängste vor bipolaren Denkschemata zu haben“ (Millner 2008: 49). Obwohl die beiden Poetikvorlesungen der Autorin poststrukturalistische Theorien beinhalten, wirkt diese Poetik an manchen Stellen essentialistisch und anachronisch. Diese Aporie durchzieht die gesamte Textproduktion der Autorin, weil sie stets zwischen der Fokussierung auf den weiblichen Körper und der Auflösung der Geschlechterdifferenzen oszilliert.

Zum einen greift sie beständig auf die Prämissen feministischer Bewegungen zurück, zum anderen versucht sie, die damit verbundenen Dichotomien zu überwinden. Das von ihr verfolgte Ziel, mit dem Feminismus über dessen Binarismen hinaus zu gehen, erweist sich insofern als zentrales Vorhaben ihrer Poetik. (Dröscher-Teille 2018: 209)

Die frühen theoretischen Texte von Streeruwitz – besonders die „Tübinger Poetikvorlesung“ – fokussieren stärker auf die Binarität von Männlichkeit und Weiblichkeit als die späteren Texte. Dies bedeutet aber auch, dass ihr erster Roman „Verführungen. 3 Folge. Frauenjahre.“ binäre Oppositionen eher manifestiert als auflöst. Dagmar Vincze (2014: 152) hat zum Beispiel in dem konklusiven Teil ihrer Analyse von „Verführungen.“ folgende Beobachtungen gemacht:

Es geht in erster Linie um die Kritik des patriarchalen Mannsbildes bzw. den Entwurf von hybriden Männlichkeiten, die zwar bestimmte positive Merkmale beinhalten, jedoch sich schließlich von den traditionellen, patriarchal ausgelegten Komponenten der Männlichkeit nicht loslassen können. Die Männer versprechen, enttäuschen, verlassen, versagen als Partner sowie Väter, [...]. Die Männergestalten repräsentieren bei Streeruwitz einen Teil des patriarchalen Systems, von dem sie profitieren, während die weiblichen Gestalten dadurch unterminiert und in finanzieller oder sozialer Abhängigkeit gehalten werden. [...] Nicht alle Männer müssen notwendigerweise von solch einem System Nutzen ziehen, solche Männergestalten befinden sich allerdings im Roman *Verführungen*. nicht.

Als Gegenbeispiel dafür muss auch erwähnt werden, wie Streeruwitz solche Eins-zu-Eins Gegenüberstellungen zu kritisieren versucht. Das Zitat „Angstverdrängung macht den Mann. Angstgegenwärtigkeit die Frau“ (Streeruwitz 2014b: 36) scheint auf den ersten Blick die Geschlechterdifferenz festzuschreiben, doch im textuellen Kontext zeigt sich, dass Streeruwitz hier genau darauf abzielt, den Binarismus zu kritisieren, denn, so Streeruwitz, „in der Programmierung der frühkindlichen Angst wird die Geschlechterdifferenz entschieden“ (Streeruwitz 2014b: 36). Streeruwitz sieht hier die Herausbildung von Binarismen als „historische Fehlentwicklung der Sprache“ (Dröscher-Teille 2018: 210) und die Autorin geht davon aus, dass sich die auf Oppositionen ausgerichtete Denkweise schon in der Kindheit herausbildet. Es ist also nicht unbedingt so, dass Streeruwitz Männer eindeutig als Täter und Frauen als Opfer versteht. Es geht eher um die Kritik an der Vorprogrammierung der Geschlechter. Auch in der Frankfurter Poetikvorlesungen wendet sich die Autorin gegen die „Eindeutigkeit unserer antagonistisch angeordneten Begriffspaare“ (Streeruwitz 2014a: 193). Streeruwitz fokussiert

somit eher darauf, den zu kritisierenden Zustand genauso oft in ihren Werken darzustellen wie dessen Umdeutung. Mandy Dröscher-Teille schreibt:

In den Tübinger Poetikvorlesungen bedient sich die Autorin besonders radikaler Weise dem Verfahren der Mimemis im Sinne Irigarays. Sie ahmt den zu kritisierenden Zustand der Binarität nach, nähert sich ihm sprachlich-strukturell und inhaltlich an, um ihn dekonstruieren zu können. (2018: 210–211)

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es in der Poetik darum geht, die „fesselnden Kriterien der Zuordnungen“ (Moser 2007: 25) zu überwinden und sich daraus zu befreien. Streeruwitz formuliert selbst: „Gegenrede gegen diese strukturelle Hegemonialität ist ein schwieriges und selbst nun widersprüchliches Unternehmen, das zu seinem Gelingen Eindeutigkeiten sogar vermeiden muss“ (Streeruwitz 2005: 4).

3. Schweigende Frauen, sprechende Männer: Der Opfer-Täter-Diskurs bei Marlene Streeruwitz

Die Protagonistinnen in den Texten von Marlene Streeruwitz teilen auf den ersten Blick die Gemeinsamkeit, dass sie stets durch Männer zu Opfern werden. Oder anders gesagt, dass sie das Patriarchat so verinnerlicht haben, dass sie sich in eine Opferrolle drücken lassen. Als Folge können sie über ihre Rolle als Frau in der Gesellschaft nicht reflektieren, den meisten bleibt nur die Erkenntnis ihrer deprimierenden Lage: „aus Erkenntnis ist nur Leid zu erwarten. Was ich bei meinen Romanfiguren nicht ändern kann, ist, dass sie das meistens auch erkennen, aber trotzdem darinnen stecken“ (Dagmar/Kraft 2000: 233). So schreibt Claudia Kramatschek (2002: 25): „alle Ihre Prosawerke beschreiben die Implikation von Frauenleben, wie die patriarchal bzw. postpatriarchal dominierte Geschlechterdifferenz noch immer hervorzurufen vermag.“

Der Gedanke, der dem Konzept des weiblichen Opfers bei Streeruwitz zu Grunde liegt, ist in ihren Frankfurter und Tübinger Poetikvorlesungen zu finden. In „Sein. Und Schein. Und Erscheinen.“ schreibt sie das erste Mal über die weibliche Sprachlosigkeit und über den fehlenden weiblichen Blick, die die meisten Frauen in die Passivität zwingen und sie dem allwissenden Mann als Opfer unterstellen.

In der Geschichte des weiblichen Blicks, oder besser in der Geschichte des weiblichen Nicht-Blicks, spielt die Verbergung eine große Rolle. Während der männliche Blick – [...] – immer die Simulation des göttlichen Blicks für sich beanspruchen konnte. Das mochte zwar ein Frevel sein, stand aber als Möglichkeit immerhin zu Verfügung. Die Frau wurde in fortschreitende Erblindung gedrängt. (Streeruwitz 2014b: 19)

Die Untersuchung des Opfer-Täter-Diskurses ist somit ein oft wiederkehrendes Thema sowohl in den poetologischen als auch in den literarischen Werken von Streeruwitz. Folgt man der Autorin, dann sind wir „alle Opfer und müssen lernen, die Schande dieses Opfer-Seins zur Kenntnis zu nehmen“ (Kramatschek 2002: 30). Andererseits betont sie auch, dass alle Personen „Schläfer des autoritären Patriarchats“ (Streeruwitz 2004: 150) sind und das heißt, dass alle Menschen unabhängig vom Geschlecht potenzielle (Mit)TäterInnen sind. Trotz dieser Einschränkung hält sie es für notwendig, eine Sprache für die Opfer zu finden.

Zu unterscheiden ist bei Streeruwitz dennoch zwischen der generellen Annahme, dass Personen im Allgemeinen mit Opfer- und Täter/innen/anteilen gleichermaßen ausgestattet sind, und einem Opferbegriff im

engeren Sinne, der diejenigen meint, die in einem spezifischen Sinne Opfer geworden sind, das heißt, konkret Gewalt und Unterdrückung erfahren haben. In Bezug auf letztere erkennt Streeruwitz innerhalb der Gesellschaft Mechanismen der Ausgrenzung [...], sodass eine Sprache der Opfer notwendig sei. (Dröscher-Teille 2018: 279)

Die Opfersprache sollte ermöglichen, die Opferposition zu überwinden. Aus diesem Grund hält sie das Opfer-Sein sowohl für notwendig als auch für problematisch: „Emanzipation braucht den Blick auf sich selbst als Opfer und danach sofort den Schritt heraus. Die Leugnung des Tatbestands ist das Problem und verhindert, die Opferposition überwinden. Ich halte die Versprachlichung für wesentlich, die Versprachlichung macht das Opfersein erst sichtbar und damit auch bearbeitbar“ (Susemichel 2007: 35). Neben der Selbstreflexion ist es also notwendig, Sprachfindung als Erkenntnismöglichkeit zu betrachten. Denn Streeruwitz sieht die Ursache „für das antagonistische Verhältnis von Täter/in und Opfer“ (Dröscher-Teille 2018: 280) in der Sprache und besonders in der Grammatik. In ihrer Frankfurter Poetikvorlesung beschreibt sie das Opfer-Täter-Verhältnis, als einen Kolonialisierungsversuch durch die Grammatik und fügt hinzu: „das große Problem der Entkolonialisierung ist, daß trotz der Moderne keine Sprache vorhanden ist, die Geschichte der Gewalt zu erzählen, ohne damit selbst Gewalt zu sein, und damit wiederum den Auftrag zu töten weiterzugeben weiß“ (Streeruwitz 2014a: 131–132). Streeruwitz geht also davon aus, dass die Grammatik in erster Linie die TäterInnen stärkt, indem sie das Opfer auf sein eigenes Opfer-Sein festlegt, und sie zwingt die jeweilige Person in einen stagnierenden Zustand der Passivität hinein. Sie hält diesen Zustand für gefährlich, weil er zur Idealisierung des Opfers führt. Er ruft eine große „Sehnsucht nach dem Opferdasein“ (Lorenz/Kraft 2000: 228) hervor und kreierte die Illusion, dass „das Ende schöner ist als das Weiter“ (Lorenz/Kraft 2000: 228). Als Folge werden auch die Nicht-Opfer den Wunsch entwickeln, selbst Opfer zu sein und die Opfer werden dadurch sofort in Täter verwandelt, weil sie das verschönerte Leiden weitertradiert haben. „Während sich die Täter/innen als Opfer darstellen, um sich von ihrer Schuld freizusprechen, wird den eigentlichen Opfern die Tat als (Teil-)Schuld vorgeworfen und eine Mittäter/innen/schaft unterstellt, sodass es zu einem aufgezwungenen Wechsel der Rollen kommt“ (Dröscher-Teille 2018: 281). Die Idealisierung des Opfer-Seins führt auch zur Verharmlosung bestimmter Misshandlungen, weil die Beschönigung des Leidens eine kritische Betrachtung der Vergangenheit unmöglich macht. Als konkretes Beispiel dafür erwähnt Streeruwitz die Rolle Österreichs im Zweiten Weltkrieg, als sich das Land als Opfer des Nationalsozialismus verstand, was dann zur Verdrängung der kollektiven Schuld geführt habe: „In allen Gesprächen über die Zeit des 3. Reichs habe ich nie Nichtopfer gefunden“ (Streeruwitz 2004: 149). Da Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg seine eigene Tätervergangenheit zum größten Teil verdrängte, wurde eine aufmerksame Betrachtung der eigenen Vergehen völlig ausgeschlossen. Der Opfer-Täter-Diskurs ist zentral für Streeruwitz, und die Autorin kämpft in Österreich ständig für eine Anerkennung der Kollektivschuld. Sie kritisiert die fehlende Selbstbefragung der Einzelnen und die fehlende gesellschaftliche Akzeptanz bezüglich der kollektiven Täterschaft. Nach Streeruwitz drückt sich die fehlende Reflexion in der Sprache aus, und zwar in der vermehrten Verwendung des Indikativs: „Nie fiel der Konjunktiv, was hätte. Was hätte können“ (Streeruwitz 2004: 149). Die Verwendung des Indikativs schließt die Möglichkeit aus, kritische Fragen zu stellen und hindert die Täter daran, Verantwortung zu übernehmen. Die Poetik zielt somit in erster Linie darauf ab, durch die Kategorie *Trauer* ein

verbindendes Element zwischen Opfern und Nicht-Opfern zu schaffen. Es geht darum, die isolierte Position des Opfers aufzulösen:

Wenn man nur den Opfern Trauer zusteht, dann haben die Täter gewonnen. Gesiegt. Endgültig. Die Opfer müssen sich nicht nur in der Amnesie selbst aufgeben, die schon in die Scham über die Zufügung eingebaut ist. In der Einschränkung des Trauerbegriffs auf die Unmittelbarkeit eines Echten wird die Kommunikationsform Trauer aufgehoben. (Streeruwitz 2004: 81)

Trauer ermöglicht sowohl Kommunikation als auch Partizipation und diese Interaktionsformen sind nicht ausschließlich für die Opfer reserviert. Das heißt, dass die dialogische Teilnahme sowohl für die Opfer als auch für die Nicht-Opfer möglich ist. Es geht in der Poetik von Streeruwitz also darum, „die konventionelle Verhältnisbestimmung zwischen Opfer und Täter/inne/n als klar voneinander getrennte Instanzen“ (Dröscher-Teille 2018: 283) zu dekonstruieren.

4. Kritik und Inkonsistenzen

Zwar kritisiert die Autorin die eindeutige Gegenüberstellung von Täter und Opfer, allerdings tendieren einige Texte mehr zur Auflösung dieser Binarität als andere. Die Texte wechseln einerseits zwischen der klaren Identifikation des männlichen Geschlechts als Täter und andererseits zwischen der Auflösung dieser eindeutigen Zuordnung. Die Männerfiguren in „Verführungen.“ erscheinen zum Beispiel eindeutig als machtausübende Instanzen, wohingegen in anderen Romanen, wie etwa in „Nachwelt.“, die Figuren zwischen Täter- und Opferrolle changieren, die unabhängig vom Geschlecht dargestellt wird. Die Täter- und Opferperspektive wird in „Nachwelt.“ durch die indirekte Verbindung der Eltern und Großeltern zusammengeführt, die ihren Kindern die Täterrolle übergeben wollten. Im Roman „Verführungen.“ wird die Opfergeschichte aber in einem klaren schwarz-weißen Schema dargestellt. Außerdem gehen die Protagonistinnen bei Streeruwitz „immer sehr bewusst an der Grenze dieses Opfer-Seins entlang“ (Kramatschek 2002: 30) und sie werden deshalb auf den ersten Blick oft als Opfer identifiziert. Die Protagonistinnen „fügen sich nicht in ihr Opfer-Sein, sondern erarbeiten sich eine aktive Position, wobei die Schwierigkeit für sie darin besteht, im Austritt aus der Opferrolle nicht sogleich in eine neue Täter/innen/position gezwungen zu werden, sondern etwas Drittes zwischen den Antinomien zu finden“ (Dröscher-Teille 2018: 284). Wie erwartet, steht die Suche nach einem Ausweg aus dem Patriarchat in dem Roman „Verführungen.“ im Mittelpunkt. Auf Grund der zurückhaltenden, schüchternen Persönlichkeit erweist sich hier dieser Weg als besonders schwierig.

5. Analyse des Romans Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre.

5.1. Die Handlung

Die Protagonistin des Romans, die 30-jährige Helene Gebhardt, ist alleinerziehende Mutter zweier Kinder, Barbara und Katharina. Sie lebt in Wien. Helene wurde zwei Jahre vor der aktuellen Handlung von ihrem Ehemann Gregor verlassen, der sich für seine Sekretärin entschied. Seit der Trennung von Gregor hat Helene große finanzielle Probleme und ist hin- und hergeris-

sen zwischen dem normalen Lebensalltag und ihren eigenen Gefühlen. Stundenlange Spaziergänge scheinen für sie die einzige Möglichkeit zu sein, aus dem eintönigen langweiligen Berufs- und Privatleben auszubrechen. Sie wohnt zusammen mit ihrer Schwiegermutter in einem Haus, das ursprünglich für die junge Familie bestimmt war. Die Schwiegermutter kümmert sich einerseits um die Kinder, andererseits belastet sie Helene mit Vorwürfen verschiedener Art und bringt sie in finanzielle Schwierigkeiten. Um die Kinder und sich selbst finanziell einigermaßen über Wasser zu halten, arbeitet Helene als Assistentin einer PR-Agentur, wo sie obskure Aufträge organisieren muss. Ihr chauvinistischer Chef will sie bei Fototerminen unbedingt dabei haben, weil sie Seriosität und Atmosphäre ausstrahlt. Die Entlohnung reicht nicht aus, um eine dreiköpfige Familie zu ernähren. Helenes Eltern wissen nicht, dass sie und Gregor getrennt sind, und die Kinderbeihilfe kommt immer noch auf das Konto von Gregor, der für die Kinder keinen Unterhalt bezahlt. Helene hat Angst vor dem Einreichen einer Scheidungsklage, da Gregor droht, ihr die Kinder wegzunehmen. Trotz der Schwierigkeiten mit ihrem Ehemann und ihrem Beruf versucht Helene ihre Sehnsüchte zu stillen, und zwar bei Henryk, ihrem schwedischen Geliebten. Henryk figuriert als „der Schwede“ aus Italien. Er ist nicht wirklich imstande, Helene zu unterstützen, obwohl er sich recht viel mit ihren Kindern beschäftigt. Auch die gemeinsamen erotischen Nächte sind kein Heilmittel. Helenes einzige Freundin „Püppi“, eine chaotische Lebenskünstlerin, deren Einsamkeit durch wechselnde Männerbekanntschaften kompensiert wird, ist für Helene nur eine „Nehmende“ in der Beziehung der beiden Frauen. Wenig nahe steht Helene auch ihren Eltern: weder dem Vater, der sie schlug, noch der Mutter, die sie davor nicht bewahrte. Erst nach schwerwiegenden Ereignissen – dem Selbstmord ihrer Freundin Püppi, der Kündigung und der Trennung von Henryk – ergreift Helene die Initiative und sucht endlich einen Rechtsanwalt auf. Ihre physischen und psychischen Probleme äußern sich im Laufe der Geschichte in Selbstmordgedanken, in zahlreichen Selbstbefriedigungsversuchen und in einem unregelmäßigem Menstruationszyklus.

5.2. Die Figur Helene Gebhardt³

Helene Gebhardt ist die Hauptfigur. Sie funktioniert als Filter, durch den alle anderen Figuren und Geschehnisse wahrgenommen und beurteilt werden. Die Leser beobachten deshalb nicht nur ein ganz banales Frauenleben, sondern sie werden auch gezwungen, die Geschehnisse in der degradierten weiblichen Position zu erleben. Helene Gebhardt ist nämlich ohne Zweifel zu weit unten in der Gesellschaft positioniert. Sie ist alleinstehende Mutter, die sich um zwei Kinder kümmert, hat kein Geld, um sich ein eigenes Haus kaufen zu können, arbeitet wie eine Sklavin und hat keinen Mut, ihre wahre Gedanken zu artikulieren. „Helene blieb lange vor dem Haus im Auto sitzen. Das Schluchzen preßte von innen gegen das Brustbein. Als hätte sie ein zu großes Apfelstück verschluckt“ (19). Sie hat Angst vor vielen Dingen. Sie fürchtet sich davor, dass ihre Kinder weggenommen werden, sie hat Angst vor einer Scheidung und sie hat Angst vor ihrer Arbeit, wo sie ausgenutzt und zum Objekt degradiert. Außerdem hat sie Angst vor ihrem eigenen Körper und vor einem neuen Liebesleben. Helenes Leben ist sicher nicht einfach. Aus diesen Gründen benimmt sich Helene wie ein unschuldiges, harmloses Tier. Im Roman wird sie als „weißes Reh“ tituiert. „Helene könne sich ja gar nicht vorstellen, wie viel

³ In diesem Subkapitel werde ich nur aus dem Roman „Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre.“ von Marlene Streeruwitz zitieren.

von ihr die Rede gewesen. Von ihr. Dem weißen Reh“ (280). Die Bezeichnung „weißes Reh“ deutet darauf hin, dass Helene eine seltene Kreatur der Natur verkörpert und zudem konnotiert die Bezeichnung Reinheit und Heiliges – ein reines Herz. Die Semantik eines Naturreiches wird weitergeführt, indem Mitglieder des gesellschaftlichen Kreises, in dem sich Helene zu bewegen hat, als Löwen⁴ bezeichnet werden. Der Roman lässt auf diese Weise keinen Zweifel, dass sich Helene weit unten in der Nahrungskette befindet und ihre Überlebenschancen sehr gering sind. Scheu wie ein Reh bleibt sie passiv; sie spricht kaum und selbst wenn sie spricht, tut sie dies mit größter Vorsicht – sie will niemanden beleidigen. „Dann ging Helene weg. [...] Helene war wütend. Fühlte sich gedemütigt. [...] Püppi hatte nicht einmal gefragt, ob sie etwas zu trinken haben wollte“ (24).

Außerdem fühlt sich Helene ohne Partner oft identitätslos und als unvollständiges Wesen. Sie glaubt, dass ihr Leben besser gewesen wäre, wenn sie einen richtigen männlichen Partner gefunden hätte: „Sie dachte auch, wie einfach alles wäre, wenn sie einen ordentlichen Ehemann gehabt hätte“ (210). Helene wird aber in der Gesellschaft und vor allem im beruflichen Umfeld nicht als attraktive Frau wahrgenommen. Ein Beispiel: Beim Anschauen von Werbeaufnahmen erregen den Chef und die Figur Nestler die Fotos nackter Modelle, wohingegen Helene nur eine weibliche Meinung zu verkörpern hat:

Es wurde die Frage der Bekleidung des Modells für die Aufnahmen besprochen. Nadolny war für nackt. Nein. Keine Unterwäsche. Bitte. Um nicht vom Produkt abzulenken. Nestler beugte sich sofort Nadolnys logischer Argumentation. „Gesicht brauchen wir auch keines. Eigentlich.“ Meinte Nadolny. Ob sie wirklich gebraucht würde, wollte Helene wissen. Ja. Ja. Sie müsse den weiblichen Blick liefern. Schließlich würde das Produkt von Frauen gekauft werden müssen. Nestler und Nadolny beugten sich über einen Katalog von Nacktaufnahmen. Wie man diese Girls kennenlernen könnte, seufzte Nestler. (136)

Ihr Chef und dessen Geschäftspartner lassen sich ständig von Helene bedienen. Sie wird meistens nur als alternde Mutter betrachtet und für nicht begehrenswert gehalten. Die beiden Männerfiguren erwarten von Frauen, dass sie ihnen körperlich zur Verfügung stehen. Es ist für sie selbstverständlich, den weiblichen Körper zu beherrschen. Helene begegnet weiteren Männern, Ärzten, Professoren und Rechtsanwälten. Sie verhalten sich ihr gegenüber respektlos und unhöflich. Ärzte und Professoren belehren Helene wie ein Kind und sie wird oft entweder wegen ihrer sozialen Lage diskriminiert oder wegen bestimmter Entscheidungen verachtet und verhöhnt:

Der Arzt kam. Er war um 35. Sah frisch aus. Lebhaft. Sportlich. Was das Problem sei. Helene sagte ihm, sie wolle eine Spirale eingesetzt bekommen. Sie habe das am Telefon schon gesagt. Und sie sei jetzt eben unwohl. Also sollte es gehen. »Ja. Ja.«, sagte Dr. Drimmel. Er sah Helene an. »Da ist sie das erste Mal bei uns und will gleich eine Spirale haben.« Er sagte das traurig zur Krankenschwester, die neben dem Paravant vor dem Untersuchungsstuhl stand. Die Frau zuckte mit den Achseln. Helene ärgerte sich. Warum war sie zu diesem Arzt gegangen? (261)

Egoismus, Vorurteile und das Nicht-Verständnis des weiblichen Geschlechts sind allen Männern in der Handlung gemeinsam. Helene kann sich nicht wehren und fühlt sich oft schlecht, wenn sie allein bleibt. Stets versucht sie eine Ausrede für ihren depressiven seelischen Zustand zu finden: „Sah sich in die Augen. Sah die Pupillen sich einen Moment lang weiten, als das

⁴ Ihr Mann wird oft als *der grüne Löwe* im Roman bezeichnet: „Wie sie dann Gregor beschrieben hätte, fragte sie. »Als grünen Löwen. Natürlich«, sagte Püppi.“ (280)

Zäpfchen in sie eindrang. Dann schloß sie die Augen und lehnte die Stirn gegen den Spiegel. Sie sagte sich vor, es wäre alles nur wegen der Regel so. Die Regel war in 2 Tagen fällig“ (25). Wegen der emotional belastenden Misshandlungen bleibt ihre Periode oft aus. Dies macht Helene wiederum schwach, krank und müde. Sie empfindet ihre Monatsblutung eher als eine Krankheit denn als einen natürlichen biologischen Vorgang. Es ist auch interessant zu beobachten, wie sie im Allgemeinen auf Probleme sowohl in ihrem Privatleben als auch in der öffentlichen Sphäre reagiert. Helene schweigt oft, liegt sehr viel im Bett und macht nichts, wenn möglicherweise ein heftiger Streit bevorsteht. Es gibt unglaublich viele Stellen im Text, die die Momente der Starre und Paralyse beschreiben: „Helene lag auf dem Bett. Die Sonne fiel in schrägen Streifen durch einen Spalt zwischen den Vorhängen. Es war vollkommen still in der Wohnung. [...] Helene lag auf der rechten Seite. Den Kopf auf den rechten Arm gelegt. Der linke Arm vor ihr auf der Decke. Sie sah dem Sekundenzeiger ihrer Uhr zu. Mit jeder Sekunde wurde die Wahrscheinlichkeit größer. Irgendwann mußte er ja anrufen. [...] Helene lag da und sah der Uhr zu“ (212). Sie ist nicht imstande, ihre Wut, persönliche Meinung und eigene Gedanken zu artikulieren. Sie äußert sich nicht und sie handelt nicht. Der Roman beschreibt ein stetes Warten auf Veränderungen, auf Menschen, auf Anrufe und auf alles, was einen Wandel in ihrem Leben verursachen könnte. Insbesondere die Begegnungen mit ihrem Chef führen die Problemlage vor Augen:

Nadolny beugte sich über den Schreibtisch. Sie solle nicht so grinsen. Sagte er zu Helene. Das sei alles ihre Schuld. Letzten Endes sei das alles ihre Schuld. Wozu wäre sie dabeigewesen. Männer könnten eben nicht denken, wenn eine nackte Frau im Raum sei. Sie hätte das doch gleich sehen müssen. Ihr hätte das doch auffallen müssen. Eigentlich. Nadolny funkelte Helene böse an. Helene wußte einen Augenblick nichts zu sagen. Sie war empört. Sie mußte sofort mit den Tränen kämpfen. Die Ungerechtigkeit der Vorwürfe. Dann stieg Wut auf. Helene spürte, wie ihre Augen schmal wurden. Blut in ihre Wangen schoß. Sie holte tief Luft. [...] Helene blieb sitzen. Die Müdigkeit überschwemmte sie wieder. Sie hätte gehen sollen. Aber immerhin hatte sie etwas gesagt. Sie wußte, sie sollte sofort gehen. In diesem Augenblick. Jetzt sollte sie an der Tür sein. Dann auf dem Gang. Den Lift holen. Einsteigen und davonsinken. Nach Hause fahren. (187)

Statt die Konfrontation auszuhalten und das notwendige Streitgespräch zu führen, stellt sie ihren eigenen Wert in Frage flüchtet. Ihre Weigerung, sich zu offenbaren, resultiert oft in Ohnmacht, Schmerz und Depression. „Ein ungeheurer Haß fiel bei diesem Gedanken über sie her. Tobte um ihren Magen. Während vom Genick her die Hoffnungslosigkeit ihrer Situation sie wieder niederdrückte“ (150) oder „Der Wunsch preßte ihr die Brust auseinander. Helene dachte, sie könnte den Schmerz nicht überleben“ (232).

Das passive Verhalten und die Weigerung, sichtbar zu werden, haben Gründe, die in Helenes Vergangenheit zu suchen sind. Zunächst war ihre Kindheit schwierig. Ihr Vater war sehr streng, körperliche Gewalt und seelische Belastungen waren alltägliche Geschehnisse. In ihrer Kindheit und in ihrer Jugend musste sie unterschiedliche Formen von Gewalt erfahren. Ihr Vater war eine sehr autoritäre Persönlichkeit, der die Zukunft für Helene sehr früh zu bestimmen suchte. Als sie später rebellierte, bestrafte sie ihr Vater dafür, indem er ihr die finanzielle Unterstützung verweigerte. Die Erfahrung, nicht unterstützt und verlassen zu werden, wiederholt sich in ihrer Ehe. Wieder ist sie machtlos. Zu diesem Gefühl der Machtlosigkeit trägt bei, dass sie nie erfährt, warum ihr Mann sie verlassen hat. Helene versteht überhaupt nicht, was zum Ende der Beziehung geführt hat.

Gregor hatte ihr [...] nicht gesagt, was los gewesen. Er war nur immer wütender geworden. Böse auf sie. Wütend. Ob sie nichts merke, hatte er sie angeschrien. Ob sie schriftliche Verständigungen bräuchte? [...] Und mit einem Mal fühlte Helene alles. Den Stein in der Brust. Das Ziehen um den Magen. Die Taubheit in Armen und Beinen. Eine Eisenklammer im Genick. Atemnot. Kopfschmerzen. Helene lag auf dem Bett. Die Uhr vor Augen. Die Sonnenstrahlen wurden schräger. (213)

Um die Leere zu kompensieren, besucht Helene Vorlesungen über Literatur. An dieser Stelle hört man die Stimme von Streeruwitz deutlich, wenn etwa Werke des Kanons der Weltliteratur kritisch reflektiert werden. Diese in der Innenperspektive dargestellten Gedanken ähneln den Poetikvorlesungen der Autorin:

Helene hatte immer das Gefühl gehabt, sie solle mit der bernhardschen Literatur für etwas bestraft werden, das sie dann auch begehen müsste. Als Auftrag. Aus dieser Literatur. Sie hatte seine Bücher immer als Angriff verstanden. Als persönlichen. Nicht gegen ein System. Gegen sie selbst. Als Frau hatte sie sich ohnehin nicht finden können. Oder mögen. Schadenfroh konnte man dem Scheitern der Männer folgen. Die dann die Frauen mit sich in den Abgrund rissen. Die ja auch einfach leben hätten können. [...] Herrenmenschen konnten schließlich nicht mehr geschildert werden. So wurde das Gegenteil illustriert. Am Versager. Und die Frauen waren daran schuld. An allem. Aber mehr auch nicht. Kinder hatte niemand. Das Erwachsenwerden wurde den Figuren so erspart. (220)

5.3. Die Darstellung der Mutterschaft im Roman „Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre.“

Die Frage, ob das Aufziehen der Kinder und die Versorgung der Familie von Natur aus gegeben ist oder eher durch gesellschaftliche Sozialisierung beigebracht wird, wird bei Streeruwitz häufig diskutiert und ist auch ein wichtiges Thema im Roman „Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre.“ Die Protagonistin hat die Funktion, die sogenannte Mütterlichkeitsmisere darzustellen und die limitierte Handlungsfreiheit der Mütter zu zeigen. Helga Kraft schreibt:

Da ein Großteil der Frauen feministisches Denken nach der zweiten Emanzipationswelle in den siebziger Jahren besonders in Deutschland und Österreich als antimütterlich empfanden und sogar Akademikerinnen theoretische Texte zur Geschlechterordnung – z.B. von Julia Kristeva, Luce Irigaray und Judith Butler – als Angriff auf die Mütterlichkeit interpretierten, entstand ein Rückgriff auf eine essentialistische Einstellung, die der alten Geschlechterordnung Vorschub leistete. (2007: 82)

Das romantisierte Bild der Mutter und der Mütterlichkeit hat sich drastisch verändert, ihre widersprüchliche Position in der Gesellschaft wurde heftig kritisiert. „Etwas scheint schiefgelaufen zu sein mit der Emanzipation der Frau“ (2007: 84), so Helga Kraft. Die Ablehnung des Mutterbildes wurde dann besonders in konservativen Kreisen kritisiert, „als Egoismus gedeutet“ (Kraft 2007: 86), der eine „natürliche Weiblichkeit pervertierte“ (Kraft 2007: 86). Marlene Streeruwitz begann schon Anfang der neunziger Jahre, sich mit Aspekten problematischer Mutterschaft differenziert zu beschäftigen. Das Leiden am Muttersein hat sie besonders detailreich in ihrem ersten Roman dargestellt. Helene, eine Mutter von zwei Kindern, reflektiert dort ausführlich über die große Beglückung, Kinder zu haben, trotz aller Schwierigkeiten in ihrem Leben. Ihr Leiden wird durch kleine Szenen unterbrochen, die darüber berichten, wie gerne sie etwas für ihre Kinder tut, ihnen etwas gibt und ihnen ihre Liebe zeigt. „All diese sorgfältig beschriebenen Zuwendungen und Liebesbeweise könnten – so wird durch die nahe an die Protagonistin Helene angesiedelte Erzählperspektive angedeutet – auch durch einen Mann ausgeübt werden, wären ihm die Kinder von ähnlicher Freude und Wichtigkeit“ (Kraft 2007: 88). Als Helene einmal an einer Universitätsvorlesung über Thomas Bernhard teilnimmt, kommentiert sie bitter: „›Und die Frauen waren daran schuld. An allem. Aber mehr auch nicht. Kinder hatte

niemand. [...] wie schwierig mußte es eigentlich sein, als Mann mißbraucht worden zu sein. Besessen worden. Gehabt. Als Frau trainierte sich das. Und als Frau? Die Kinder blieben einem. <<“ (Streeruwitz 2002: 220). Die Kritik von Streeruwitz kommt genau an dem Punkt ins Spiel, da sie durch ihre Hauptfigur bemerken lässt, dass, obwohl das Kindererziehen oft dem eigenen Verlangen entgegenkommt, es nicht unbedingt nur die Aufgabe der Frau sich, sich um die Kinder zu kümmern. Denn Helene weiß genau, „sie mußte eine glückliche Welt für diese Kinder machen. Das war ihre Aufgabe“ (Streeruwitz 2002: 59), aber dieses Bestreben kann nicht stattfinden, wenn Männer diese Aufgabe nicht ernst nehmen und keine Verantwortung übernehmen. Helene versucht dagegen, die Mutterrolle ganz ernst zu nehmen und sich darüber zu freuen. Dies wird auch am Ende des Romans deutlich, wenn sie denkt, sie „wünschte sich wieder so ein kleines Kind“ (Streeruwitz 2002: 235), obwohl sie weiß, „wie unglücklich“ sie gewesen ist. (Streeruwitz 2002: 235). Helga Kraft stellt fest:

Streeruwitz lässt immer wieder durchblicken, wie sehr die Menschlichkeit durch die Kinderaufziehung gewinnt, dass aber in der literarischen Sprache die weibliche Artikulation zu diesem Tatbestand fehlt. [...] In der Vergangenheit wurden die Belange von Frauen an die Trivilliteratur delegiert und dort traditionsgerecht mit einem Happy End geschönt und verfälscht abgetan. Es wundert deshalb nicht, dass z. B. der konservative Literaturpapst Marcel Reich-Ranicki in einer Sendung des *Literarischen Quartetts* den Roman *Verführungen*. als Unterhaltungsliteratur abwertete. (2007: 98)

Streeruwitz schreibt in ihren beiden Poetikvorlesungen sehr viel darüber, wie das Patriarchat den sogenannten Kinderzwang in das Leben der Frauen einzupflanzen versucht. „Erinnern wir uns, daß der zweite Hauptvorwurf neben dem der Vereinigung der Hexen mit dem Teufel – [...] – die Durchführung von Abtreibungen und Liebeszauber war. Befreiung vom Kinderzwang“ (Streeruwitz 2014b: 28). Nach Streeruwitz ist man im Patriarchat ständig bemüht, die Frau in die traditionelle Opferrolle der Mutter zu zwingen. Die Männer versuchen demnach die Mutterschaft als die größte Pflicht des Weiblichseins zu präsentieren. „Der Vorwurf der Mutter dem Kind gegenüber ist mit besonders strikten Tabus belegt“ (Streeruwitz 2014b: 27). Gegen die Mutterrolle und das Kind darf die Frau ihre Vorwürfe nicht artikulieren, ihren Schmerz darf sie auch nicht zeigen und über ihre verlorene Freiheit darf sie auch bei niemandem beklagen. Die einzige Sprache, die einer Mutter zugänglich bleibt, ist der Ausdruck der Ohnmacht:

Heute dominiert der – löblicherweise – bei der Geburt anwesende Vater im Wehenzimmer und Kreißsaal. Sprachlich. Er muß die Atemübungen nicht durchhalten. Durch seine aufrechte Haltung ist er der dominante Fokus der Aufmerksamkeit. Er kann überprüfen, ob das Kind das seine ist. Ihm kann kein Wechselbalg unterschoben werden. Eine der Urängste des Patriarchen ist so gebannt. Und er nimmt das Kind und legt der Frau in die Arme. Der heutige patriarchale Infantizid findet ja schon im Kaffeehaus statt, wenn der Mann der Frau mitteilt, sie solle seinetwegen das Kind besser abtreiben. [...] Die Mutter ist stumme Handlangerin der Mediziner, die die Lebenserlaubnis erteilen. (Streeruwitz 2014b: 29)

Dieser Gedanke wird sehr deutlich im Roman „*Verführungen*.“ thematisiert. Für die Protagonistin bleibt oft nichts anderes übrig als Wut und Ohnmacht zu empfinden: „Helene war zu müde für eine Auseinandersetzung. Die alte Frau hätte auch nichts verstanden. Helene küßte sie auf die Wange und ging. Auf der Fahrt in die Karolinengasse schwappte Wut und Ohnmacht über sie hin“ (Streeruwitz 2002: 21). Frauen, die ihre Kinder allein erziehen müssen, oder diejenigen, die während der Mutterschaft berufstätig sind, werden als Außenseiterinnen der Gesellschaft behandelt und von Schuldgefühlen geplagt. „Die Mutter ist also allein und sprachlos. Die Umgebung wird sie fragen, ob sie sich denn nicht auf ihr Kind freue“ (Streeruwitz 2014b:

27). Besondere Qualifikationen oder eine Ausbildung sind gemäß dieser Logik für Mütter ebenso überflüssig wie die zum Gefühlsausdruck benötigte eigene Sprache. „[...] es gibt keine Sprache, die den Bereich der Mutterschaft sprechbar machte. Das Patriarchat benötigt und benötigte die sprachlose, in ihr Schicksal verstoßene Mutter zur Reproduktion seiner Gebote und Verbote“ (Streeruwitz 2014b: 26).

Mit ihrem Debütroman ist es Streeruwitz gelungen, Müttern eine Stimme zu geben und die gesellschaftliche Situation der Frauen ohne Verschönerungen darzustellen. Es lässt sich das Fazit ziehen, dass Streeruwitz die Mutterrolle in dem hier interpretierten Text als positiv bewertet, sie aber die Kindererziehung für keine exklusive Aufgabe der Frau hält. Helga Kraft formuliert: das „Mütterliche ist aber nicht im Wesen der Frau biologisch angelegt, [...] Streeruwitz‘ Texte geben der gegenwärtigen Debatte um die Verantwortung für den Fortbestand und die Menschlichkeit der zukünftigen Generation einen realistischen Hintergrund und den Ausgangspunkt einer Neudefinition von Mütterlichkeit“ (2007: 103).

5.4. Männer des Patriarchats – Der Ehemann, der Vater und der Geliebte⁵

Die drei wichtigsten männlichen Figuren des Romans sind Gregor, der Ehemann; Henryk, der Geliebte; und Helenes autoritärer Vater, Herr Gebhardt. Gregor repräsentiert Aktivität und Macht in der öffentlichen Sphäre, während Helene Passivität und Zuneigung in der privaten Sphäre symbolisiert. Die Geschlechterrollen werden somit nach den traditionellen Stereotypen aufgeteilt, die dadurch ein patriarchales Geschlechtermodell der Ehe abbilden. Gregor verkörpert einen dominanten, rationalen, starken und intellektuellen Mann, der seine Macht über Helene ständig ausnutzt. Er benimmt sich oft aggressiv und dominiert die Szene, wenn er in der Geschichte auftaucht. Er arbeitet in einem traditionell männlich konnotierten Bereich, und zwar im Bereich der exakten Wissenschaften, wo er als Mathematik-Dozent an einer Universität in Wien tätig ist. Mit seiner prestigeträchtigen Arbeit gehört er zu der intellektuellen Elite der Wiener Gesellschaft und verfügt über wichtige Kontakte und einflussreiche Bekanntschaften. Möchte man Helene glauben, dann ist er ein „Gentleman. Wohlerzogen. Höflich. Kühl. Und begabt“ (267). Im Gegensatz zu Helene hat Gregor einen hohen gesellschaftlichen Status. Den beruflichen Erfolg ihres Mannes kann Helene als alleinerziehende Mutter mit einem abgebrochenen Universitätsstudium nicht erreichen. Sie ist auf ihren Ehemann angewiesen, und dies korrespondiert ihrer gesellschaftlichen Stellung und finanziellen Lage.

Helene bekam ihren Mann an den Apparat, weil die Gärtner von Freiens Schwäche für Helene wußte. Sie wolle es kurz machen, sagte Helene zu Gregor. Aber. Die Geldangelegenheiten müßten geklärt werden. Sie wolle zuerst einmal die Kinderbeihilfe überwiesen bekommen. Denn daß Gregor dieses Geld kassierte und dann nicht weitergab. [...] Ob Gregor wisse, wie hoch verschuldet er sei. Bei ihr. Und den Kindern. Gregor unterbrach Helene. Ja. Ja. Sie würde von seinem Anwalt hören. Helene legte auf. [...] Warum war Gregor nicht gestorben? (112)

Der zweite Mann, der Helenes Leben beeinflusst, ist ihr Vater. Helene stellt oft Parallelen zwischen ihm und Gregor her. Herr Gebhardt ist einflussreicher Senatspräsident und verfügt über einen hohen gesellschaftlichen Status. Katholizismus und Konservatismus spielen eine große Rolle in der Familie. Als Helene zu früh heiratet und sich gegen die von Herrn Gebhardt vor-

⁵ In diesem Subkapitel werde ich nur aus dem Roman „Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre.“ von Marlene Streeruwitz zitieren.

gesehene Lehrerinnenlaufbahn entscheidet, wird sie aus der Familie verstoßen. Helene wird finanziell nur in Ausnahmefällen unterstützt und auch nur dann, wenn sich ihr Vater die Dankbarkeit und Gehorsamkeit von Helene sichern will. Mit all diesen Eigenschaften und Einstellungen zum Leben verkörpert Herr Gebhardt das Bild eines autoritären Patriarchen. Herr Gebhardt war zudem gewalttätig und aggressiv in Helenes Kindheit, ähnlich wie Gregor in der Gegenwart. Über die Aggressivität ihres Vaters ist Folgendes zu lesen:

Nichts hatte sich geändert. Helene hatte oft wochenlang nicht schwimmen gehen können. Oder mitturnen. Wegen der blauen Flecken auf Armen und Schenkeln. Wenn der Vater sie. Niemand hatte davon erfahren dürfen. Davon. Dafür hatte es immer extra Schläge gegeben. Sie hatte immer nur heimlich weinen dürfen. Und jetzt. Jetzt war überhaupt alles verwehrt. Nicht nur das Schwimmbad. Oder eine Turnstunde. Jetzt war es das Leben. Das ganze Leben. (112)

Der dritte Mann von Bedeutung in Helenes Leben ist Henryk Ericsson, ein schwedischer Musiker und erfolgloser Pianist, der in der Arbeitswelt unglücklich ist und über keinen hohen gesellschaftlichen Status verfügt. Helenes erotische Phantasien beziehen sich ohne Ausnahme auf Henryk. Diese (meist nur) körperliche Liebe bietet aber keine weiteren Perspektiven. Henryk ist stets weg, meldet sich tagelang nicht und spricht mit Helene fast nie über seine Emotionen. Auch wenn Helene in Henryk zunächst einen ausgesprochen romantischen Liebhaber sieht und sein mysteriöser Charakter ihn begehrenswert macht, erweist sich die Beziehung zu ihm als nicht tragfähig. Die Unsicherheit, die zwischen Helene und Henryk besteht, hat später große Auswirkung auf das Sexualleben der beiden Figuren – der Sex mit ihm ist mit der Zeit enttäuschend und unbefriedigend. Helene versucht deshalb mit Henryk zu reden. Später wird sie versuchen, die Beziehung zu beenden. Wegen des Unsicherheitsgefühls wird Helene aber immer sprachloser, und sie ist nicht imstande, ihre Zweifel zu artikulieren. Obwohl Henryk im Vergleich mit Gregor fürsorglich und höflich ist, ist er in Situationen, wo Helene ihn am meisten braucht, nicht anwesend. Er ist für Helene nicht da, als sie von ihrer Schwiegermutter angegriffen wird oder wenn sie sich einsam fühlt. Zudem will er kein Verständnis für Helenes finanzielle Probleme aufbringen. Im Gegenteil: Bei Geldproblemen verlässt sich Henryk fast immer auf Helene. Sie muss für ihn immer wieder etwas besorgen oder bezahlen. Auch dann, als sie versucht „ihm klarzumachen, wie wenig Geld sie hatte“ (181). Henryk führt ein mysteriöses Leben, er ist nachts weg, kommt morgens nach Hause, riecht nach Rauch und Wein und bleibt den ganzen Vormittag müde.

6. Fazit

Marlene Streeruwitz hat mit ihrem Debütroman einen sehr kontroversen Text vorgelegt, in dem die Männer eindeutig als Täter und Frauen eindeutig als Opfer dargestellt werden. Obwohl Streeruwitz sich um die Auflösung von Dichotomien in ihrer Poetik bemüht, löst sie in ihrem ersten Prosawerk die zwischen den Geschlechtern bestehenden Binarismen nicht auf. Mit ihrem außergewöhnlichen Erzählstil, ihrem Insistieren auf der Banalität der Unterdrückungsmechanismen und ihrer einzigartigen Sprache gelingt ihr ein feministischer Bildungsroman, der auf jeder Seite gegen die traditionelle Literatur und gegen patriarchalische Strukturen rebelliert. Die im Roman behandelten Themen wie Mutterschaft, Frauenleben, Unterdrückung und Sprachlosigkeit bilden die Grundlage des sogenannten Streeruwitz-Kosmos. Diese Themen

tauchen auch in den späteren Prosawerken der Autorin auf und werden dort weiterhin kritisch reflektiert. Streeruwitz hat mit diesem Roman ihre Karriere als Dramatikerin endgültig hinter sich gelassen.

Literatur

- Dröscher-Teille, Mandy (2014): Es gibt keine Grenzen. Das Denken darf überall hin. Ein Gespräch mit Marlene Streeruwitz (Wien, 08.09.2014). In: Dröscher-Teille, Mandy (2018): Autorinnen der Negativität. Essayistische Poetik der Schmerzen bei Ingeborg Bachmann – Marlene Streeruwitz – Elfriede Jelinek. Paderborn: Fink, S. 517–533.
- Dröscher-Teille, Mandy (2018): Autorinnen der Negativität. Essayistische Poetik der Schmerzen bei Ingeborg Bachmann – Marlene Streeruwitz – Elfriede Jelinek. Paderborn: Fink.
- Kedveš, Alexandra (2004): „Geheimnisvoll. Vorwurfsvoll. Aber zusammenhängend.“ Marlene Streeruwitz‘ Romane, Frauengeschichten, Männersprache. In: Text und Kritik 164, S. 19–36.
- Kernmayer, Hildegard (2008): Poetik des Schweigens. Poetik der Brechung. Poetik des Banalen. *Écriture féminine*. Zu Marlene Streeruwitz‘ poetologischen Konzepten. In: Höfler, Günther A./Melzer, Gerhard (Hg.): Marlene Streeruwitz. Wien: Droschl (= Dossier 27), S. 29–45.
- Kraft, Helga (2007): Mütterlichkeitsbilder in Texten von Marlene Streeruwitz. In: Bong, Jörg/Spahr, Roland/Vogel, Oliver (Hg.): Aber die Erinnerung davon. Materialien zum Werk von Marlene Streeruwitz. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 82–103.
- Kramatschek, Claudia (2002): Das Jetzt der Existenz. Gespräch mit Marlene Streeruwitz. In: Neue deutsche Literatur, Jg. 50, H. 544, S. 24–46.
- Lorenz, Dagmar/Kraft, Helga (2002): Schriftsteller in der zweiten Republik Österreichs: Interview mit Marlene Streeruwitz, 13. Dezember 2000. In: The German Quarterly, Jg. 75, H. 3, S. 227–234.
- Metz, Christian (2014): Statt eines Nachworts. In: Marlene Streeruwitz: Poetik. Tübinger und Frankfurter Poetikvorlesungen. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 231–256.
- Millner, Alexandra (2008): Kriegszustände. Vergangenheiten als Gegenwarten. In: Höfler, Günther A./Melzer, Gerhard (Hg.): Marlene Streeruwitz. Wien: Droschl (= Dossier 27), S. 46–61.
- Moser, Doris (2007): Interview. Doch. Marlene Streeruwitz antwortet. Fragen stellt Doris Moser. In: Höfler, Günther A./Melzer, Gerhard (Hg.): Marlene Streeruwitz. Wien: Droschl (= Dossier 27), S. 11–26.
- Osinski, Jutta (1998): Einführung in die feministische Literaturwissenschaft. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schöblier, Franziska (2008): Einführung in die Gender Studies. Berlin: Akademie Verlag.
- Susemichel, Lea (2007): Verklammerter Pranger. Die Autorin spricht über deutschen Humor und führerlosen Neuanfang. In: an.schläge. Das feministische Magazin, H. 1, S. 34–35.
- Streeruwitz, Marlene (1999): Und. Sonst. Noch. Aber. Texte. 1989–1996. Wien: Selene Verlag.
- Streeruwitz, Marlene (2002): Verführungen. 3. Folge. Frauenjahre. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

- Streeruwitz, Marlene (2004): *Gegen die tägliche Beleidigung. Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.
- Streeruwitz, Marlene (2005): Frauenbewegungsfrau. In: *Der Standard* (30.04.2005), Album, S. A 4.
- Streeruwitz, Marlene (2008): Das Selbst dem Selbst verbergen. In: *Der Standard* (06.09.2008), H. 5972, S. 47.
- Streeruwitz, Marlene (2014a): Können. Mögen. Dürfen. Sollen. Wollen. Lassen. Frankfurter Poetikvorlesungen [WiSe 1997/98, veröffentlicht zuerst 1998]. In: Dies.: *Poetik. Tübinger und Frankfurter Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 93–227.
- Streeruwitz, Marlene (2014b): Sein. Und Schein. Und Erscheinen. Tübinger Poetikvorlesungen [WiSe 1995/96, veröffentlicht zuerst 1997]. In: Dies.: *Poetik. Tübinger und Frankfurter Vorlesungen*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 8–92.
- Vincze, Dagmar (2014): Die Darstellung der Männlichkeit im Roman *Verführungen*. (1996) von Marlene Streeruwitz. In: *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, Jg. 28, Nr. 1–2, S. 141–145.

DaF

Lehrersprache. Ein Dilemma der Unterrichtsplanung im DaF¹-Unterricht

Tünde Sárvári (Szeged)

1. Einstieg

Bei Sprachlernprozessen im Fremdsprachenunterricht wird Fremdsprachenlehrenden bzw. ihrem sprachlichen und nichtsprachlichen Verhalten eine große Bedeutung beigemessen. Das Phänomen, das die Qualität und den Anteil sprachlichen Handelns der Lehrenden im Unterrichtsgeschehen fokussiert, wird *Lehrersprache* oder *Teacher Talk* genannt (vgl. Stein 2010: 332). Diese Terminologie taucht in der Umgangssprache häufig auf, trotzdem erscheint sie in der Fachliteratur vor allem in der Sprachheilpädagogik und Fremdsprachendidaktik. Die Lehrersprache wird als die wichtigste Inputquelle im Fremdsprachenunterricht bezeichnet (vgl. Eiberger/Hildebrandt 2013, Sárvári 2015, 2019). Viele Untersuchungen zur Lehrersprache behaupten, dass die Lehrenden 70–80% einer Unterrichtsstunde das Wort haben (Grell 2001, Antalné Szabó 2016a, 2016b). Demzufolge wäre es wünschenswert, dass der Lehrersprache bereits bei der Unterrichtsplanung große Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Sieht man sich das bekannte Modell Didaktische Analyse (Modell DA)² an, dann sind bei der konkreten Unterrichtsvorbereitung sechs Leitfragen wesentlich (Bimmel u. a. 2013: 39 ff., Ende u. a. 2013: 61 ff.):

- Welche Kompetenzen sollen die Lernenden in der Unterrichtseinheit erreichen? (Lernziele)
- Was sollen die Lernenden tun, um das Lernziel zu erreichen? (Lernaktivitäten)
- Wie arbeiten die Lernenden? (Arbeits- oder Sozialformen)
- Womit arbeiten die Lernenden? (Materialien)
- Welche Medien / Hilfsmittel braucht die Lehrperson? (Medien)
- Was muss die Lehrperson in der Stunde tun? (Lehraktivitäten).

Die Lehrersprache wird in der letzten Leitfrage angesprochen. Dass dieser Punkt am Ende steht, darf nicht zu der Annahme verleiten, dass den Lehrenden nur eine untergeordnete Rolle zugeteilt wird. Das heißt nur, dass Lehrende in einem lerner- und handlungsorientierten Unterricht im Hintergrund bleiben, um die Lernprozesse als Moderierende und als Beratende zu begleiten. Aber auch während dieser Aktivitäten benutzen Lehrende sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikationsmittel und passen die Lehrersprache an das sprachliche Niveau der Lernenden an. Bei der Unterrichtsvorbereitung sollte zudem geplant werden, wie die Instru-

¹ Die Abkürzung DaF steht im vorliegenden Beitrag für Deutsch als Fremdsprache. Darunter wird das Lernen und Lehren der deutschen Sprache von Personen außerhalb des deutschsprachigen Raumes verstanden, die keine Muttersprachler sind

² Den Begriff der didaktischen Analyse führte vor Jahrzehnten der Bildungstheoretiker und Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki für alle Fächer ein. Speziell für den Fremdsprachenunterricht bearbeitete Gerard Westhoff dieses Modell (vgl. Bimmel u. a. 2013: 39 f., Ende u. a. 2013: 61).

mente der Lehrersprache im Unterricht wirksam, differenziert und optimal eingesetzt werden können.

Ich stimme mit Brdar-Szabó (2016: 119) darin überein, dass eine systematische Erforschung der Lehrersprache wichtig und zum Teil ein Desiderat ist. Die vorliegende Studie zielt darauf ab, einen Beitrag zu dieser Forschung zu leisten, indem sie auf die folgenden Fragestellungen detaillierter eingeht:

- Welche Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz benötigen Fremdsprachenlehrende?
- Welche Instrumente der Lehrersprache stehen Sprachlehrenden zur Verfügung?
- Wie kann die Lehrersprache an das sprachliche Niveau der Lernenden angepasst werden?
- Soll die Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache einbezogen werden? Warum (nicht)?
- Welche Lehraktivitäten sind für die einzelnen Unterrichtsphasen kennzeichnend und wie werden sie sprachlich begleitet?

Um diese Fragen zu beantworten, werden relevante Teile des ungarischen Kerncurriculums für die Lehrerausbildung³ sowie Deskriptoren des Europäischen Profilrasters für Sprachlehrende (Europäische Kommission 2013) zitiert, die wichtigsten Instrumente der Lehrersprache erörtert, Möglichkeiten der Anpassung von Lehrersprache an das Lernerregister dargestellt und die Vor- und Nachteile des Einsatzes der Erstsprache (L1) der Lernenden als Unterrichtssprache gesichtet. Im empirischen Teil werden anhand von Unterrichtsbeobachtungen, Analysen von Unterrichtsentwürfen und Protokollen von Nachbereitungsgesprächen die wichtigsten Lehrtätigkeiten im Fremdsprachenunterricht mit einem kurzen Ausblick auf den Online-Unterricht erläutert. Weiterhin werden an konkreten Beispielen Möglichkeiten aufgezeigt, welche Instrumente der Lehrersprache DaF-Lehrende anwenden bzw. wie sie ihre Lehrersprache an das sprachliche Niveau der Lernenden anpassen. Am Ende werden Empfehlungen formuliert, wie Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung zu einer Professionalisierung der Lehrersprache beitragen können.

2. Zu Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit der Fremdsprachenlehrenden

Im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (im Weiteren GER) (Europarat 2001: 21) wird unter *kommunikativer Sprachkompetenz* die Befähigung des Menschen verstanden, mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel handeln zu können. Sie besteht aus einer linguistischen, einer soziolinguistischen und einer pragmatischen Komponente. Man nimmt an, dass jede dieser Komponenten vor allem deklaratives Wissen, Fertigkeiten und prozedurales Wissen umfasst (vgl. Europarat 2001: 24). Kommunikative Sprachkompetenz wird in sog. *kommunikativen Sprachaktivitäten* (Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung) aktiviert, wobei jede Aktivität in mündlicher oder schriftlicher Form bzw. in beiden vorkommen kann (vgl. Europarat 2001: 25).

³ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>) [Verordnung des zuständigen Ministeriums in Ungarn] (Letzter Zugriff: 10.04.2021)

Es ist eine Selbstverständlichkeit, dass die Beherrschung der zu unterrichtenden Fremdsprache für eine Lehrtätigkeit unabdingbar ist, da Fremdsprachenlehrende als Vorbild fungieren und eine Modellfunktion haben (vgl. Sárvári 2020). Sie müssen in der jeweiligen Fremdsprache so gut handeln können, dass sie in der Zielsprache flexibel agieren und reagieren können und so der gesamte Unterricht möglichst fremdsprachlich gestaltet werden kann. Für Fremdsprachenlehrende reicht es aber nicht aus, wenn sie in der Zielsprache auf einem hohen Niveau kommunizieren. Sie brauchen außerdem das Wissen über die Sprache, das Verständnis davon, wie die Zielsprache und die Kommunikation im Allgemeinen funktionieren. Sie sollen auch imstande sein, sprachliche Phänomene zu Lehr- und Lernzwecken auswählen, analysieren und erklären zu können. Mit einem Wort ausgedrückt müssen sie auch über *Sprachbewusstheit* verfügen.

Das Europäische Profiltraster für Sprachlehrende (im Weiteren EPR) (Europäische Kommission 2013) schlägt gemeinsame europäische Standards für Sprachlehrende u. a. in Bezug auf Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit vor. In diesem Dokument werden Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit als wichtige Kategorien der beruflichen Entwicklung eines Sprachlehrers / einer Sprachlehrerin betrachtet. Im EPR wird das Niveau der Sprachbeherrschung der Lehrenden in der Zielsprache in sechs Phasen (1.1–3.2) wie folgt unterteilt:

- Phase 1.1: Der / Die Sprachlehrende
 - lernt die Zielsprache an einer Hochschule
 - hat Niveau B1 in der Zielsprache erreicht.
- Phase 1.2: Der / Die Sprachlehrende
 - lernt die Zielsprache an einer Hochschule
 - hat Niveau B2 in der Zielsprache erreicht.
- Phase 2.1: Der / Die Sprachlehrende
 - hat eine B2 Prüfung in der Zielsprache abgelegt und hat mündlich Niveau C1 erreicht.
- Phase 2.2: Der / Die Sprachlehrende
 - hat eine C1 Prüfung in der Zielsprache abgelegt oder
 - hat einen Hochschulabschluss in der Zielsprache und zertifizierte Sprachkenntnisse auf C1.
- Phase 3.1: Der / Die Sprachlehrende
 - hat eine C2 Prüfung in der Zielsprache abgelegt oder
 - hat einen Hochschulabschluss in der Zielsprache und zertifizierte Sprachkenntnisse auf C2.
- Phase 3.2: Der / Die Sprachlehrende
 - hat einen Hochschulabschluss in der Zielsprache oder eine C2 Prüfung abgelegt und verwendet die Zielsprache sehr natürlich oder
 - ist Muttersprachler / Muttersprachlerin in der Zielsprache.

Aufgrund dieser Unterteilung kann festgestellt werden, dass das EPR versucht, die große Bandbreite von Sprachbeherrschung von muttersprachlichen und nichtmuttersprachlichen Fremdsprachenlehrenden in Europa abzubilden. Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz der Sprachlehrenden werden im EPR innerhalb der Kategorie „Qualifikation/Erfahrung“ eingeschätzt. Sprachbewusstheit zählt aber im EPR samt interkultureller und Medienkompetenz zu den über-

greifenden Kompetenzen. Diese Unterkategorie, ähnlich wie bei der Sprachkompetenz, wird in sechs Phasen (1.1–3.2) unterteilt:

- Phase 1.1: Der / Die Sprachlehrende
 - kann Wörterbücher, Grammatiken usw. als Referenzquellen nutzen
 - kann einfache und auf den unterrichteten Niveaustufen häufig gestellte Fragen zur Sprache beantworten.
- Phase 1.2: Der / Die Sprachlehrende
 - kann für Lernende auf Niveaustufen A1–B1 Beispiele korrekter Sprachformen und Sprachverwendung geben
 - kann Fragen zur Zielsprache beantworten, wobei die Antworten nicht unbedingt vollständig sind, aber für Lernende auf Niveaustufen A1–B1 angemessen.
- Phase 2.1: Der / Die Sprachlehrende
 - kann Beispiele korrekter Sprachformen und Sprachverwendung niveaugerecht geben, außer auf den fortgeschrittenen Niveaustufen (C1–C2)
 - kann Fragen zur Zielsprache beantworten, außer auf den fortgeschrittenen Niveaustufen (C1–C2).
- Phase 2.2: Der / Die Sprachlehrende
 - kann Beispiele korrekter Sprachformen und Sprachverwendung in nahezu allen Fällen auf allen Niveaustufen außer auf C2 geben
 - kann Sprachprobleme der Lernenden erkennen und die Gründe für diese verstehen
 - kann Fragen zur Zielsprache niveaugerecht beantworten, außer für das Niveau C2.
- Phase 3.1: Der / Die Sprachlehrende
 - kann Beispiele korrekter Sprachformen und Sprachverwendung in nahezu allen Fällen auf allen Niveaus auswählen und vorgeben
 - kann nahezu alle Fragen zur Zielsprache korrekt und umfassend beantworten und klare Erklärungen geben
 - kann Lernende durch eine Reihe von Lehrtechniken darin unterstützen, ihre sprachlichen Unsicherheiten und Fehler selbstständig zu beheben.
- Phase 3.2: Der / Die Sprachlehrende
 - kann Fragen der Lernenden immer korrekt und umfassend zu unterschiedlichen Aspekten der Sprache und ihrer Verwendung beantworten
 - kann feine Unterschiede in Sprachform, -bedeutung und -verwendung auf den Niveaustufen C1 und C2 erklären.

Die Deskriptoren stellen eine Progression der Sprachbewusstheit dar, die im EPR horizontal sichtbar wird. Diese Progression reicht auch bei dieser Kategorie von Lehrenden in der Ausbildung über diejenige, die in den Beruf einsteigen, bis hin zu professionellen Sprachlehrkräften.

Folgt man dem ungarischen Kerncurriculum für die Lehrerbildung⁴ soll am Ende der Fremdsprachenlehrerbildung mindestens das Kompetenzniveau C1 nach dem GER erreicht werden. Die Globalskala des GER (Europarat 2001: 35) beschreibt diese Niveaustufe wie folgt:

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

Demnach entsprechen die Sprachkompetenzen unserer angehenden Lehrenden der Phase 2.2 des EPR. In Bezug auf die Sprachbewusstheit sollten sie mindestens die Phase 2.1 erlangen, weil sie in den Schulen überwiegend Lernende auf Niveaustufen A1–B1 unterrichten werden. Es muss noch hinzugefügt werden, dass Fremdsprachenlehrende in Ungarn sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe Fremdsprachen unterrichten dürfen. Deswegen ist es von großer Bedeutung, dass sie altersgemäße Varianten der Zielsprache sicher beherrschen, inhaltlich angemessen, sprachlich variantenreich und korrekt über für Lernende relevante Themen kommunizieren können.

Auf das sprachliche Verhalten der Lehrenden kann die angebotene Sprache des kurstragenden Lehrwerkes eine Wirkung ausüben. Ich teile die Meinung von Wode (1993: 284), Hufeisen / Neuner (1999: 75), die das Lehrbuch als eine wichtige Inputquelle bzw. als einen bedeutenden Steuerungsfaktor im Unterricht bezeichnen. Wenn die Lehrperson die angebotene Sprache des kurstragenden Lehrwerkes bevorzugt, trägt sie dazu bei, dass sich die Lernenden diese Ausdrücke leichter aneignen und selbstständiger mit dem Lehrwerk umgehen. Damit wird auch dem autonomen Lernen Rechnung getragen.

Während der Unterrichtsvorbereitung müssen Lehrende auch überlegen, wie sie Anweisungen geben, Aufgabenstellungen und Erklärungen formulieren, welche verbalen und nonverbalen Mittel sie in den Interaktionen mit den Lernenden anwenden. Im Fremdsprachenunterricht muss weiterhin darüber nachgedacht werden, wie die Lehrersprache an die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden angepasst werden kann/soll, ob die Erstsprache der Lernenden (L1) einbezogen wird oder nicht. Auf diesbezügliche Fragen wird im Weiteren detaillierter eingegangen.

3. Instrumente und Anpassung der Lehrersprache

Welche Lehrersprache die Lehrperson im Unterricht einsetzt, hängt einerseits von dem Handlungsfeld ab, in dem sie sich befindet, andererseits von der Rolle, die sie innerhalb des Handlungsfeldes einnimmt. Lehrende stellen ein sprachliches Vorbild für die Lernenden dar. Ihre Sprache wird von den Lernenden gehört, gesehen (z. B. Körperhaltung, Gestik, Mimik, Mundbewegung) und imitiert. Durch den Einsatz diverser Instrumente haben Lehrende die Möglichkeit, den Spracherwerb- und den Lernprozess der Lernenden zu unterstützen. Eiberger / Hildebrandt (2013: 30 ff.) teilen die Instrumente der Lehrersprache in vier Kategorien ein:

⁴ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>) [Verordnung des zuständigen Ministeriums in Ungarn] (Letzter Zugriff: 10.04.2021)

- verbale
- nonverbale
- sprachunterstützende
- paraverbale Instrumente.

Zu den *verbalen Instrumenten* zählen die Wortwahl, der Satzbau, die korrekte Artikulation, die Strukturierung der Inhalte und die differenzierte Ansprache. Die Unterrichtssprache unterscheidet sich von der Alltagssprache auch dann, wenn der Unterricht in der Erstsprache der Lernenden abläuft, weil sie Wörter, Ausdrücke und Strukturen beinhaltet, die umgangssprachlich nicht unbedingt verwendet werden. Im Fremdsprachenunterricht sind *Wortwahl* und *Satzbau* besonders bedeutsam, weil das Gesagte lexikalisch und syntaktisch immer an das Sprachniveau der Lernenden angepasst wird, damit Lernende den neuen Lerninhalt besser verstehen, behalten und später anwenden können. Beim Fremdsprachenerwerb ist unerlässlich, dass sich Lernende auch die Mund- und Zungenbewegung der Lehrperson anschauen, um sich die korrekte *Artikulation* anzueignen. Lernende können *gut strukturierte Lerninhalte* besser nachvollziehen und verstehen. Auch eindeutige, kontextbezogene Anweisungen ermuntern die Lernenden. Bei der *Ansprache* gilt grundsätzlich, dass eine positive Formulierung besser geeignet ist, weil Negationswörter wie ‚*nicht*‘ oder ‚*kein*‘ oft eliminiert werden. Es lohnt sich auch, in den Anweisungen das Wort ‚*bitte*‘ zu verwenden, um den Lernenden ein gutes Vorbild für höfliche Kommunikation zu geben, das sie mit der Zeit in ihren produktiven Wortschatz aufnehmen.

Paraverbale Instrumente sind mit verbalen Instrumenten eng verbunden. Zu ihnen gehören die Sprechgeschwindigkeit, die Sprechmelodie, die Sprechpausen und der ökonomische Einsatz von sprachlichen Mitteln. Mithilfe von angemessener *Sprechgeschwindigkeit* und *Sprechmelodie* können Aufmerksamkeit und eine ruhige Arbeitsatmosphäre geschaffen sowie die Hörbereitschaft der Lernenden verbessert werden. Die Kombination dieser Elemente ist vor allem bei der Formulierung von Aufgabenstellungen und beim Erklären neuer Wortbedeutungen oder Spielregeln von großer Relevanz. Angehende Lehrende haben häufig Angst vor *Sprechpausen*. Sie sind aber ein wichtiges Strukturierungselement der Sprache, die das Mitdenken der Lernenden fördern, indem sie die Möglichkeit „zum inneren Sprechen“ bieten. Das andere Phänomen, wovor angehende Lehrende fürchten, ist das Schweigen. Weigmann (1992: 18) gab bereits am Anfang der 1990er Jahre den Rat, dass Lehrende schweigen lernen sollen, wenn sie erreichen möchten, dass ihre Lernenden sprechen lernen und gerne sprechen. Eine ähnliche Empfehlung formulieren Eiberger / Hildebrandt (2013: 33), indem sie für den *ökonomischen Einsatz von sprachlichen Mitteln* plädieren und Lehrende ermuntern, ihren Sprachanteil am Unterricht so gering wie nötig zu halten.

Ohne Zweifel sind *nonverbale Instrumente* für die Sprachrezeption von großer Bedeutung. Durch *Mimik*, *Gestik*, *Körperhaltung* und *Positionierung* im Raum bekommt das Gesagte seine Bedeutung und diese Elemente unterstützen das Verstehen. Lehrende sollen auch daran denken, dass ihre Positionierung im Raum, ihre Körperhaltung auch ihren Hoch- bzw. Tiefstatus kennzeichnen.

Lernen ist effektiver, wenn mehrere Sinneskanäle der Lernenden angesprochen werden. Deswegen lohnt es sich, auch *sprachunterstützende Instrumente* wie z. B. *Schriftsprache* oder verschiedene *Medien* im Unterricht einzusetzen.

Im Fremdsprachenunterricht übt auch die sprachliche Kompetenz der Lernenden einen großen Einfluss auf die Lehrersprache aus. In den Interaktionen sollen Lehrende ihre Sprache ans Sprachniveau der Lernenden anpassen. Ich teile die Ansicht von Wode (1993: 270), der darauf hinweist, dass sich Sprechende immer an die jeweiligen Gegebenheiten (z. B. ans Alter und / oder an den sozialen Status des Gesprächspartners / der Gesprächspartnerin), ans Medium und an den Gesprächsgegenstand anpassen. Diese Anpassung läuft vorwiegend automatisch ab. Den sprachlichen Anpassungen von Fortgeschrittenen an das sprachliche Niveau weniger kompetenter Lernenden trägt das *Lernerregister* Rechnung. Drei Typen lassen sich unterscheiden (Wode ebd.):

- Baby- oder Kinderregister
- Fremdregister und
- Schülerregister.

Im DaF-Unterricht ist das *Schülerregister* von großer Relevanz, weil die Lehrperson als fortgeschrittene Gesprächspartnerin im sprachlichen Umgang mit den Lernenden, die weniger kompetent sind, eine Reihe von phonologischen, lexikalischen, syntaktischen und interaktiven Anpassungen vornimmt. Für *phonologische Anpassungen* sind Verlangsamung des Sprechtempos, deutliches Sprechen und Annäherung an die Standardnormen charakteristisch. Im Falle der *lexikalischen Anpassungen* werden längere Wörter mit spezieller Bedeutung vermieden, Allerweltsverben wie ‚machen‘, ‚sagen‘ werden bevorzugt, und Höflichkeitsformen werden durch familiäre Formen ersetzt. Die *syntaktische Anpassung* erfolgt durch Anwendung von einfachen Satzmustern. Bei *Interaktionen* werden die Themenwahl und die Rollen an das Sprachniveau der jeweiligen Lerngruppe angepasst (Wode 1993: 275 ff., Koepfel 2013: 43 ff.).

Die Anpassung der Instruktionen an das Sprachniveau der Lernenden stellt angehende Lehrende häufig vor große Herausforderungen. Unter Instruktionen werden nach Hallet (2010: 174 f.) Äußerungen verstanden, „die sich auf die Organisation des Lernprozesses beziehen oder die Lernanleitungen im umfassenden Sinn darstellen“. Sie können aus einem Satz oder aus mehreren Sätzen bestehen. Dazu gehören

- Anweisungen
- Aufgabenstellungen und
- Arbeitsaufträge während des Unterrichtsverlaufs.

Neben der Anpassung der Instruktionen ans Lernerregister kann *die sprachliche* Komplexität von Anweisungen ein Stolperstein sein. Über Probleme ungarischer Lehramtskandidaten mit Anweisungen referiert Reder (2016).

DaF-Lehrwerke bieten bezüglich beider Herausforderungen Hilfe an (vgl. Sárvári 2015). In ungarischen DaF-Lehrwerken für den Anfängerunterricht ist zu beobachten, dass die Anweisungen entweder zweisprachig (zuerst auf Deutsch, dann auf Ungarisch) oder nur auf Ungarisch angegeben werden. Es stellt sich hier die Frage, inwiefern die Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache im Fremdsprachenunterricht einbezogen werden soll?

Der Einsatz der *Erstsprache der Lernenden als Unterrichtssprache* im Fremdsprachenunterricht ist das meistdiskutierte methodische Problem der Fremdsprachendidaktik. Ähnlich wie bei der Lehrerrolle wurde auch die Unterrichtssprache im Wandel der Methoden unterschiedlich gesehen. Als die Grammatikunterricht und Übersetzung die Methode in der Fremdspra-

chendidaktik bestimmten, konzentrierte sich der Unterricht nach dem Muster des Unterrichtes in Latein und Altgriechisch auf das Übersetzen von klassischen Texten und wurde in der *Erstsprache der Lernenden* gehalten. Die Muttersprache wurde aus dem Unterricht der modernen Sprachen nahezu ausgeschlossen.

Bei der direkten Methode, die als Vorläuferin der audiolingualen / audiovisuellen Methode gesehen wird, wurde ausschließlich die Fremdsprache als Unterrichtssprache eingesetzt. Diese *strenge Einsprachigkeit* dauerte bis 1973, als sich Butzkamm in seinem Buch „*Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht*“ für die regelmäßige, systematische Mithilfe der Muttersprache im fremdsprachlichen Anfangsunterricht mit dem Ziel einsetzte, den Unterricht zunehmend einsprachig, d. h. in der jeweiligen Zielsprache selbst zu gestalten. Je mehr die Lernenden fortschreiten, desto stärker wird die muttersprachliche Mithilfe reduziert. Einsprachigkeit, d. h. alles in der Fremdsprache zu bewältigen, ist das Ziel, aber nicht der Weg. Vor allem im Fall von Erstsprachen, die mit der zu lernenden Fremdsprache nicht verwandt sind, ist die gezielte Mithilfe der Muttersprache wichtig, was Wortschatz, Grammatik und Texte anbetrifft, um einerseits Stolpersteine aus dem Weg zu räumen, andererseits die Sprachbewusstheit zu fördern.

An dieser Stelle soll noch auf die *Sandwich-Technik von Butzkamm* (2007, 2012) Bezug genommen werden. Butzkamm (2012: 56) vertritt die Meinung, dass „[d]ie fremdsprachige Unterrichtsatmosphäre [...] jedoch paradoxerweise durch die gezielte, aber unauffällige Mithilfe der Muttersprache am ehesten erreicht [wird]. Aus diesem Grund empfiehlt er, „zwar einsprachig zu erklären, wo dies umstandslos funktioniert, gewöhnlich aber bilingual zu verfahren“. Diese Art und Weise der Unterrichtsführung bezeichnet er als Sandwich-Technik. Bei dieser Technik sollen die muttersprachlichen Ausdrücke sehr diskret, d. h. etwas leiser, in einem anderen Tonfall, etwa in der Art des Beiseite-Sprechens / Zuflüsterns zwischen dem unbekanntem fremdsprachlichen Ausdruck und seiner Wiederholung eingeschoben werden.

Die Idee der aufgeklärten Einsprachigkeit, bzw. die gezielte Verwendung der Muttersprache wurde von der kommunikativ-pragmatischen Methode aufgegriffen. In Bezug mit L3-Lernen, d. h. dem Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) spricht Boócz-Barna (2007: 169) sogar über „*aufgeklärte Mehrsprachigkeit*“. Sie plädiert nicht nur zur Mithilfe der Muttersprache im L3-Anfangsunterricht, sondern auch zur Zuhilfenahme der L2 im L3-Unterricht.

Um Lehrersprache detaillierter zu analysieren, ist zu erörtern, welche Aktivitäten Sprachlehrenden im modernen Fremdsprachenunterricht zugeteilt werden, die sie auch sprachlich angemessen, an das Sprachniveau der jeweiligen Lerngruppe angepasst begleiten. Unter diesem Aspekt wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, die im folgenden Teil beschrieben wird.

4. Lehraktivitäten im Fremdsprachenunterricht – eine empirische Untersuchung

In diesem Teil steht eine empirische Untersuchung zur Lehrersprache von DaF-Lehrenden in der Grundschule im Mittelpunkt, die das Ziel verfolgte, Daten über sprachlich begleitete Lehraktivitäten unter institutionalisierten Rahmenbedingungen zu sammeln. Als *Lehraktivität* werden dabei alle unterrichtlichen Handlungen der Lehrenden bezeichnet. Im Modell Didaktische Analyse bezieht sich die letzte Leitfrage der Unterrichtsplanung auf diesen Bereich. Wenn Leh-

rende bereits Entscheidungen über Lernziel, Lernaktivität, Arbeits- und Sozialform, Material und Medium getroffen haben, überlegen sie, was im Unterricht konkret zu tun bleibt.

Die Rolle der Lehrenden hat sich im Laufe der Jahre stark verändert. Zunächst vermittelten die Lehrenden Wissen, das im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stand. Es ging um das Steuern von Wissensvermittlung. Eine große Veränderung brachte die audiolinguale / audiovisuelle Methode mit sich, als technische Hilfsmittel wie beispielsweise Sprachlabor, Dias, Diaprojektor, Overheadprojektor im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wurden und die Sprachlehrenden meistens als *Medientechniker* im Unterricht fungierten. Im heutigen lerner- und handlungsorientierten Unterricht tritt die Lehrperson überwiegend in den Hintergrund, nimmt eine *lernberatende Funktion* ein. Anstatt die Stunde zu steuern, übernimmt sie eher die Moderation. Trotzdem gibt es viele *Handlungsfelder*, die sie im Unterricht übernehmen zu übernehmen hat. Fremdsprachenlehrende sind in erster Linie Fachleute für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Ihre Kernaufgabe besteht darin, lang-, mittel- und kurzfristig gezielt zu planen, Lehr- und Lernprozesse zu organisieren, zu reflektieren, individuell zu bewerten und systemisch zu evaluieren.

Die von mir geplante, durchgeführte und reflektierte empirische Untersuchung setzte sich zum Ziel, die wichtigsten schulischen Handlungsfelder der DaF-Lehrenden in der Grundschule zu definieren und zu beschreiben. Weiterhin ging es einerseits darum, angehenden DaF-Lehrenden eine Orientierungshilfe zu geben, auf die sie sich bei Unterrichtsplanung- und -gestaltung stützen können, und andererseits darum, den praktizierenden DaF-Lehrenden eine Hilfe zu geben, um ihren Unterricht bewusster zu planen, durchzuführen und zu reflektieren.

Bei der Untersuchung wurde davon ausgegangen, dass die schulischen Handlungsfelder in der Praxis nicht so klar voneinander zu trennen sind, weil sie in den einzelnen *Unterrichtsphasen* ineinander übergehen. Als Unterrichtsphasen werden als klar voneinander abgrenzbare Einheiten betrachtet, in denen Lernschritte logisch aufeinander aufgebaut sind. Sie werden aufgrund von Faktoren wie Motivation, Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit sowie Lerngeschwindigkeit gewählt, um den Lernprozess optimal zu organisieren und zu strukturieren. In der allgemeinen Schulpädagogik wird häufig vom *Grundrhythmus des Unterrichts* gesprochen. In Anlehnung an Meyer (1987, 2002) können *drei grundlegende Phasen* unterschieden werden: Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung. Die während der Datenerhebung erworbenen Daten wurden bei der Datenanalyse auch nach diesen Phasen dargestellt.

4.1. Die Datenerhebung

Als Basis der Datenerhebung dienen meine Feldnotizen von Unterrichtsbeobachtungen an der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ der Universität Szeged, die Analyse der Unterrichtsentwürfe von angehenden DaF-Lehrenden, die ihr Praktikum an derselben Schule absolvierten und Nachbereitungsgespräche, die nach den beobachteten Unterrichtsstunden durchgeführt und protokolliert wurden.

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden im Schuljahr 2020/2021 von September bis Ende März durchgeführt. Da im Frühling 2021 auch die Grundschulen auf Online-Unterricht umstellten, wurden einige Daten während der Online-Stunden erhoben. Die Datenerhebung bezieht sich auf die Deutschstunden der Klassen 1–3, 5 und 8 der Ausbildungsschule, in denen angehende Deutschlehrende des Lehrstuhls Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der

Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ ihre Schulpraktika absolvierten. Bis Mitte Oktober wurden 24 Deutschstunden beobachtet, die von den DaF-Mentorinnen der Ausbildungsschule geplant, durchgeführt und reflektiert wurden. Anschließend wurden bis Ende März 22 Unterrichtsstunden von angehenden Lehrenden gesehen und die Unterrichtsentwürfe der jeweiligen Deutschstunde unter den Aspekten der geplanten und verwendeten Lehraktivitäten sowie der Lehrersprache analysiert. Der Fokus der Unterrichtsbeobachtungen lag in beiden Fällen auf dem Thema Lehraktivitäten und Lehrersprache. Auch während der Nachbereitungsgespräche wurde auf diese Thematik ausführlicher eingegangen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Datenerhebung dargestellt und reflektiert.

4.2. Die Datenanalyse

Die während der Datenerhebung erworbenen Daten werden im Folgenden nach den drei grundlegenden Phasen des Unterrichts (Einstieg, Erarbeitung und Ergebnissicherung) dargestellt und qualitativ analysiert. Die Analyse richtet sich auf die im DaF-Unterricht verwendete Lehrersprache. Es wird auch reflektiert, ob Unterschiede zwischen der geplanten und der verwendeten Lehrersprache festzustellen sind. Bei der Datenanalyse waren die Erkenntnisse der Nachbereitungsgespräche sehr hilfreich, wofür ich mich auch bei den DaF-Mentorinnen der Ausbildungsschule und bei unseren Lehramtskandidatinnen an dieser Stelle recht herzlich bedanken möchte.

4.2.1. Lehrtätigkeiten in der Einstiegsphase

Mit der *Einstiegsphase* ist zweierlei gemeint: Zum einen geht es um den Einstieg in die Stunde, zum anderen um den Einstieg in das neue Thema. In dieser Phase begrüßt die Lehrperson die Lerngruppe. Oft gibt es feste Rituale, die als *Eröffnungsrituale* am Anfang jeder Deutschstunde erscheinen (vgl. Sárvári 2019). In der Primarstufe singt z. B. die Lehrperson ein Begrüßungslied mit den Kindern zusammen, das sie durch Gestik und Mimik und entsprechende Bewegungen begleiten.

In den beobachteten Unterrichtsstunden im Primarbereich wurde entweder das Lied „*Guten Tag sagen alle Kinder*“ oder das Begrüßungslied aus dem kurstragenden Lehrwerk „Hallo Anna 1“ gesungen und vorgespielt. Die Lehrenden instruierten die Kinder in der Zielsprache. Sie sangen und spielten mit.

In der Primarstufe wird oft mit Handpuppen gearbeitet, die dem Unterricht einen Rahmen geben. Im Nachbereitungsgespräch erzählten DaF-Mentorinnen, dass sie früher, als sie noch mit der Lehrwerkfamilie „Das Deutschmobil“ unterrichteten, eine Frosch-Puppe benutzten, weil Willi Frosch die Hauptfigur des Lehrwerkes war. Später wurde mit einer Papagei-Puppe agiert, die auch beim Nachsprechen eine zentrale Rolle spielte. Zur Lehrwerkfamilie „Hallo Anna“ gehören auch Handpuppen, aber die Lehrenden fanden sie nicht besonders attraktiv, deshalb bestellten sie sie nicht.

Statt eines Liedes wurde mit der Zeit eher ein Smalltalk als Einstieg geführt, indem die Lehrperson z. B. nach der An- und Abwesenheit bzw. der Befindlichkeit der Lernenden, dem Wetter oder nach etwas Aktuellem auf Deutsch fragt. Dabei verwenden die Lehrenden oft einen oder mehrere Bohnensäcke, die dem / der Lernenden zugeworfen werden, der / die die Frage beantworten bzw. weiterfragen soll. In der Corona-Zeit mussten sie aber darauf verzichten und durch Augenkontakt wurde bestimmt, wer an die Reihe kommt.

Anschließend führten Lehrende motivierende Warm-up-Aktivitäten durch und stellten Aufgaben, die der Wiederholung dienten. Auch im Online-Unterricht legten sie einen großen Wert auf diese Aktivitäten. Sie versuchten, die Lernenden mithilfe der technischen Möglichkeiten auf der benutzten Plattform oder mit bestimmten Apps und Tools wie z. B. mit einer Umfrage (Zentimeter oder Answergarden) zu aktivieren. Sie instruierten die Lernenden überwiegend auf Deutsch. Bei angehenden Lehrenden konnte beobachtet werden, dass sie häufiger auf die Erstsprache der Lernenden zurückgreifen, um das Verstehen zu sichern, obwohl die Instruktionen im Unterrichtsentwurf in deutscher Sprache vorgesehen waren. In der Regel wurde in dieser Phase noch die Hausaufgabe kontrolliert, und die Abfrage der Lernenden fand auch in diesem Teil der Stunde statt.

Danach führten die Lehrenden zum neuen Thema hin. Meyer (1987: 122) verwendet für diesen Schritt die Metaphern *Tor* und *Hefe*: Der Einstieg ist das Tor, „durch das der Schüler in die neue Lern-Landschaft hinauswandert oder die Hefe, „die den ungerührten Teig zum Aufgehen bringt“. Dazu stehen den DaF-Lehrenden abwechslungsreiche Mittel zur Verfügung: Assoziogramme / Mindmaps, visuelle Impulse (Illustration, Bild, Foto, Bildsalat, Video, Skizze usw.), akustische Impulse (Geräusche, Musik, Stimmen usw.). In der Sekundarstufe arbeiteten sie gern mit Wort- oder Satzkarten, sie gaben Schlüsselwörter in Form von Strukturskizzen oder Wortgeländern vor. Auch die Besprechung des Themas in der Erstsprache der Lernenden (L1) oder in der Zielsprache (L2) (abhängig von dem Sprachniveau der Lernenden) war eine beliebte Technik, um Vorwissen und Weltwissen der Lernenden zu aktivieren. Im Rahmen der Nachbereitungsgespräche wiesen Lehrende darauf hin, dass immer ‚die drei Z‘ (Ziel, Zielgruppe und Zeit) bei der Auswahl eine zentrale Rolle spielen.

4.2.2. Lehrtätigkeiten in der Erarbeitungsphase

In der *Erarbeitungsphase* erwerben die Lernenden unter der Leitung und Kontrolle der Lehrperson Kenntnisse und entwickeln Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ihnen ermöglichen, ähnliche Aufgaben in Zukunft selbstständig zu erledigen. Lehrende präsentierten in den gesehenen Unterrichtsstunden den neuen Lernstoff, indem sie Texte und Geschichten vorlasen / erzählten, das neue Lied vorsangen, Reime oder kurze Gedichte vortrugen, Bilder, Filme, Videos zeigten, (Lehrwerk)Texte hören / lesen ließen. Zu den präsentierten Texten stellten sie immer Aufgaben, die meistens dem kurstragenden Lehrbuch entnommen wurden. Anschließend überprüften sie das Textverstehen und semantisieren die Bedeutung der neuen Lexik. Bis auf die Grammatikvermittlung wurde vorwiegend Deutsch als Unterrichtssprache benutzt.

Bei der *Semantisierung* vom neuen Wortschatz wurde im Primarbereich mithilfe von Bildern und Gegenständen die Bedeutung der Substantive und durch Mimik, Gestik, Bewegung die Bedeutung der Verben erklärt. In der Sekundarstufe verwendeten die Lehrenden in der Regel einsprachige Semantisierungstechniken: Sie erklärten die neue Lexik durch Synonyme, Antonyme, Hierarchisierung, Analoge oder Umschreibung. Bei angehenden Lehrenden war auch in diesem Fall festzustellen, dass sie öfters die Übersetzung als Sematisierungstechnik wählten, auch dann, wenn sie ursprünglich in ihrem Entwurf eine andere Art und Weise der Bedeutungsvermittlung planten. Ihre Wahl erklärten sie während des Nachbereitungsgesprächs damit, dass sie Zeit sparen wollten, oder das Gefühl hatten, dass Lernende ihre Erklärungen in der Zielsprache nicht verstehen.

Bei der *Grammatikvermittlung* in der Sekundarstufe verfahren Lehrende induktiv und benutzten die sog. SOS-Methode: Aufgrund von inhaltsbezogenen Lehrerfragen sammelten die Lernenden Beispiele aus dem vorher schon behandelten Text, sie ordneten die Beispiel anhand von Lehrerfragen nach Ähnlichkeiten und als Systematisierung entdeckten sie die Regelmäßigkeiten des neuen grammatischen Phänomens. Beim Ordnen und Systematisieren nahmen die Lehrenden die Erstsprache der Lernenden zu Hilfe, weil zum einen die Besprechung der Grammatik in der Zielsprache die Lernenden noch überfordert hätte. Zum anderen ermöglicht diese Vorgehensweise die kontrastive Betrachtung der Phänomene und trägt zur Förderung der Sprachbewusstheit von Lernenden zu. Im Primarbereich wurden grammatische Strukturen nicht explizit vermittelt, sondern aus dem zielsprachigen Input intuitiv aufgenommen, als lexikalische Einheiten, als feste, formelhafte Wendungen gespeichert und später angewendet.

4.2.3. Lehrtätigkeiten in der Ergebnissicherungsphase

Der Semantisierung folgt die *Ergebnissicherungsphase*, wobei einerseits das Gelernte in Form von Übungen und Aufgaben angewendet wird, andererseits das Erlernete mündlich oder schriftlich zusammengefasst, die Hausaufgabe gestellt, die Stunde evaluiert und reflektiert sowie der Unterrichtsprozess abgeschlossen wird.

Lehrende gaben den Lernenden zuerst geschlossene, dann halboffene und am Ende offene Übungen. Die Übungen stammten einerseits aus dem kurstragenden Arbeitsbuch, andererseits sind sie von den Lehrenden erstellte Aufgabenblätter oder Online-Materialien. Die Lehrenden instruierten die Lernenden immer auf Deutsch und führten Beispiele an, um das Verstehen zu unterstützen.

Die Übungen wurden oft in Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt. Lehrende organisierten diese Arbeit auch auf Deutsch, aber wenn sie eine neue Arbeitsform (z. B. Stationenlernen, Wirbelgruppe, Stafetten-Präsentation) einführten, wechselten sie manchmal die Sprache, um das Verstehen zu erleichtern. Während der Arbeit unterstützten sie die Lernenden, gaben ihnen Ratschläge und boten ihnen Hilfe an, wenn es nötig war. Es war individuell unterschiedlich, welche Sprache sie dabei verwendeten. Bei leistungsstärkeren Lernenden wurde dies meistens auf Deutsch, bei Lernenden mit Lernproblemen eher auf Ungarisch getan. Das war eine Form der Binnendifferenzierung. Lehrende lobten die Lernenden immer auf Deutsch. Die Kontrolle lief auch in deutscher Sprache ab, aber bei Fehlerkorrektur wurde überwiegend L1 verwendet, um Ursachen für Fehler bzw. geeignete Fehlertherapie leichter zu finden.

Beim *Hausaufgaben-Stellen* wurden sowohl im Primarbereich als auch in der Sekundarstufe meistens beide Sprachen verwendet. Es wurde in der Regel auf Deutsch angegeben, ob die Hausaufgabe im Arbeitsbuch, im Lehrbuch oder auf dem Arbeitsblatt gelöst wird. Die Lehrenden haben sich bemüht, genügend Zeit für diesen Schritt einzuplanen, um die Aufgabe auf Deutsch erklären zu können und mindestens ein Beispiel gemeinsam noch in der Stunde zu lösen. Die auf Ungarisch gestellten Rückfragen der Lernenden wurden aber schon auf Ungarisch beantwortet, damit die Antworten eindeutig verstanden werden konnten. Es gab auch Beispiele dafür, dass aus Zeitmangel das Hausaufgaben-Stellen von Anfang an auf Ungarisch verlief. Dies war besonders bei angehenden Lehrenden der Fall, wenn es ihnen nicht gelungen ist, sich an die geplante Zeiteinteilung zu halten.

Am Ende der Stunde wurde die Leistung der Gruppe bewertet, Stempel, rote Punkte oder Noten gegeben. Im Primarbereich war in der Regel die Lehrperson, die die Stunde mit einfachen deutschen Sätzen (z. B. „*Das war heute toll / super.*“ „*Ihr habt heute sehr gut gearbeitet.*“) evaluierte, die sie durch Gestik und Mimik begleitete. Es gab aber oft auch spontane Reaktionen der Kinder wie beispielsweise „*Ez jó óra volt!*“ [*Das war eine tolle Stunde.*] „*Már vége az órának?*“ [*Ist die Stunde schon zu Ende?*]. Als deutliche Signale zur Beendigung der Stunde fungierten wiederkehrende Rituale. Im Primarbereich wurde als Abschied die Abschiedsversion des Begrüßungsliedes „*Guten Tag sagen alle Kinder*“ gesungen. In diesem Fall hieß es: „*Auf Wiedersehen sagen alle Kinder*“. Bei den Größeren wurden Abschiedsformeln wie „*Auf Wiedersehen!*“ „*Schönes Wochenende!*“ „*Wir treffen uns am Freitag wieder. Bleibt gesund!*“ verwendet.

4.2.4. Lehrtätigkeiten im digitalen Unterricht

Im Frühling 2020 mussten auch Lehrende und Lernende der ungarischen Grundschulen wegen der Corona-Pandemie zu Hause bleiben und sich innerhalb von wenigen Tagen auf den digitalen Unterricht umstellen. Lehrende, die neue Medien und Online-Übungen in ihrem Präsenzunterricht auch einsetzten, hatten es leichter, weil für sie und für ihre Lernenden einige Apps und Tools schon vertraut waren. Aber im Präsenzunterricht benutzten sie diese Mittel in der Regel synchron und nur als *eine* mögliche Übungsform. Während der Quarantäne wurden aber diese Apps und Tools zu wichtigsten Werkzeugen der Lehrenden, um Lerninhalte zu vermitteln und Unterrichtsstunden zu gestalten. Diese Situation wiederholte sich im Frühling 2021.

In der Ausbildungsschule „Gyula Juhász“ in Szeged wurde ein neuer Stundenplan für den digitalen Unterricht eingeführt. Dementsprechend wurde nicht jede Deutschstunde online gehalten. In diesem Fall lösten die Lernenden Übungen und Aufgaben, die ihnen in Form von Arbeitsblättern via Coospace-Plattform verschickt wurden. Die Online-Stunden fanden teilweise auf derselben Plattform oder via Zoom statt.

Am Anfang der Stunde begrüßten die Lehrenden die Lernenden immer auf Deutsch, auch das einführende Gespräch über An- und Abwesenheit bzw. der Befindlichkeit der Lernenden verlief in der Zielsprache. Wenn sich aber technische Probleme ergaben, wechselten die Lehrenden schnell in die Muttersprache über. Wenn in einer Online-Stunde die Probleme mit der Technik zunächst viel Zeit in Anspruch nahmen, verzichteten die Lehrenden auf Warm-up-Aktivitäten und verkürzten auch die Zeit der Wiederholung.

Die *Erarbeitungsphase* wurde so ähnlich wie im Präsenzunterricht durchgeführt, aber auch in dieser Phase verwendeten die Lehrenden häufiger die Muttersprache bei Instruktionen und Erklärungen, um Zeit zu sparen.

Während der Ergebnissicherung benutzten die meisten Lehrenden auch die Möglichkeit der Breakout-Rooms, damit die Lernenden in Paaren oder in Gruppen arbeiten konnten, aber es gab wesentlich mehr Arbeit im Plenum als im Präsenzunterricht. Beim Organisieren wurden die Instruktionen überwiegend in der Zielsprache gegeben, aber sie wurden oft anschließend auch in der Muttersprache von der Lehrperson wiederholt, um das Verstehen zu sichern. In den Unterrichtsentwürfen wurden die Instruktionen immer in der Zielsprache angegeben. Die Zeit war wegen der technischen Problemen oft nicht ausreichend, um die Stunde angemessen zu

evaluieren. Meistens wurde nur die Hausaufgabe gestellt, erklärt und darauf hingewiesen, dass Lernende die Informationen im Coospace auch schriftlich erhalten.

Die Unterrichtsplanung richtete sich auch im Fall des Online-Unterrichts nach den sechs Leitfragen. Zu betonen ist aber, dass den Materialien / Medien und der Lehrersprache mehr Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Bei der *Medienauswahl* war ein wichtiges Kriterium, dass die Lehrperson Apps und Tools benutzte, die ihr gänzlich vertraut waren, damit sie den Lernenden schnell helfen konnte, wenn (technische) Probleme auftauchten. Es musste auch überlegt werden, wie die Funktion der jeweiligen Plattform, der neuen App oder des neuen Tools erklärt werden sollte. Viele angehende Lehrende verwendeten dabei die Muttersprache, weil es ihnen an dem nötigen Fachwortschatz fehlte. Im DaF-Unterricht bedeutete eine weitere Schwierigkeit, dass die Funktionen der Plattformen entweder auf Englisch oder auf Ungarisch erschienen, so dass die Lernenden am Anfang nur durch Hören wahrnehmen konnten, was die Lehrperson erklärte. Viele Lehrende benutzten aus diesem Grund Erklärvideos, um ihren Lernenden die Funktionen der jeweiligen Plattform vorzustellen.

4.3. Erkenntnisse der Datenerhebung

Die Datenerhebung macht deutlich, dass unterrichtliche Handlungen der DaF-Lehrenden eng damit zusammenhängen, ob sie Deutsch in der Primar- oder in der Sekundarstufe vermitteln. Auch die Niveaustufen spielen eine erhebliche Rolle. Die in der Forschung betonte Schlüssel-funktion der Lehrenden im Anfängerunterricht (vgl. Sárvári 2020), vor allem im frühen DaF-Unterricht konnte durch meine Beobachtungen bestätigt werden. Das überrascht nicht. Um so wichtiger sind die Entscheidungen zu bewerten, die die Lehrenden im Hinblick auf ihre sprachlichen Handlungen trafen.

So lässt sich zunächst feststellen, dass die Lehrenden bei der Planung ihrer Lehrersprache sowohl im Präsenzunterricht als auch im Online-Unterricht für die *aufgeklärte Einsprachigkeit* plädierten. In meiner Beobachtungsreihe griffen vor allem angehende Lehrende häufiger auf die Erstsprache der Lernenden zurück, und zwar auch dann, wenn sie eigentlich die Verwendung der Zielsprache planten, weil sie unsicher waren, ob die Lernenden ihre Instruktion verstehen würden, oder weil sie sich aus zeitlichen Gründen für diese Herangehensweise entschieden.

Bei der Formulierung der *Instruktionen* legten die Lehrenden einen großen Wert auf die Anpassung der Aussagen und Fragen ans Lernerregister. Sie bevorzugten bereits bekannte Wörter und Wendungen (dabei sind angehende Lehrende oft auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Mentoren angewiesen) sowie Allerweltsverben wie ‚machen‘, ‚sagen‘: „*Wir machen jetzt eine Aufgabe / ein Plakat / ein Rätsel.*“ / „*Wie sagt man das auf Deutsch / Ungarisch? / Sagt mir Tiernamen.*“

Der verwendete *Satzbau* war in der Regel einfach. Die Lehrenden vermieden Passivkonstruktionen und mehrfach zusammengesetzte Sätze. Die meisten Instruktionen wurden in Form von kurzen Imperativsätzen formuliert: „*Steht auf, bitte!*“, „*Setzt euch, bitte!*“ oder „*Bildet einen Kreis!*“. Die Lehrenden verwendeten in den unteren Niveaustufen gerne beiordnende Konjunktionen (z. B. *und, aber, denn*). Die Lehrersprache wurde aber nicht nur lexikalisch und syntaktisch an das Sprachniveau der Lerngruppe angepasst. Die Lehrenden sprachen auch langsamer und deutlicher, wenn sie z. B. eine Aufgabe stellten oder Spielregeln erklärten. In der Kommunikation benutzten sie nonverbale Mittel (Mimik, Gestik, Körpersprache), aber ihre

Verwendung schien (bei angehenden Lehrenden) ihnen nicht immer bewusst zu sein. Sprachunterstützende Instrumente werden regelmäßig und meistens gezielt eingesetzt, weil sie das mehrkanalige Lernen und die Entwicklung der Sprachrezeption ermöglichen.

Dank dem Einsatz neuer Medien im DaF-Unterricht, dem Blended-Learning und dem Online-Unterricht wurde die Palette der Lehraktivitäten in jeder Unterrichtsphase erweitert. Die Lehrenden bedienten, nutzten im DaF-Unterricht digitale Medien und integrierten Online-Lerninhalte in ihrem Unterricht. Demzufolge mussten sie in der Lage sein, auch diese Tätigkeiten sprachlich angemessen in der Zielsprache zu begleiten.

Die von mir beobachteten Lehrenden verbrachten sehr viel Zeit damit, für ihre Lerngruppe geeignete *Online-Materialien* zu finden bzw. zu erstellen. Während des Online-Unterrichts recherchierten sie lange im Internet nach neuen Möglichkeiten, lernten neue Apps und Tools kennen und probierten sie aus. Eine große Unterstützung bedeuteten Lehrerforen, wo Lehrende ihre selbst entwickelten und meistens erprobten Online-Materialien kostenlos zur Verfügung stellten.

In der Mehrheit der beobachteten *Online-Stunden* konnte die *häufige Verwendung der Muttersprache* festgestellt werden. Auch in Situationen, in denen Lehrende im Präsenzunterricht eindeutig die Zielsprache gewählt hätten, verzichteten sie diesmal aus Zeitgründen darauf. Es ging daneben auch darum, den Lernenden ein Gefühl der Geborgenheit zu vermitteln und das Selbstbewusstsein im Kontext der ungewohnten Lernumgebung zu stärken. Die Bedingung der Plattform sowie die Arbeit mit verschiedenen Apps und Tools bereiteten vielen Lehrenden Schwierigkeiten.

Ähnlich wie die Lehrenden in der Zeit der audionlingualen / audiovisuellen Methode stehen sie vor neuen technischen Herausforderungen. Die Lehrenden heutzutage müssen aber nicht nur die zahlreichen technischen Funktionen der Plattform (z. B. Bildschirm teilen / freigeben, den Chat lesen, einen Link im Chat verschicken, das Mikrofon stumm schalten, Kamera an- / ausschalten etc.) bedienen und diese den Lernenden erklären, sondern sie müssen die Stunde gleichzeitig moderieren und auf Fragen, Probleme und Reaktionen der Lernenden eingehen. Und das alles sollten sie in der Fremdsprache angemessen und an das Sprachniveau der Lernenden angepasst begleiten. Es ist deshalb verständlich, dass sich die von mir beobachteten Lehrenden in vielen Situationen gegen die aufgeklärte Einsprachigkeit entschieden.

Auch im digitalen Unterricht gaben sich die Lehrenden Mühe, in ihren Interaktionen mit den Lernenden Sprache und Hilfsmittel gezielt einzusetzen. Wenn Lehrende in der Fremdsprache mit den Lernenden kommunizierten, passten sie ihre Wortwahl, den Satzbau, ihr Sprechtempo konsequent an das Sprachniveau der Lernenden an. Doch gab es einen Unterschied zum Präsenzunterricht festzustellen. Die Lehrenden sprachen überwiegend langsamer, hielten mehr und längere Sprechpausen als im Präsenzunterricht. Im Online-Unterricht gab es weniger Kommunikation unter den Lernenden, weil Lehrende oft Angst vor Benutzung von Breakout-Rooms hatten, die die Durchführung von Partner- und Gruppenarbeit im virtuellen Raum ermöglicht hätten. Dadurch sank die Sprechaktivität der Lernenden und dementsprechend erhöhte sich der Sprachanteil der Lehrperson im Unterricht.

5. Fazit

Die Lehrenden sind die Schlüsselfiguren des Unterrichts. Obwohl sich ihre Rolle im Wandel der Zeit immer wieder veränderte und sie im heutigen lerner- und handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht nicht mehr im Zentrum des Unterrichtsgeschehens stehen, werden ihnen im Lehr- und Lernprozess wichtige Aufgaben zugeschrieben, die im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung präzise und gezielt geplant werden müssen. Meine Beobachtungen zeigen, dass gerade der Online-Unterricht die Lehrersprache im besonderen Maße reflektiert werden muss.

Indem die Lehrenden ihre moderierende und lernerberatende Funktion wahrnehmen, stehen sie mit den Lernenden in mündlichen und schriftlichen Interaktionen, die die Lehrenden sprachlich angemessen bewältigen müssen. Das Phänomen Lehrersprache oder *Teacher Talk* bezieht sich auf die Qualität und den Anteil sprachlichen Handelns der Lehrenden im Unterrichtsgeschehen. Lehrersprache wird im Fremdsprachenunterricht als einer der wichtigsten Inputquellen betrachtet, deshalb sollte sie bewusst und reflektiert eingesetzt werden. Die Lehrersprache verfügt über verbale, nonverbale, paraverbale und sprachunterstützende Instrumente, die im vorliegenden Beitrag detailliert beschrieben wurden.

Sprachlehrende sollten nicht nur die o. g. Instrumente der Lehrersprache bewusst und gezielt anwenden, sondern sie sollten ihre Sprachverwendung auch an das sprachliche Niveau der Lernenden, an das sog. Lernerregister phonologisch, lexikalisch, syntaktisch und interaktiv anpassen. Eine weitere Fragestellung der Unterrichtsplanung in Bezug auf die Lehrersprache ist die verwendete Unterrichtssprache. Ähnlich der Lehrerrolle veränderte sich im Wandel der Methoden auch die Auffassung bezüglich der Unterrichtssprache. In der modernen Fremdsprachendidaktik wird keine strenge Einsprachigkeit mehr gefordert. Deshalb sind Sprachlehrende oft unsicher, wann sie die Erstsprache der Lernenden im Fremdsprachenunterricht als Hilfe einsetzen dürfen.

Im empirischen Teil des Beitrags wurde aufgrund von Unterrichtsbeobachtungen, Analyse von Unterrichtsentwürfen und Nachbereitungsgesprächen erörtert, welche Lehrtätigkeiten für die einzelnen Unterrichtsphasen kennzeichnend sind, wie sie sprachlich begleitet werden und inwiefern die Lehrersprache in der Praxis an das Lernerregister angepasst wird bzw. welche Instrumente der Lehrersprache im täglichen DaF-Unterricht angewendet werden. Wegen der durch die Pandemie bedingten Schulschließungen mussten Schulen auf digitalen Unterricht umstellen. Aus diesem Grund wurde auch untersucht, welche Auswirkung der Online-Unterricht auf die Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht hatte.

Aufgrund der Erkenntnisse aus meiner Datenerhebung lässt sich das Fazit ziehen, dass Lehrende im DaF-Unterricht unabhängig davon, ob der Unterricht in Form von Präsenz- oder Onlineunterricht stattfindet, bei der Unterrichtsvorbereitung viel Wert auf die Planung von Lehraktivitäten und ihrer sprachlichen Begleitung legen.

Als wesentlicher Unterschied zum Präsenzunterricht konnte beobachtet werden, dass Lehrende im Online-Unterricht in der Fremdsprache langsamer und deutlicher sprechen und längere Sprechpausen halten. In den Interaktionen bevorzugten sie neben nonverbalen Kommunikationsmitteln auch verstärkt Medien und Schrift, die die sprachlichen Äußerungen unterstützten und den Lernenden beim Verstehen und Behalten der Informationen halfen. Es war auch auffallend, dass selbst DaF-Lehrende mit langjährigen Unterrichtserfahrungen im Online-

Unterricht oft die Muttersprache zu Hilfe nehmen, um den Lernenden etwas zu erklären, weil ihnen der nötige Fachwortschatz für den Online-Unterricht fehlt oder er noch nicht als produktiver Wortschatz zur Verfügung steht.

Sowohl in dem von mir beobachteten Präsenz- als auch im Online-Unterricht passten die Lehrenden ihre Instruktionen an das Sprachniveau der jeweiligen Lerngruppe an und verwendeten nonverbale, paraverbale und sprachunterstützende Instrumente. Bei angehenden Lehrenden war diese Sprachverwendung nicht immer bewusst und gezielt. In dieser Beziehung waren sie häufig auf die Erfahrungen und Kenntnisse der Mentoren angewiesen.

Lehrersprache ist trainierbar. Um die Arbeit von (angehenden) Sprachlehrenden zu erleichtern, plädiere ich dafür, dass der Bedeutung einer angemessenen Lehrersprache und Inputanpassungen sowie der aufgeklärten Ein- / Mehrsprachigkeit im Rahmen von Lehreraus- und -fortbildungen besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Die hier angesprochenen Punkte sollten nicht nur kurz thematisiert, sondern auch bewusst gemacht und praxisorientiert geübt werden. Dann wird hoffentlich die Lehrersprache kein Dilemma mehr bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung sein.

Literatur

- Antalné Szabó, Ágnes (2016a): A tanári beszéd funkciója anyanyelvi és idegen nyelvi órák alapján [Funktion der Lehrersprache im Mutter- und Fremdsprachenunterricht]. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3), S. 268–285.
- Antalné Szabó, Ágnes (2016b): A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben [Analyse der Zusammenhänge von Lernaktivität und Lehrersprache im unterrichtlichen Kontext]. In: Karlovitz, János Tibor (Hrsg.): Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok [Beiträge zur Pädagogik und Fachdidaktik]. Komarno: International Research Institute, S. 47–56.
- Bimmel, Peter/Kast, Bernd/Neuner, Gerd (2013): Deutschunterricht planen Neu. München: Klett-Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut (= Budapest Beiträge zur Germanistik 53).
- Brdar-Szabó, Rita (2016): Metonymische Kompetenz und Grammatikerwerb. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3), S. 92–127.
- Butzkamm, Wolfgang (1973): Aufgeklärten Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): Unterrichtssprache Deutsch. Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler. 2., aktualisierte Auflage. Ismaning: Hueber.
- Butzkamm, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. 3. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Eiberger, Christiane/Hildebrandt, Heide (2013): Lehrersprache im Grundschulunterricht. Trainingsbausteine für eine wirksame verbale und nonverbale Kommunikation (1. bis 4. Klasse). Hamburg: Persen Verlag.
- Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin/Mohr, Imke (2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Berlin u. a.: Klett-Langenscheidt (= Deutsch lehren lernen 6).
- Europäische Kommission (2013): Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende (EPR): [http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/EPR-Ver%C3%B6ffentlichung_Deutsch.pdf] (Letzter Zugriff: 10.04.2021).
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Grell, Jochen (2001): Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim und Basel: Beltz.
- Hallet, Wolfgang (2010): Umgang mit Texten und Medien. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 173–177.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (1999): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Koepfel, Rolf (2013): Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 2., überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichts-Methoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2002): Unterricht analysieren, planen und auswerten. In: Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 147–156.
- Reder, Anna (2016): Grammatikalische Besonderheit in Instruktionen. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3), S. 211–228.
- Sárvári, Tünde (2015): „Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“ – Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona/Heltai, János/Kertes, Patrícia/Palotás, Berta/Reder, Anna (Hrsg.): DUfU. Interaktionen: Festschrift für Katalin Boócz-Barna. Budapest: UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband (= Deutschunterricht für Ungarn 27), S. 121–134.
- Sárvári, Tünde (2019): Zur Rolle des sprachlichen Inputs im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Kollokationen lernen. Sonderheft. Budapest: UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband (= Deutschunterricht für Ungarn 30), S. 79–102.
- Sárvári, Tünde (2020): Schlüsselfiguren des frühen Deutschunterrichts: Deutschsprachige PrimarstufenlehrerInnenbildung in Szeged. In: Klein, Ágnes/Márkus, Éva/Meier, Jörg (Hrsg.): Auf die Lehrenden kommt es an: Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn. Bécs: Praesens Verlag (= Beiträge zur Fachdidaktik 5), S. 76–93.
- Stein, Tina (2010): Teacher Talk. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag, S. 332.
- Weigmann, Jürgen (1992): Unterrichtsmodell für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning: Hueber.

Wode, Henning (1993): Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen; Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.

Werkstatt

Das DaFnE-Konzept in den DaF-Lehrwerken für die Sekundarstufe in Ungarn

Viktória Lantos (Szeged)

1. Einleitung

In unserer heutigen modernen Welt sind Fremdsprachenkenntnisse unerlässlich. In Zeiten der Globalisierung müssen die Menschen internationale Kontakte halten, und das geht ohne Fremdsprachen nicht. Auf dem Arbeitsmarkt bedeuten Fremdsprachenkenntnisse einen Vorteil, bei vielen Firmen wird vorgeschrieben, mindestens eine oder sogar mehrere Fremdsprachen produktiv verwenden zu können. Das Bildungswesen in Ungarn erkannte diese Tendenz und deshalb fördert es das Fremdsprachenlernen in den ungarischen Schulen. In der Grundschule beginnt jedes Kind spätestens in der vierten Klasse die erste Fremdsprache zu lernen. In den Gymnasien müssen sich die Lernenden zwei Fremdsprachen aneignen.

In Ungarn ist Englisch die meistgewählte erste Fremdsprache, deshalb treffen die ungarischen Lernenden auf die deutsche Sprache oft erst in der Mittelschule, wenn sie schon Kenntnisse in und Erfahrung mit einer anderen Fremdsprache (dementsprechend meistens mit Englisch) haben. In diesem Fall wird vom DaFnE-Unterricht gesprochen, d.h. Deutsch als zweite Fremdsprache wird nach Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet. Aus dieser Perspektive ist es sehr nützlich zu untersuchen, wie diese Vorkenntnisse das Deutschlernen bei den Lernenden beeinflussen und wie die Lehrenden auf die früheren Spracherfahrungen der Lernenden Bezug nehmen können.

Da ich später auch in einer Mittelschule Deutsch als Fremdsprache (im Weiteren: DaF) unterrichten möchte, hat das Thema mein Interesse geweckt. Ich bin mit Sárvári (2019) einverstanden, die feststellt, dass Lehrwerke im Unterricht als die wichtigsten Inputquellen betrachtet werden können. Die vorliegende Arbeit befasst sich aus der Sicht des DaFnE-Konzepts mit DaF-Lehrwerken, die in den ungarischen Mittelschulen im DaF-Unterricht verwendet werden. Obwohl das DaFnE-Konzept heute sehr aktuell ist, haben viele Deutschlehrende keine Kenntnisse über die englische Sprache, deshalb wären DaFnE-Lehrwerke eine große Hilfe beim Lehren solcher Lernenden, die Deutsch als zweite Fremdsprache (im Weiteren: L3) nach Englisch lernen. Die Zielsetzung der Arbeit ist, DaF-Lehrwerke zu finden, die dieses Konzept enthalten und dadurch Lehrenden eine Hilfe bei der Lehrwerkwahl zu bieten.

In dieser Arbeit wird nach Antworten auf die folgenden Forschungsfragen gesucht:

- Erscheint in den analysierten, an den ungarischen Mittelschulen am meisten gewählten Lehrwerken das DaFnE-Konzept?
- Wenn ja, bei welchen Themenbereichen erscheint es?

Das Korpus dieser Arbeit sind DaF-Lehrwerke auf dem Sprachniveau A1–A2, die an den ungarischen Mittelschulen vorwiegend benutzt werden. Bei der Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke spielten folgende Aspekte eine Rolle:

- Am Ende der 12. Klasse wird erwartet, dass die Lernenden die zweite Fremdsprache mindestens auf A2 Niveau beherrschen (vgl. Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] 2012, 2020).
- Die ausgewählten Lehrwerke wurden in die offizielle Lehrwerkliste des Ungarischen Bildungswesens im Schuljahr 2020/2021 (*Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2020/2021. tanévre*) aufgenommen.
- Die analysierten Lehrwerke (*Studio d A1, Start! Német I. Tankönyv, Kekse I. Lehrbuch, KON-TAKT 1 Lehrbuch 1, Schritte international 1, Ideen 1 Lehrbuch*) werden sehr oft von den Lehrenden in den ungarischen Mittelschulen gewählt.

Die Arbeit gliedert sich in drei größere Teile. Der erste Teil meiner Arbeit behandelt den wissenschaftlichen Hintergrund der DaFnE-Didaktik. Im Folgenden beschäftige ich mich mit dem Vergleich der drei Sprachen (Deutsch, Englisch und Ungarisch), die in der ungarischen DaFnE-Forschung relevant sind

Auf den vorher betrachteten Kapiteln aufbauend werden im dritten Teil die in Ungarn vorrangig genutzten DaF-Lehrwerke unter diesem Aspekt analysiert. In den ausgewählten Lehrwerken wird zuerst untersucht, ob das DaFnE-Konzept erscheint, und wenn ja, wie es vorkommt. In der Analyse geht es um linguistische Dimensionen des Unterrichts des Deutschen als Fremdsprache.

2. Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE)

In Ungarn wird Deutsch von Lernenden in der Grundschule immer seltener als erste Fremdsprache (L2) gewählt. Englisch dient als „lingua franca“, und daneben wird Deutsch nur als zweite oder dritte Fremdsprache (L3 oder L4) gelernt (vgl. Marx 2000: 1). Oft treffen die Lernenden auf die deutsche Sprache erst in der Mittelschule, wenn sie schon frühere Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen haben. Die Lernenden, die früher mindestens eine Fremdsprache gelernt haben, könnten und sollten ganz anders unterrichtet werden als diejenigen, die sich die erste Fremdsprache aneignen (vgl. Hufeisen 2003a: 7). Im DaFnE-Unterricht wäre es nützlich, neben den Erstsprachenkenntnissen auch auf die vorhandenen Englischkenntnisse der Lernenden zu bauen. Diese früher gemachten Erfahrungen könnten das Lernen einer neuen Fremdsprache (in unserem Fall das Lernen der deutschen Sprache) erleichtern (vgl. Marx 2000: 1).

DaFnE-Didaktik ist Teil der Tertiärsprachendidaktik (vgl. Wypusz 2015: 82). Eine Tertiärsprache ist eine Sprache, die man nach einer anderen Fremdsprache erlernt hat (vgl. Hufeisen 2003a: 5). Das DaFnE-Konzept hat auch aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik (MSD), die „die Vermittlung einer Ln ($n \geq 3$) zum Ziel hat“ (Berényi-Nagy 2013: 229), Bedeutung. Unter dem Begriff Mehrsprachigkeit wird verstanden, dass die Menschen sich gleichzeitig in mehreren Sprachen ausdrücken können (Feld-Knapp 2014: 15). Nach Königs (2001: 263) kann man drei Typen der Mehrsprachigkeit unterscheiden:

- Retrospektive Mehrsprachigkeit bedeutet, dass die Lernenden die Mehrsprachigkeit bereits in den Unterricht mitbringen und über Kenntnisse in der L2 verfügen.

- Von einer retrospektiv-prospektiven Mehrsprachigkeit kann man sprechen, wenn die Lernenden die Mehrsprachigkeit in den Unterricht mitbringen, aber keine ihrer Sprachen der Lerngegenstand ist. Sie bauen ihre Mehrsprachigkeit in einer L3 aus.
- Bei der prospektiven Mehrsprachigkeit bauen die Lernenden durch den Fremdsprachenunterricht ihre Mehrsprachigkeit auf.

In dem Fremdsprachenunterricht in Ungarn trifft man meistens auf die prospektive Mehrsprachigkeit, weil die Mehrsprachigkeit der Lernenden im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenunterrichts aufgebaut wird.

Da Mehrsprachigkeit von Jahr zu Jahr immer größere Bedeutung gewinnt, interessieren sich die Forschenden immer mehr für Tertiärsprachendidaktik. Schon in den 40er Jahren sahen sie, dass die Muttersprache (L1) das Lernen einer Fremdsprache beeinflussen kann: die in der Muttersprache im Vergleich zur Fremdsprache unterschiedlichen Formen machten das Lernen schwieriger und die ähnlichen Formen brächten Erleichterungen. Diese Zeit war die Zeit der kontrastiven Hypothese (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 14). In den 60er Jahren legte man den Schwerpunkt eher auf die negativen Wirkungen der früher gelernten Fremdsprache, deshalb dachte man, dass „Fremdsprachen separat gelernt und gelehrt werden sollten“ (Wypusz 2015: 82). Diese negativen Wirkungen nennt man negativen Transfer oder Interferenzen, womit Fehler gemeint sind, die sich aus früher gelernten Sprachen in die neu gelernte Fremdsprache einschleichen (vgl. Marx 2018). In den 70er Jahren herrschten zwei Hypothesen in der Spracherwerbsforschung: die Identitätshypothese, die behauptet, dass die Lernenden in allen Sprachen gewisse vorprogrammierte Stadien durchlaufen, und die Interlanguage-Hypothese, laut der ein neues drittes System, das Merkmale aus beiden Sprachen aufweist, aufgebaut wird (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 14).

Erst am Ende der 80er Jahre wurden die Cross-linguistic Influences, also die sprachübergreifenden Einflüsse intensiver untersucht, wobei auch schon dem positiven Transfer eine größere Rolle zugeschrieben wurde. Pionier war in diesem Bereich Håkan Ringbom (1987; neue, überarbeitete Ausgabe 2007). Aufgrund dieser Tendenzen stieg das Interesse daran, wie man Deutsch nach einer anderen Fremdsprache, vorrangig nach Englisch, lehren könnte (vgl. Wypusz 2015: 82). DaFnE wurde zuerst Anfang der 1990er Jahre konzeptualisiert (vgl. Hufeisen 1991, 2019).

Dank der Entdeckungen der 90er Jahre über die „qualitativen und quantitativen Unterschiede zwischen dem Lernen einer ersten und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache“, schufen die Forschenden neue sprachunabhängige Modelle, mit denen sie das multiple Sprachenlernen darstellen konnten (Hufeisen 2003a: 7–8). Bei diesen Modellen zum multiplen Sprachenlernen stehen Transfer- und Interaktionsphänomene im Mittelpunkt und diese Modelle gehen davon aus, dass die früher erworbene Sprachen und die neuen Fremdsprachen einander beeinflussen, aber sie nähern sich diesem Phänomen aus verschiedenen wissenschaftstheoretischen Perspektiven (vgl. Hufeisen 2003b: 98–99).

Das DMM (Dynamic Model of Multilingualism) von Herdina und Jessner (vgl. Berényi-Nagy 2013: 229) ist ein psycholinguistisches Modell (vgl. Hufeisen 2003a: 8). Das Modell geht davon aus, dass das multilinguale Bewusstsein der mehrsprachigen Menschen erhöht ist. Das multilinguale Bewusstsein besteht aus zwei Komponenten: aus dem metalinguistischen Bewusstsein, das die Fähigkeit ist, sich auf die sprachlichen Formen und Funktionen zu konzent-

rieren, und aus dem zwischensprachlichen Bewusstsein, das sich auf die Interaktion zwischen Sprachen bezieht (vgl. Jessner/Allgäuer/Hackl 2015: 220–221).

Das Rollen-Funktionsmodell von Hammarberg und Williams (vgl. Hufeisen 2003b: 99), das (wie Hufeisen und Gibson (2003: 15) feststellen) eher ein Sprachproduktionsmodell ist, konzentriert sich auf die Entwicklung der individuellen Lernprozesse (vgl. Hufeisen 2003a: 8).

Bei dem FLAM (Foreign Language Acquisition Model), das eine Folgemodell kontrastiver Überlegungen ist (vgl. Hufeisen 2003a: 8), gilt die erste Fremdsprache als Hauptrahmen für die später zu lernenden Fremdsprachen (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 15).

Ich teile die Meinung von Berényi-Nagy (2017: 51), die dafür plädiert, dass das Faktorenmodell von Hufeisen (vgl. 2003a, 2003b, 2010; Hufeisen/Gibson 2003, 2019) das relevanteste aus der Sicht der Fremdsprachenlehrforschung ist. Dieses Modell stellt die Einflussfaktoren auf das Sprachenlernen dar (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 15) und geht von der chronologischen Beschreibung der jeweiligen Faktoren aus. Diese Faktoren konstituieren vier Stufen des Spracherwerbs: den Erstspracherwerb (L1), das Lernen einer ersten Fremdsprache (L2), das Lernen einer zweiten Fremdsprache (L3) und das Lernen weiterer Fremdsprachen (Lx) (vgl. Hufeisen 2003a: 8).

Unter der Erstsprache (L1) wird die Sprache verstanden, die man als Kleinkind in natürlicher Umgebung als seine Muttersprache erlernt (Feld-Knapp 2014: 15). Der Erstspracherwerb (L1) des Kindes wird am Anfang durch zwei Faktorenkomplexe beeinflusst, diese sind die neurophysiologischen Faktoren (wie zum Beispiel generelle Spracherwerbsfähigkeit oder Alter) und die lernerexternen Faktoren (wie zum Beispiel Lernumwelt oder Art und Umfang des Inputs) (Hufeisen 2010: 201–202).

Wenn das Kind beginnt, eine Fremdsprache zu lernen, hat es schon Erfahrungen mit seiner Erstsprache (auch Muttersprache genannt) und diese Erfahrungen sind die linguistischen Faktoren, die das Lernen von L2 beeinflussen (Hufeisen/Gibson 2003: 16–17). Neurophysiologische und lernerexterne Faktoren sind auch beim Lernen einer ersten Fremdsprache bedeutend. Speziell in dem institutionellen Fremdsprachenunterricht sind die lernerexternen Faktoren wichtig: es ist zum Beispiel nicht egal, ob man nur eine Fremdsprachenstunde pro Woche hat oder jeden Tag die Gelegenheit hat, sich die Sprache anzueignen (Hufeisen 2010: 202). Bei dem L2-Lernen spielen emotionale Faktoren (z.B.: Motivation oder Angst) und kognitive Faktoren (z.B.: sprachliches und metalinguistisches Bewusstsein usw.) eine Rolle (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 16–17).

Wenn man eine zweite Fremdsprache lernt, geht es nicht nur um eine weitere Fremdsprache, sondern auch darum, dass sich der Prozess, eine Fremdsprache zu lernen, wiederholt, weshalb es einen qualitativen Unterschied zwischen dem Lernen einer ersten und dem einer zweiten Fremdsprache gibt (Hufeisen 2010: 203).

Beim Lernen einer zweiten Fremdsprache sind auch die vorher erwähnten Faktoren von Bedeutung, aber bei den linguistischen Faktoren wird auch L2 beeinflussend. Diese fünf Kategorien ergänzen sich beim L3-Lernen durch fremdsprachspezifische Faktoren (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 18). Diese Faktoren beinhalten „die Fähigkeiten von sprachübergreifendem Denken und von interlingualem Erschließen“ (Berényi-Nagy 2017: 78).

Die Lernenden können ihre Fremdsprachlernstrategien (z.B. wie sie Vokabeln am schnellsten lernen können, wie sie eine Textrezeptionsaufgabe lösen können usw.) beim Lernen einer neuen Sprache sehr gut benutzen (Hufeisen 2010: 204). Die emotionalen Faktoren sind auch

beim Lernen einer zweiten Fremdsprache bedeutend. Wenn die Lernenden negative Erfahrungen mit Fremdsprachenlernen haben, können sie Angst vor einer neuen Fremdsprache haben. Wenn die Lernenden fühlen, dass ihre Sprachkenntnisse, die sie früher erworben haben, beim Lernen einer zweiten Fremdsprache helfen können, werden sie motivierter und so wird auch das Lernen erfolgreicher sein.

Hufeisen (2010: 204–205) unterscheidet „die Faktoren des Lernens weiterer Fremdsprachen (L_x , wobei immer für $x > 2$ gilt)“ (Hufeisen 2010: 204). Diese Faktoren funktionieren ähnlich wie die Faktoren des L3-Lernens. Mit jeder neuen Sprache werden die fremdsprachenspezifischen Faktoren und die linguistischen Faktoren breiter. Die Lernenden können mehr Erfahrungen mit Fremdsprachen beim Lernen einer neuen Fremdsprache verwerten.

Das Faktorenmodell zeigt, dass es zwischen dem Lernen einer ersten Fremdsprache und dem Lernen einer zweiten Fremdsprache sowohl qualitative als auch quantitative Unterschiede gibt (Hufeisen 2010: 201). Laut dem Modell gibt es nicht nur eine negative Seite, wenn man verschiedene Sprachen lernt, sondern die früheren Erfahrungen können das Lernen einer zweiten Fremdsprache auch positiv beeinflussen (vgl. Hufeisen/Gibson 2003: 18). Mit Hilfe früherer Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien wird das Lernen einer zweiten Fremdsprache erleichtert.

Wenn man frühere Erfahrungen mit einer anderen Fremdsprache hat, hat man große Lernvorteile (vgl. Marx 2018). Mit dem Lernen der L2 in der Grundschule erwirbt das Kind Erfahrungen, die auch später sehr nützlich sein werden, wenn es mit dem Lernen einer anderen Fremdsprache beginnt: das Kind erwirbt Lernstrategien und findet heraus, welcher Lerntyp es ist (vgl. Hufeisen 2003a: 9). Wenn man nach Englisch Deutsch lernt, gibt es viele Erleichterungen auf dem Feld des Wortschatzes und auch auf dem Feld der Grammatik. Die Internationalismen (z.B. *informieren – to inform, die Funktion – function*), die Anglizismen (z.B. *cool, Second Hand*) und die Wörter, die aus dem gemeinsamen germanischen Hintergrund stammen (z.B. *Apfel – apple, Buch – book*), können die Lernenden sehr einfach und schnell erkennen (vgl. Marx 2018).

Auch die strukturellen Ähnlichkeiten der zwei Sprachen (z.B. die Wortstellung bei den Fraagesätzen in beiden Sprachen: *Wo ist Peter? – Where is Peter?*) können beim L3-Lernen hilfreich werden. Beim Verstehen grammatischer Erscheinungen bedeuten die Vorkenntnisse der englischen Sprache eine große Hilfe besonders für Lernende, deren Muttersprache etymologisch weit entfernt vom Deutschen steht (wie beispielsweise bei Lernenden mit Ungarisch als L1). Nach Englisch können auch textuelle Merkmale problemloser gelernt werden: die Lernenden, die zum Beispiel schon eine Bildbeschreibung auf Englisch machen können, kennen schon den Aufbau und den Inhalt solcher Texte, und deshalb können sie zum Beispiel viel einfacher ein Bild auf Deutsch beschreiben (vgl. Marx 2018).

3. Deutsch und Englisch aus der Sicht der ungarischen Lernenden

Nach dem genetischen Aspekt sind das Deutsche und das Englische zu der indoeuropäischen Sprachfamilie gehörende germanische Sprachen. Verwandte Sprachen, die zur selben Sprachfamilie gehören, verfügen über ähnliche Merkmale. Indoeuropäische Sprachen sind Sprachen, die ursprünglich „in den nördlichen Gebieten des Schwarzen und des Kaspischen Meeres“

(Forgács 2007: 24) gebraucht wurden. Diese Sprachfamilie ist der „nach der SprecherInnenzahl größte Sprachstamm überhaupt“ (Bußmann 2002: 299).

Genetisch gesehen ist aber das Ungarische von beiden Sprachen weit entfernt, weil es zu einer anderen, zur finno-ugrischen Sprachfamilie, gehört und es mit den finnisch-ugrischen und samojedischen Sprachen verwandt ist, die in Europa und in Westsibirien gesprochen werden. Die nächsten Verwandten der ungarischen Sprache sind das von den Mansi gesprochene Wogulische und das von den Chanti gesprochene Ostjakische. Diese Völker leben entlang des Flusses Ob in Westsibirien (Brdar-Szabó 2010: 733).

Ein großer Unterschied zwischen Ungarisch und den germanischen Sprachen besteht darin, dass Ungarisch eine agglutinierende Sprache ist, und Deutsch und Englisch zu den flektierenden Sprachen gehören. Während im Ungarischen die grammatischen Funktionen durch Aneinanderreihung von Affixen ausgedrückt werden, wandeln die Wörter in den flektierenden Sprachen in ihren grammatischen Formen ab, und treten die grammatischen Kategorien in Endungen auf, die komplex sind und von der Form des Stammes abhängen (Forgács 2007: 28–29).

In den folgenden zwei Teil-Kapiteln gehe ich auf die kontrastive Betrachtung der drei Sprachen in Bezug auf die Lexik und auf die Grammatik näher ein.

3.1. Vergleich der drei Sprachen Deutsch, Englisch und Ungarisch in Bezug auf die Lexik

Wie bereits erwähnt, sind Deutsch und Englisch verwandte Sprachen, deshalb gibt es viele Ähnlichkeiten in Bezug auf den Wortschatz. Viele Wörter stammen aus dem gemeinsamen germanischen Hintergrund (z.B. dt. *Apfel* – eng. *apple*, dt. *Nase* – eng. *nose*, dt. *Vater* – eng. *father*, dt. *Mutter* – eng. *mother*, dt. *gehen* – eng. *go*) (Marx 2018). Diese Wörter sind formell sehr ähnlich, weil sie etymologisch auf einen gemeinsamen Stamm zurückgeführt werden können.

Auch nach der Trennung der westgermanischen Sprachen hatte Englisch einen großen Einfluss auf das Deutsche. Heute kann man auch die Tendenz feststellen, dass viele englische Wörter und Begriffe als Anglizismen ins Deutsche eingehen. Oft lassen sich die englischen Wörter im Deutschen problemlos einbürgern und sie können mit deutschen Flexions- und Wortbildungsmorphemen benutzt werden (z.B. *downloaden*, *abchecken*) und zusammen mit deutschen Wörtern Kompositen bilden (z.B. *Fußballtrainer*, *Puzzle-Spiel*).

Die Internationalismen gehören zum Wortschatz beider Sprachen. Die internationalen Wörter sind Wörter, die man in den meisten europäischen Sprachen finden kann. Diese Wörter stammen im Allgemeinen aus dem Lateinischen (vgl. Schlaefter 2002: 71). Auch in der Lexik der ungarischen Sprache gibt es viele Internationalismen.

Obwohl das Ungarische von den germanischen Sprachen weit entfernt ist, hatten Deutsch und Englisch eine Wirkung auf die ungarische Sprache. In der Geschichte lebten die ungarisch- und die deutschsprechenden Menschen nebeneinander, und während der Herrschaft der Habsburger hatte die deutsche Sprache einen großen Einfluss auf das Ungarische, und viele neue Wörter wurden aus dem Deutschen übernommen. Im 17. Jahrhundert, in der Zeit der ungarischen Neologie, wurden viele deutsche Zusammensetzungen ins Ungarische übersetzt und diese zusammengesetzten Wörter (z.B. *víztükr* – *Wasserspiegel*, *anyanyelv* – *Muttersprache*) leben auch in der heutigen ungarischen Sprache als Lehnübersetzungen (vgl. Gerstner 1999: 387) weiter.

Am Ende des 20. Jahrhunderts bekam aber auch in Ungarn das Englische eine immer größere Bedeutung. Die Wirkung des Englischen auf die ungarische Sprache auf dem Gebiet des Wortschatzes ist auch heute groß: neue Wörter (vor allem in Bezug auf die digitale Welt) werden oft aus dem Englischen übernommen (z.B. *CD, DVD, pendrive, mobil*)

Obwohl die Wirkung der indo-europäischen Sprachen auf das Ungarische erweislich ist, sind sie weit entfernte Sprachen, deshalb gibt es viele Schwierigkeiten für die Lernenden mit Ungarisch als L1 beim Lernen der deutschen oder der englischen Sprache.

Das Wortschatzlernen bedeutet für die Lernenden ein großes (vielleicht das größte) Problem (vgl. Bohn 2003: 8). Einerseits müssen die Lernenden sehr viele Wörter lernen, um eine Sprache ausdrucksvoll sprechen zu können. Andererseits ist es auch problematisch, die Bedeutung der Wörter anzugeben. Ein Wort hat nicht nur eine Hauptbedeutung, sondern auch Nebenbedeutungen. Die Bedeutung der Wörter ist immer kontextabhängig.

Es kann beim Fremdsprachenlernen sehr demotivierend sein, dass die Lernenden sich nicht ausdrücken können. Wenn man aber schon Erfahrungen mit einer anderen Fremdsprache hat, kann man diese Schwierigkeiten leichter akzeptieren. Lernende, die Deutsch als L3 lernen, haben schon ‚*metasprachliche/metalinguistische Bewusstheit*‘ und deren Subtyp Wortbewusstheit, die bei der Wahrnehmung und Segmentierung der Wörter eine Rolle spielt, und deshalb scheint ihnen das Lernen der Lexik auch einfacher zu sein (Schluer 2017: 186). In der Wortschatzarbeit bedeuten ihnen auch die Internationalismen und die Anglizismen eine große Hilfe.

3.2. Vergleich der drei Sprachen Deutsch, Englisch und Ungarisch in Bezug auf die Grammatik

Seit Langem wissen die Forschenden, dass die Muttersprache der Lernenden das Lernen einer Fremdsprache beeinflusst. Einerseits können die muttersprachlichen Kenntnisse beim Fremdsprachenlernen helfen, andererseits machen sie das Lernen einer Fremdsprache schwieriger. Hessky (1994: 23) schreibt über die häufigsten Fehlerquellen beim Fremdsprachenlernen Folgendes:

Die potentiell größeren Lernschwierigkeiten und häufigsten Fehlerquellen scheinen mit Ausdrucksmitteln der FS [Fremdsprache] vor allem in zwei Bereichen verbunden zu sein:

- (1) wo die FS nach funktionalen (begrifflich-semantischen) Kategorien differenziert, die dem Lernenden aus seiner MS [Muttersprache] unbekannt sind, etwa die Opposition Abgeschlossenheit – Nichtabgeschlossenheit beim Tempusgebrauch (weil es diese im Ungarischen nicht gibt);
- (2) wo die Ausdrucksmittel der FS als redundante Elemente nicht, d. h. auf keine einleuchtende Weise, systematisiert werden können, weil keine Zuordnungsmöglichkeit zu Formen und Funktionen der MS besteht. Aus der Sicht des ungarischen Lernenden läßt sich hierzu etwa die Deklination des attributivischen Adjektivs im Deutschen nennen.¹ (Hessky 1994: 23)

Aus der Sicht der ungarischen Lernenden gibt es also viele Schwierigkeiten beim Deutschlernen, weil Ungarisch und Deutsch weit entfernte Sprachen sind. Aber in dem Fall, wenn die Lernenden mit einer nicht-indoeuropäischen Muttersprache Deutsch als L3 nach Englisch als L2 lernen, haben die Lernenden schon Erfahrungen mit einer indoeuropäischen Sprache. So kann das Englische einige Funktionen der L1 übernehmen (Bócz-Barna 2014: 38), weil die Lernenden öfter auf L2 als auf L1 zurückgreifen können (Bócz-Barna 2014: 43).

¹ Abkürzungen von Hessky (1994): FS = Fremdsprache, MS = Muttersprache.

Im Folgenden stelle ich grammatische Erscheinungen ohne Anspruch auf Vollständigkeit dar, die den ungarischen Lernenden problematisch werden können, bei deren Erlernen aber Vorkenntnisse des Englischen helfen können.

Da Deutsch ein flektierender Sprachtyp ist, kann das Deutschlernen für Lernende mit Ungarisch als L1 besonders schwierig werden. Diese Lernenden haben oft Probleme mit dem Erlernen der Formen unregelmäßiger Verben (z.B. *stehen – stand – gestanden*). In diesem Fall muss man nicht nur die Affixe lernen, sondern auch die Änderungen in dem Stamm. Die Lernenden, die Deutsch als L3 nach Englisch lernen, haben schon Kenntnisse über eine flektierende Sprache, deshalb können sie viel einfacher diese grammatischen Strukturen verstehen. Diese Verbformen sind in den zwei Sprachen sogar oft ähnlich (z.B. dt. *singen – sang – gesungen*, engl. *sing – sang – sung*; dt. *trinken – trank – getrunken*, engl. *drink – drank – drunk*), deshalb können die Vorkenntnisse über englische Formen der Verben das Lernen deutscher Verbformen erleichtern.

Auch in der Zeitstruktur der zwei verwandten Sprachen kann man Ähnlichkeiten aber auch Unterschiede finden. Aus der Perspektive eines/einer Lernenden mit Ungarisch als L1 kann es überraschend sein, dass es sowohl im Englischen als auch im Deutschen mehr Zeitformen gibt als im Ungarischen. Der richtige Gebrauch dieser Zeitformen kann Schwierigkeiten verursachen. Auf Englisch kann man zum Beispiel die Vergangenheit mit mehreren Zeitformen ausdrücken: Past Simple, Past Perfect, Past Continuous, Past Perfect Continuous, aber auch Present Perfect und Present Perfect Continuous beziehen sich auf ein Ereignis, das in der Vergangenheit geschehen ist (vgl. Eastwood 2002: 82–94). Ein großer Unterschied ist, dass es in dem Deutschen nur drei Zeitformen (Perfekt, Präteritum und Plusquamperfekt) gibt, mit denen die Vergangenheit ausgedrückt werden kann. Viele glauben, dass Deutsch eine viel schwierigere Sprache als Englisch ist, was sehr demotivierend in den ersten Phasen des Deutschlernens werden kann. Am Beispiel der Zeitstruktur der zwei Sprachen können aber die Lehrenden diesen Aberglauben widerlegen und den Lernenden zeigen, dass die deutsche Sprache nicht so schwierig ist, wie sie glaubten und manchmal auch einfacher als Englisch sein kann. Wenn Lernende früher auf die Vielfalt der Zeitformen getroffen sind, können sie die Zeitformen in einer anderen Sprache viel einfacher und schneller verstehen.

Ein weiterer Unterschied zwischen dem finno-ugrischen Ungarisch und den indoeuropäischen Sprachen Englisch und Deutsch besteht darin, dass in der Struktur der ungarischen Grammatik die synthetischen Züge dominieren. In den zwei germanischen Sprachen werden zum Beispiel bestimmte Zeitformen analytisch gebildet. Die deutsche Zeitform Perfekt wird auch analytisch gebildet aus einem konjugierten Hilfsverb, das verbspezifisch *haben* oder *sein* ist, und aus dem Partizip Perfekt. Aus formeller Sicht steht Present Perfect zum Perfekt sehr nah. Diese Zeitform wird auch analytisch aus einem konjugierten Hilfsverb (*have*) und aus der Past-Participle-Form des entsprechenden Verbes gebildet. In dem Ungarischen wird aber die Zeitform der Vergangenheit durch Suffix *-t* oder *-tt* synthetisch gebildet. Beim Verstehen, wie analytische Strukturen in einer Sprache funktionieren, können die englischen Erfahrungen mit der Bildung der Zeitform Present Perfect helfen. Man darf aber bei diesem Beispiel die Möglichkeit des negativen Transfers nicht vergessen. Obwohl die Struktur der zwei Zeitformen ähnlich ist, gibt es auch Unterschiede, die das Lernen für die ungarischen Lernenden problematisch machen können. Einerseits ist die Wortfolge in den zwei Sprachen nicht identisch, andererseits gibt es auch Unterschiede in den Bedeutungen.

Im Ungarischen gibt es „kein[en] Kasus [im] indoeuropäischen Sinne des Wortes“, sondern die Funktion des Kasus wird durch Kasussuffixe erfüllt. Auch in dem Gebrauch der Kasussuffixe erscheint der synthetische Charakter der ungarischen Sprache (Brdar-Szabó 2010: 733).

Im Ungarischen kann man über eine Wortklasse „névutó“ (Postposition) sprechen, die aus formaler Sicht im Deutschen keine Wortklasse erfüllt. Die sogenannten Postpositionen (z.B. *a ház elött, a ház felett, a ház alá*) erscheinen im Deutschen als Fügewörter (z.B. *vor dem Haus, über dem Haus, unter das Haus*) (Hessky 1994: 21). Die meist verwendeten Postpositionen im Ungarischen entsprechen den Präpositionen oft auch im Englischen (z.B. *in front of the house, over the house, under the house*). Beim Gebrauch der Präpositionen in der deutschen Sprache können die Erfahrungen mit dem Englischen helfen.

Aufgrund der vorher erwähnten Beispiele ist festzustellen, dass die früheren Erfahrungen mit der englischen Grammatik den Lernenden beim Verstehen der deutschen grammatischen Strukturen viel Hilfe bieten können. Man soll aber nicht vergessen, dass Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen das Lernen nicht nur erleichtern können. Die sog. „falsche Freude“, d.h. Wörter aus verschiedenen Sprachen, die ähnlich oder gleich klingen, aber eine unterschiedliche Bedeutung haben, können beispielsweise die Lernenden in die Irre führen.

4. DaFnE in den DaF-Lehrwerken: Eine Analyse

In dieser Arbeit werden DaF-Lehrwerke auf dem Sprachniveau A1–A2 analysiert, die in den ungarischen Mittelschulen vorwiegend benutzt werden. Diese Lehrwerke wurden in die offizielle Lehrwerkliste des Ungarischen Bildungswesens im Schuljahr 2020/2021 („Köznevelési Tankönyvjegyzék a 2020/2021. tanévre“) aufgenommen.

Im Folgenden beschäftige ich mich damit, in welchen DaF-Lehrwerken und in welchen Themenbereichen das DaFnE-Konzept erscheint. Aus der Perspektive von Hufeisens Modell sind die Lehrwerke sehr wichtig, weil sie bei den lernerexternen Faktoren als die wichtigsten Input-Quellen eine große Rolle spielen.

Die Tabelle (Abbildung 1) stellt dar, in welchen Lehrwerken und in welchen Bereichen das Erscheinen des DaFnE-Konzeptes untersucht wurde. In der Tabelle habe ich die Titel der analysierten Lehrwerke und die untersuchten Bereiche aufgelistet. Die Bereiche entsprechen den Grundfertigkeiten und den Teilfertigkeiten, die im kommunikativen Fremdsprachenunterricht entwickelt und gefördert werden sollen. Ich habe mit Plus (+) markiert, wenn das DaFnE-Konzept im jeweiligen Lehrwerk im gegebenen Bereich aufzufinden ist und mit Minus (–), wenn das Konzept nicht verwendet wurde.

	studio d A1	Kon- Takt 1	Kekse 1	Start! Neu	Direkt 1	Schritte international	Ideen 1
Textrezeption	+	+	+	–	–	–	–
Textproduktion	–	–	–	–	–	–	–
Lexik	+	+	+	–	–	–	+
Grammatik	–	–	+	–	–	–	–
Aussprache	–	–	–	–	–	–	–
Landeskunde	–	–	–	–	–	–	–

Abb. 1. DaFnE-Konzept in DaF-Lehrwerken

Aufgrund der Datenerhebung kann festgestellt werden, dass es unter den sieben analysierten Lehrwerken nur vier gibt, in denen das DaFnE-Konzept explizit erscheint. In den Lehrwerken „Direkt 1“, „Start! Neu Német I.“ und „Schritte international“ kommen keine Aufgaben oder Hinweise vor, in denen das DaFnE-Konzept auftritt. In den Lehrwerken „studio d A1“, „Kontakt 1“, „Ideen 1“ und „Kekse 1“ kann man Aufgaben in Bezug auf die Lexik und die Textrezeption finden, in denen das DaFnE-Konzept wahrnehmbar ist. In „Kekse 1“ tauchen auch Hinweise auf die Ähnlichkeiten deutscher und englischer grammatischen Strukturen auf. Bei dem Lehrwerk „Kekse 1“ wird auch in dem Vorwort formuliert, dass das DaFnE-Konzept eine wichtige Rolle bei der Vermittlung der deutschen Sprache spielt (vgl. Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 7).

4.1. Das DaFnE-Konzept in Bezug auf die Lexik in den DaF-Lehrwerken

In den analysierten DaF-Lehrwerken wird, vorwiegend bei den ersten Lektionen, mit der Hilfe internationaler Wörter das Verstehen deutscher Texte erleichtert. Internationale Wörter oder anders genannt Europäismen sind Wörter, die sich auch in anderen europäischen Sprachen finden und oft auf das Lateinische zurückgehen (vgl. Schlaefter 2002: 71). Aus der Sicht von Hufeisens Faktoren-Modell sind die Internationalismen sowohl bei L2-Lernen als auch bei L3-Lernen von Bedeutung. Die Internationalismen sind Teil auch der englischen Lexik, diese Wörter lernen die Lernenden in dem Englischunterricht kennen (oder sogar schon in ihrer Muttersprache kennen sie diese), deshalb können die Lernenden diese Wörter schon am Anfang des Lernens der deutschen Sprache als L2 bzw. L3 erkennen und mit ihnen unter Umständen sogar die Bedeutung ganzer Texte erschließen. Die Internationalismen gehören zu den linguistischen Faktoren der L1 und L2.

Im Folgenden erörtere ich an konkreten Beispielen aus den ausgewählten Lehrwerken, wie und bei welchen Übungs- und Aufgabentypen das DaFnE-Konzept in den DaF-Lehrwerken erscheint.

4.1.1. Studio d A1

„studio d“ ist ein Kurs- und Übungsbuch für Jugendliche, und besteht aus drei Bänden, die den Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens von A1 bis B1 völlig entsprechen (Funk/Kuhn/Demme 2006: 3). In der vorliegenden Arbeit wird der erste Band der regional überarbeiteten Lehrwerkreihe nach dem DaFnE-Konzept analysiert. Dieser Band vermittelt Sprachkenntnisse auf dem Niveau A1.

In dem Lehrwerk erscheint das DaFnE-Konzept in Bezug auf den Wortschatz bei den internationalen Wörtern (Funk/Kuhn/Demme 2006: 8–9). Die folgende Aufgabe ist ein gutes Beispiel dafür, wie man internationale Wörter in den DaF-Unterricht einbeziehen kann. Im Lehrwerk werden internationale Wörter mit Bildern vermittelt. Die Lernenden bekommen die Aufgabe, internationale Wörter mit den Bildern zu verbinden. Viele von diesen Wörtern finden sich auch in dem Englischen und auch in dem Ungarischen wie *Musik – music, Touristen – tourist, Supermarkt – supermarket, Telefon – phone, Kurs – course, Kaffee – coffee, Computer – computer, Cafeteria – cafeteria, Oper – opera, Espresso – espresso, Euro – euro, Orchester – orchestra und Schule – school*. Mit Hilfe dieser Aufgabe werden sowohl die ungarischen als auch die englischen Lexeme aktiv und als Transferbasen im mentalen Lexikon bereitgestellt.

Unter den Wörtern gibt es auch solche, in deren Rechtsschreibung auch der englische Vorgänger erscheint (z.B. *Airport, Computer, Airbus*) und nur die großen Anfangsbuchstaben einen Unterschied zwischen den deutschen und englischen Wörtern machen. Mit der Hilfe ihrer Vorkenntnisse können die Lernenden sehr schnell die Bedeutung dieser Wörter erschließen und die Aufgabe lösen, was sehr motivierend in der ersten Phase des Lernens des Deutschen als L3 ist.

Internationale Wörter erscheinen in diesem Lehrwerk auch in einer Leseverstehensaufgabe (Funk/Kuhn/Demme 2006: 14). In dieser Aufgabe wird das globale Leseverstehen entwickelt. Die Lernenden bekommen elf internationale Wörter und sollen diese mit Texten verbinden. Die Texte enthalten auch viele Europäismen und Anglizismen, deshalb können auch die Anfänger*innen die wichtigsten Informationen in den Texten wahrnehmen. Das Lehrwerk gibt auch einen Lerntipp auf Ungarisch: „A nemzetközi szavak sokat segítenek a német szövegek megértésében.“ [Die internationalen Wörter helfen oft beim Verstehen deutscher Texte. – übersetzt von mir V.L.] (Funk/Kuhn/Demme 2006: 14), und das Lehrwerk vermittelt damit auch eine Rezeptionsstrategie, was zu den fremdsprachenspezifischen Faktoren von Hufeisen gehört. Das Lehrwerk hilft den Lernenden mit diesem Lerntipp, sprachübertragend zu denken. Die Wörter sind die kleinsten selbstständigen Bedeutungsträger und die wichtigsten Baumaterialien einer Sprache, aber sie befinden sich in Texten (vgl. Bohn 2003: 19), deshalb ist es besonders nützlich, wenn sie (wie hier) durch Texte vermittelt werden. Die Lernenden können aufgrund ihrer Wortbewusstheit aus L1 und L2 (gehört zu den kognitiven Faktoren) die Wörter (vor allem die Internationalismen) im Text erkennen und beim Verstehen benutzen.

Auf dieser Aufgabe aufbauend folgen im Lehrwerk zwei Aufgaben (Funk/Kuhn/Demme 2006: 15), die sich mit der Semantisierung der im Lesetext vorkommenden Wörter beschäftigen. Zuerst sollen die Lernenden die bekannten Wörter sammeln und in der nächsten Aufgabe sortieren. In dieser Aufgabe werden die Internationalismen in sechs Themen geordnet. Die Sortierung dieser Wörter ist sehr nützlich für die Lernenden, weil der Wortschatz auch in unserem Gehirn strukturiert eingespeichert ist. Wenn man neue Wörter lernt, verbindet man diese mit anderen, schon gespeicherten (vgl. Bohn 2003: 82).

Auch eine andere Aufgabe (Funk/Kuhn/Demme 2006: 28) folgt diesem Konzept und baut auf die Sammlung und Sortierung bekannter Wörter. Die Lernenden sollen die Wörter, die sie kennen, sammeln und nach Themenbereichen sortieren. Die Wörter in Bezug auf Geographie sind in den meisten Sprachen ähnlich. In dem Text gibt es viele Städtenamen (z.B. *New York, Hongkong, St. Petersburg* usw.), die die Lernenden im Allgemeinen sehr schnell erkennen können. Ein anderer Themenbereich ist Kaffee: hier können die Lernenden Kaffeesorten (z.B. *Espresso, Cappuccino, Caffè Latte*) oder bekannte und berühmte Cafés (z.B. *Starbucks, Segafredo, Coffee Bean*) sammeln. Diese Wörter gehören auch zu den Internationalismen. Eine weitere Kategorie heißt „andere“: hier können die Lernenden alle bekannten Wörter, die nicht zu den Bereichen „Kaffee“ und „Geographie“ gehören (z.B. *international, populär* usw.) eintragen. Die Lernenden sollen nicht nur Internationalismen, sondern alle bekannten Wörter sammeln und sortieren. Die Sammlung bekannter Wörter in einem Text kann sehr motivierend sein, weil die Lernenden sich nicht darauf konzentrieren, was sie noch nicht wissen. Wenn die Lernenden Leseverstehensaufgaben machen, kennen sie oft nicht alle Wörter, aber wenn sie lernen, dass sie sich aufs Bekannte konzentrieren sollen, werden sie mehr verstehen. Da die emotionalen Faktoren beim Fremdsprachenlernen besonders wichtig sind, ist diese Aufgabe eine gute Lösung dafür, die Lernenden zu motivieren.

Nach der Wortschatzarbeit bietet das Lehrwerk noch eine kreative Aufgabe (Funk/Kuhn/Demme 2006: 15): Die Lernenden sollen selbst in deutschen Zeitungen internationale Wörter finden und eine Zeitungscollage machen. Der Motivationsfaktor dieser Aufgabe ist sehr hoch. Einerseits können die Lernenden etwas Kreatives schaffen, andererseits haben sie das Gefühl, dass sie schon etwas in deutschen Texten verstehen können. Die gute Wirkung solcher Projektarbeiten besteht darin, dass die Lernenden, während sie Wörter sammeln, auch viel anderes unbemerkt lernen können. Diese Aufgabe kann das Interesse der Lernenden erwecken und sie fürs Deutschlernen motivieren. Man darf aber auch die Nachteile solcher Aufgaben nicht vergessen. Eine solche Aufgabe braucht sehr viel Zeit, deshalb wählen die Lehrenden solche Aufgaben nicht so häufig oder wenn, dann als Hausaufgabe. Die Entscheidung, ob eine Projektarbeit in der Deutschstunde gemacht wird, ist immer sehr schwierig, und die Lehrenden sollen immer über mehrere Aspekte (z.B. Ziel der Stunde, Alter, Anzahl der Deutschstunden usw.) nachdenken.

Im Lehrwerk „studio d A1“ beschäftigt sich eine ganze Lektion mit dem Thema „Über Länder und Sprachen sprechen“. In dieser Lektion gibt es eine Aufgabe zur Mehrsprachigkeit in Europa (Funk/Kuhn/Demme 2006: 54). In dieser Aufgabe werden verschiedene Texttypen, die auch in dem Alltag häufig vorkommen, dargestellt. Die Aufschriften auf den öffentlichen Verkehrsmitteln, die Texte auf den Packungen verschiedener Produkte sind im Allgemeinen mehrsprachig. Diese Aufgabe ist besonders nützlich, wenn man Deutsch als L3 lernt, weil sie eine perfekte Verkörperung der fremdsprachspezifischen Faktoren ist. Die Vorkenntnisse einer anderen europäischen Sprache werden hier wachgerufen und bei der Textrezeption benutzt. Mit Hilfe dieser Aufgabe können die Lernenden erfahren, dass ihre Kenntnisse und Erfahrungen aus anderen Sprachen beim Verstehen deutscher Texte helfen können. Sie können so auch eine Strategie der Textrezeption erlernen.

Nach dieser Aufgabe zur Mehrsprachigkeit, bringt das Lehrwerk eine Aufgabe zur Mehrsprachigkeit in Ungarn. Die Lernenden sollen eine Forschungsarbeit über die in Ungarn lebenden Minderheiten und deren Sprache machen (Funk/Kuhn/Demme 2006: 55). Diese Aufgabe ist sehr speziell, nur selten findet man solche in den DaF-Lehrwerken. Diese Aufgabe ist ein gutes Beispiel dafür, dass in einem regional überarbeiteten Lehrwerk auch ungarnspezifische Aufgaben erscheinen können. Die Lernenden können mit Hilfe dieser Forschungsarbeit neue Informationen über die Landeskunde von Ungarn und nicht über Deutschland finden. Diese Aufgabe kann sehr nützlich sein, weil sie die positive Attitüde der Lernenden gegenüber den in Ungarn lebenden Minderheiten entwickelt. Sie bekommen eine neue Perspektive darüber, dass Mehrsprachigkeit auch in Ungarn ein relevantes Thema ist. Sie können die Kultur der Minderheiten, vor allem die der Ungarndeutschen, kennen lernen, und so können sie diese Menschen besser verstehen.

4.1.2. KON-TAKT 1

Das Lehrwerk „KON-TAKT 1“ ist der erste Band aus einer vier-bändigen Reihe, die für Jugendliche herausgegeben wurde. Das Lehrwerk vermittelt Sprachkenntnisse auf dem Niveau A1. Das DaF/E-Konzept erscheint hier nur in vereinzelt Fällen und nur in Bezug auf die Lexik.

Nur in der ersten Lektion kann man Elemente finden, in denen das DaFnE-Konzept vorkommt. In zwei Aufgaben erscheinen die internationalen Wörter (Maros 2016: 7). Bei der Wortschatzarbeit in den ersten Stunden, wenn die Lernenden noch kaum etwas auf Deutsch können, können internationale Wörter viel helfen, deshalb arbeitet auch dieses Lehrwerk mit diesen Wörtern. Wörter wie zum Beispiel *Hamburger*, *Schokolade*, *Radio* usw. sind wohlbekannt und deren Verstehen bedeutet nicht einmal den Anfänger*innen ein Problem. Mit der Hilfe dieser Wörter können Informationen über die korrekte deutsche Aussprache oder über die Rechtsschreibung deutscher Wörter einfach vermittelt werden.

In dieser Aufgabe vermittelt das Lehrwerk auch die Rechtsschreibung der deutschen Substantive. Auch in einer Randbemerkung erscheint die Regel der Rechtsschreibung der Substantive: „*A főneveket mindig nagybetűvel írjuk!*“ [Substantive werden immer mit großem Anfangsbuchstaben geschrieben! – übersetzt von mir V.L.] (Maros 2016: 7). In der Aufgabe b sollen die Lernenden die Substantive unter den internationalen Wörtern suchen und markieren. Da die Lernenden, die Deutsch als L3 lernen, höhere Sprachbewusstheit haben, können sie diese Aufgabe einfacher lösen. Mit dieser Aufgabe können die Lernenden für die Besonderheiten der deutschen Rechtsschreibung sehr schnell sensibilisiert werden.

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, dass die Lernenden die Sprache produktiv benutzen können. Am Anfang ist es sehr problematisch, weil die Lernenden noch keinen breiten Wortschatz und keine grammatischen Kenntnisse haben. In Abbildung 12 ist eine Aufgabe zu sehen, in der die Lernenden kleine Diskussionen machen sollen. Mit den internationalen Wörtern wird auch diese Aufgabe viel problemloser.

Das Genus der Substantive in der deutschen Sprache bedeutet für die Anfänger*innen ein großes Problem. Die deutschen Substantive müssen daher immer mit dem entsprechenden bestimmten Artikel gelernt werden, auch darauf macht hier das Lehrwerk die Lernenden aufmerksam. In einer Randbemerkung kann man einen Lerntipp auf Ungarisch finden: „*A főneveket mindig a névelővel együtt tanulja meg!*“ [Lernen Sie die Substantive immer mit dem Artikel! – übersetzt von mir V.L.] (Maros 2016: 7). Mit Hilfe internationaler Wörter kann auch das Erlernen des Genus erfolgreich vermittelt werden, weil die Lernenden mit dem Verstehen dieser Wörter keine Probleme haben, sie diese Wörter viel schneller lernen können, und sie sich deshalb besser auf das Genus konzentrieren können.

4.1.3. Ideen 1

„Ideen“ ist ein drei-bändiges DaF-Lehrwerk des Hueber Verlags, das zu den Niveaustufen A1, A2 und B1 des GER führt. Im Weiteren wird der erste Band „Ideen Kursbuch 1“ nach dem DaFnE-Konzept analysiert.

Das DaFnE-Konzept erscheint auch hier bezüglich der Internationalismen. In einer Aufgabe sollen die Lernenden die internationalen Wörter mit Bildern verbinden. Das Lehrwerk vermittelt diese Europäismen mit Hilfe von visuellen Mitteln. In Aufgabe b können die Lernenden auch die Aussprache dieser Wörter erkennen. Diese Aufgabe ist ein gutes Beispiel dafür, wie das Genus der deutschen Substantive vermittelt werden kann (Krenn/Puchta 2015: 14).

Neben den Internationalismen gibt es aber auch eine Aufgabe (Krenn/Puchta 2015: 74), in denen die Lernenden einen englischen Originaltitel mit einem deutschen Titel verbinden sollen. Diese Aufgabe bringt einen neuen Aspekt in den Fremdsprachenunterricht. Die Lernenden kön-

nen wahrnehmen, dass die Übersetzung von Titeln nicht unbedingt eine Spiegelübersetzung bedeutet. Durch diese Aufgabe kann das kontrastive Denken der Lernenden entwickelt werden. Sie sollen Parallelen zwischen dem englischen und deutschen Titel finden. Mit dieser Aufgabe werden die fremdsprachspezifischen Faktoren aktiviert, weil die Lernenden sprachübertragend denken müssen. In dieser Aufgabe gibt es solche sprachlichen Elemente, die man nicht übersetzen kann. Diese sind die Namen (z.B. *Malcolm, Nanny*). Die Lernenden können diese Namen schnell erkennen und die Parallelen finden. Das Beispiel eng. *The Flintstones* und dt. *Familie Feuerstein* zeigt einerseits, wie man eine Familie in Englisch und in Deutsch nennen kann, andererseits liefert dieses Beispiel Informationen darüber, dass es sich lohnt, die sprechenden Namen zu übersetzen. Der englische Titel *The Bold and the Beautiful* wird *Reich und schön* übersetzt. Wenn die Lernenden früher Englisch gelernt haben, können sie die Bedeutung von eng. *beautiful* sehr schnell erkennen, aber das Wort *bold* ‚mutig‘ ist nicht mit dem Wort *reich* identisch. Mit Hilfe dieses Beispiels können die Lernenden erfahren, dass das Ziel der Übersetzung ästhetischer Texte nicht immer die perfekte Wiedergabe der originalen Bedeutung ist. Die Lernenden sehen sich Serien sehr gern an, deshalb aktiviert diese Aufgabe die emotionalen Faktoren des Sprachenlernens und fördert die Motivation der Lernenden.

4.1.4. Erkenntnisse der Datenerhebung in Bezug auf die Lexik

In den analysierten Lehrwerken werden oft Internationalismen verwendet, um Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch bewusst zu machen. Die Internationalismen werden in allen drei Lehrwerken mit Bildern vermittelt. Die visuelle Darstellung ist sehr wirksam in der Wortschatzarbeit, weil die Lernenden so die Wörter mit etwas verbinden können, und so wird das Lernen der Vokabeln viel einfacher.

Mit Internationalismen können auch die deutsche Rechtschreibung (wie in „KON-TAKT 1“) und die deutsche Aussprache (wie in „KON-TAKT 1“ und in „Ideen 1“) präsentiert werden. Die Unterschiede in der Rechtschreibung oder in der Aussprache können sich die Lernenden bei diesen Wörtern problemlos merken, weil sie die ähnlichen englischen und ungarischen Formen schon kennen. In den vorher erwähnten zwei Lehrwerken wird auch der richtige Genusgebrauch durch Internationalismen eingeführt. Es gibt eine Aufgabe in „KON-TAKT 1“, in der die mündliche Textproduktion mit Hilfe internationaler Wörter entwickelt wird.

Von den drei Lehrwerken erscheinen solche Textaufgaben, die Internationalismen im Mittelpunkt haben, nur im Lehrwerk „studio d A1“. In der Kommunikation treten die Wörter nicht allein, sondern immer im Kontext auf, deshalb sind die Aufgaben in diesem Lehrwerk von großem Nutzen. Die Lernenden lernen mit Hilfe dieser Aufgaben eine Textrezeptionsstrategie kennen: sie können erfahren, dass die internationalen Wörter, deren Bedeutung sie schon kennen, das Verstehen eines Textes erleichtern können. In zwei Aufgaben sollen die Lernenden internationale Wörter im Text suchen und nach Themenbereichen sortieren. Diese Aufgaben sind auch sehr nützlich, denn die Vokabeln werden in dem Gehirn (im mentalen Lexikon) auch nicht isoliert, sondern miteinander vernetzt gespeichert.

Nur im „studio d A1“ gibt es eine Aufgabe mit internationalen Wörtern, die als Projektarbeit funktioniert. Diese Aufgabe kann sehr motivierend sein, weil die Lernenden mit kreativer Arbeit unbemerkt viel Neues lernen können, deshalb lohnt es sich, solche Aufgaben in dem Fremdsprachenunterricht zu machen.

In der folgenden Tabelle (Abbildung 2) habe ich zusammengefasst, wie die internationalen Wörter in den drei Lehrwerken erscheinen:

	studio d A1	KON-TAKT 1	Ideen 1
Wortschatzarbeit mit Bildern	+	+	+
Schriftliche Textrezeption	+	–	–
Mündliche Textproduktion	–	+	–
Vermittlung des deutschen Artikelgebrauchs (Grammatik)	–	+	+
Vermittlung der deutschen Aussprache	–	+	+
Vermittlung der deutschen Rechtsschreibung	–	+	–
Projektarbeit	+	–	–

Abb. 2. Internationalismen in den Lehrwerken studio d A1, KON-TAKT 1 und Ideen 1

In den drei untersuchten Lehrwerken gibt es nur wenige DaFnE-Aufgaben, die nicht mit Internationalismen operieren. Ein repräsentatives Beispiel bietet „studio d A1“, in dem es zwei Aufgaben in Bezug auf die Mehrsprachigkeit gibt. In der einen Aufgabe sollen die Lernenden im Alltag sehr oft vorkommende, mehrsprachige Texttypen verstehen. Mit dieser Aufgabe können die Lernenden erfahren, dass ihre fremdsprachlichen Vorkenntnisse bei der Textrezeption helfen können. Die andere Aufgabe ist eine Forschungsaufgabe über die Sprachen der in Ungarn lebenden Nationalitäten. Beide Aufgaben machen die Lernenden darauf aufmerksam, dass die Mehrsprachigkeit heute ein relevantes Thema ist.

In dem Lehrwerk „Ideen 1“ gibt es eine DaFnE-Aufgabe, die auf das kontrastive Denken der Lernenden baut. Sie sollen englische Originaltitel mit der deutschen Übersetzung verbinden. Mit dieser Aufgabe erfahren die Lernenden, worauf man achten soll, wenn man Titel übersetzt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das DaFnE-Konzept in diesen drei Lehrwerken in Bezug auf die Lexik meistens durch Internationalismen erscheint. Die Lehrwerke vermitteln internationale Wörter oft in den ersten Lektionen, weil das Verstehen dieser Wörter auch für die Anfänger*innen kein Problem bedeutet.

4.2. Das DaFnE-Konzept in dem DaFnE-Lehrwerk „Kekse 1“

Das regionale Lehrwerk „Kekse 1“ ist der erste Band aus einer drei-bändigen Reihe, die speziell für ungarische Jugendliche verfasst wurde, die Deutsch als L3 in der Sekundarstufe lernen. Das Lehrwerk mit den drei Bänden führt zu den Niveaustufen A1, A2 und B1/B1+ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Unter den analysierten Lehrwerken ist „Kekse 1“ das einzige, in dem das DaFnE-Konzept wirklich als Konzept erscheint. Die Autor*innen schrieben darüber in dem Vorwort des Lehrwerkes wie folgt (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 7):

Külön segítséget nyújtunk azoknak, akik az angol után (vagy azzal egyidejűleg) fognak hozzá a német nyelv tanulásához. Számukra a lapszélén utalunk az angol nyelvi párhuzamokra, ill. a „csapdahelyzetekre“. Wir bieten den Lernenden, die nach Englisch (oder gleichzeitig mit Englisch) mit dem Deutschlernen beginnen, eine Extra-Hilfe. Für sie gibt es Randbemerkungen über die Parallelen und über die „falschen Freunde“ (übersetzt von mir V.L.).

In diesem Lehrwerk gibt es nicht nur Aufgaben mit internationalen Wörtern, sondern auch Hinweise auf Parallelen in der englischen und deutschen Sprache. Die Autor*innen des Lehrwerkes

wollten die Lernenden auch auf den negativen Transfer aufmerksam machen, deshalb benutzen sie Ausrufezeichen, wenn Englischkenntnisse Lernende am Deutschlernen hindern. Es gibt 18 Randbemerkungen im Band 1, die in zwei Tabellen (Abbildung 3 und 4) dargestellt werden. In den drei Bänden des Lehrwerkes kann man insgesamt 38 Hinweise auf das Englische finden, in dem ersten Band gibt es die meisten Randbemerkungen (Berényi-Nagy 2013: 237).

4.2.1. Das DaF*n*E-Konzept in Bezug auf den Wortschatz in dem DaF*n*E-Lehrwerk „Kekse 1“

In dem Lehrwerk „Kekse 1“ gibt es acht Hinweise in Bezug auf den Wortschatz. Die meisten Hinweise beziehen sich auf die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch. Nur zwei Hinweise gibt es in dem Lehrwerk, die die Lernenden auf die „falschen Freunde“ aufmerksam machen. Die „falschen Freunde“ sind sprachliche Erscheinungen, die vielleicht formal ähnlich sind, aber nicht die gleiche Bedeutung haben (Bohn 2003: 18) Die Hinweise werden in der folgenden Tabelle (Abbildung 3) gezeigt:

Ähnlichkeiten	„Falsche Freunde“
Hallo! >> Hello!	bekommen <<>> become
vier >> four	
fünf >> five	studieren <<>> study
neun >> nine	
elf >> eleven	
zwölf >> twelve	
Montag >> Monday	
Freitag >> Friday	
Sonntag >> Sunday	
er >> he	
sie >> she	
ist >> is	
seit Montag >> since Monday	

Abb. 3. DaF*n*E-Hinweise im Lehrwerk Kekse 1 in Bezug auf die Lexik (Tóth/Lázár/Kentsch 2006)

Es gibt sechs Hinweise zu Ähnlichkeiten in dem Lehrwerk. Die Ähnlichkeiten werden bei den Begrüßungsformen *Hallo!* und *Hello!*, (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 10) bei den Zahlen (z.B. *vier* – *four*, *fünf* – *five*) (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 12) bei den Namen der Wochentage (z.B. *Montag* – *Monday*) (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 31) klar gemacht.

Das Lehrwerk macht die Lernenden darauf aufmerksam, dass die ähnlichen Wörter in den zwei Sprachen nicht immer dieselbe Bedeutung haben. Man muss zum Beispiel mit dem Wort *bekommen* (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 50) vorsichtig umgehen, weil das ähnliche englische Wort *become* ‚jmd./etwas werden‘ und das deutsche Wort *bekommen* ‚von jmdm. etwas erhalten‘ bedeutet. Ein anderes gutes Beispiel für „falsche Freunde“ ist eng. *study* und dt. *studieren* (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 22). Die zwei Verben haben einen gemeinsamen Stamm aus dem Lateinischen, aber das deutsche Wort *studieren* hat eine engere Bedeutung und bezieht sich nur auf die Universitätsstudien.

Natürlich erscheinen die Internationalismen auch in diesem Lehrwerk. In dieser Aufgabe (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 7) kommen Internationalismen und Anglizismen (z.B. *Bikini, Creme, Deo, Cola, CD*) in den Texten vor. Wie bei den anderen Lehrwerken sollen die Lernenden auch hier ihre Vorkenntnisse wachrufen, und so können sie die Texte verstehen. Dieses Lehrwerk vermittelt die Internationalismen in einer Hörverstehenaufgabe. Die Lernenden sollen Gegenstände, die internationale Wörter sind, erkennen und mit den Nationen verbinden. Die Namen der Länder sind oft in den verschiedenen Sprachen ähnlich, diese gelten auch als Internationalismen. Diese Aufgabe ist sehr nützlich, weil die Lernenden nach dem Hören die entsprechenden Bilder finden sollen, und sie die Wörter sowohl visuell als auch auditiv wahrnehmen können.

Das Hörverstehen können die Lernenden mit Hilfe des Textes selbst korrigieren, so fördert das Lehrwerk das autonome Lernen. Das ist besonders für Anfänger*innen vorteilhaft, weil Textrezeption nach dem Hören für sie anstrengend sein kann und das Lesen eine Förderung für das Textverstehen bedeutet. Diese Aufgabe können die Lernenden auch als Leseverstehenaufgabe lösen.

Es gibt aber einen großen Unterschied zwischen „Kekse 1“ und den anderen analysierten Lehrwerken in Bezug auf den Wortschatz: hier werden nicht nur die Internationalismen präsentiert, sondern auch solche Wörter dargestellt, die aus dem gemeinsamen germanischen Hintergrund des Deutschen und des Englischen stammen. In diesem Fall werden wirkliche DaFnE-Hinweise in dem Lehrwerk eingebaut.

4.2.2. Das DaFnE-Konzept in Bezug auf die Grammatik in dem DaFnE-Lehrwerk „Kekse 1“

In „Kekse 1“ gibt es nicht nur Hinweise in Bezug auf den Wortschatz, sondern auch solche, die sich mit der Grammatik beschäftigen. Die folgende Tabelle (Abbildung 4) stellt diese Hinweise im Lehrwerk dar:

Ähnlichkeiten	„Falsche Freunde“
Das ist ... >> This is ...	Ich bin Ø Student. <<>> I'm a student.
wo ist Hamburg? >> where is Hamburg?	Hast du gespielt? <<>> Have you played?
Hamburg ist in Deutschland. >> Hamburg is in Germany.	
vier+zig >> four+ty	
hundert >> hundred	
Ich muss >> I must	
Ich kann >> I can	
Ich brauche Geld. >> I need money.	
viel >> much	
viele >> many	
hat – hatte >> has – had;	
kann- konnte >> can – could	

Abb. 4. DaFnE-Hinweise im Lehrwerk Kekse 1 in Bezug auf die Grammatik (Tóth/Lázár/Kentsch 2006)

Die Ähnlichkeiten der deutschen und englischen Satzstruktur werden auch in Randbemerkungen präsentiert. Bei dem Thema, wie man jemanden vorstellen kann, wird auch die englische Variante *This is ...* für das Deutsche *Das ist ...* gegeben (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 17).

Die Vorkenntnisse im Englischen als L2 können auch bei den Modalverben (z.B. *ich muss – I must; ich kann – I can*) (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 42–43) helfen. Auch die Präteritum-Formen der Verben *haben* und *können* in der dritten Person Singular (*hat – hatte, kann – konnte*) werden mit den englischen Past-Simple-Formen (*has – had, can – could*) (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 72) verglichen. Beim Verstehen des Unterschiedes zwischen den deutschen Wörtern *viel* und *viele* (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 61) können die englischen Vorkenntnisse helfen, weil die Wörter *much* und *many* im Englischen sehr ähnlich funktionieren: die unzählbaren Wörter stehen mit eng. *much* und dt. *viel*, und die zählbaren mit eng. *many* und dt. *viele*. Das Lehrwerk baut auf diese Vorkenntnisse, und erleichtert so das Lernen dieser sprachlichen Formen.

Das Lehrwerk zeigt auch, dass die Lernenden mit den deutschen und englischen Zeitformen vorsichtig umgehen müssen, weil diese nicht eins zu eins zugeordnet werden können. Der Satz *Hast du gespielt?* ist zum Beispiel mit dem Satz *Have you played?* nicht identisch (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 78). Hier in diesem englischen Beispiel wird die Zeitform Present Perfect für eine Handlung genutzt, die in der Vergangenheit geschah und von der Gegenwart abgeleitet werden kann (vgl. Eastwood 2003: 86). Die deutsche Zeitform Perfekt bezeichnet Handlungen, die in der Vergangenheit geschahen (vgl. Helbig/Buscha 1992: 68), diese Handlungen müssen nicht von der Gegenwart abgeleitet werden. Obwohl die vorher erwähnten zwei Sätze aus formeller Sicht sehr ähnlich sind – beide Zeitformen werden analytisch aus einem konjugierten Hilfsverb (eng. *have*, dt. *hast*) und aus der past-participle-Form (eng. *played*) / Partizip-Perfekt-Form (dt. *gespielt*) des entsprechenden Verbes gebildet –, ist aber ihre Bedeutung nicht identisch.

Eine andere Randbemerkung macht die Lernenden darauf aufmerksam, dass es Unterschiede im Artikelgebrauch der zwei Sprachen gibt: in dem deutschen Beispiel „*Ich bin Ø Student.*“ benutzt man den Nullartikel und der englische Satz „*I'm a student.*“ (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 18) ist mit dem unbestimmten Artikel korrekt.

4.2.3. Erkenntnisse der Datenerhebung in Bezug auf das DaF/E-Konzept im Lehrwerk „Kekse 1“

In dem Lehrwerk „Kekse 1“ gibt es insgesamt 18 Hinweise (Randbemerkungen), die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch lenken. Wie Abbildung 5 zeigt, beziehen sich diese Hinweise teilweise auf den Wortschatz, teilweise auf die Grammatik. Das Kreisdiagramm (Abbildung 5) gibt Auskunft darüber, dass es mehr Hinweise auf die Grammatik als auf die Lexik gibt. Der Unterschied zwischen der Zahl der Randbemerkungen bezogen auf die zwei Bereiche ist nicht so bedeutend. Der Grund dafür, warum es mehr Hinweise auf die Grammatik gibt, kann sein, dass in diesem DaF-Lehrwerk am Anfang stark auf die Grammatik konzentriert wird.

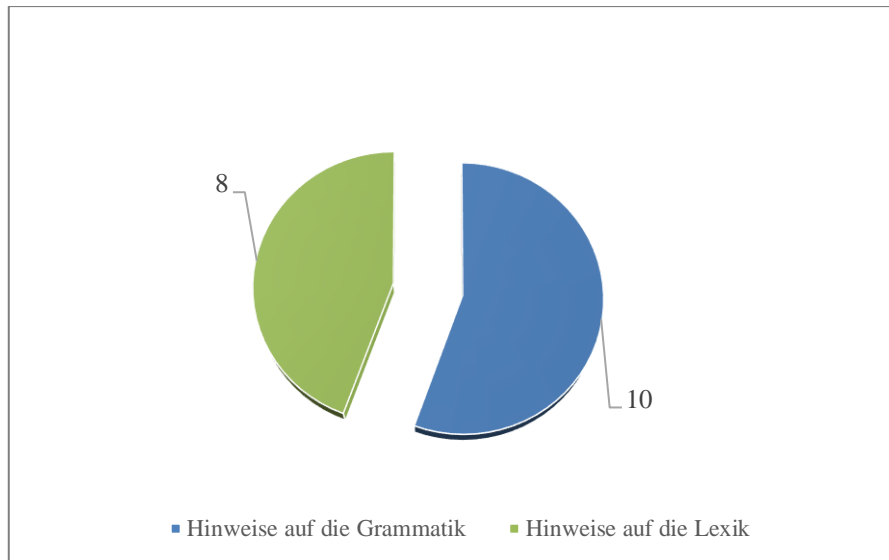


Abb. 5. Anteil der DaF/E-Hinweise im Lehrwerk Kekse 1 bezüglich der Grammatik und der Lexik

Wie erwähnt, machen die Randbemerkungen die Lernenden auf die Parallelen und auf die Unterschiede der deutschen und der englischen Sprache aufmerksam. Es muss aber hervorgehoben werden, dass in diesen Hinweisen nicht nur der positive Transfer gezeigt wird, sondern auch die „falschen Freunde“ erwähnt werden, so können die Lernenden erkennen, wo ihre englischen Vorkenntnisse beim Deutschlernen helfen, und wo diese Kenntnisse sie in Irre führen können. Das folgende Diagramm (Abbildung 6) stellt dar, wie viele Hinweise sich auf die Ähnlichkeiten und wie viele auf die „falschen Freunde“ beziehen:

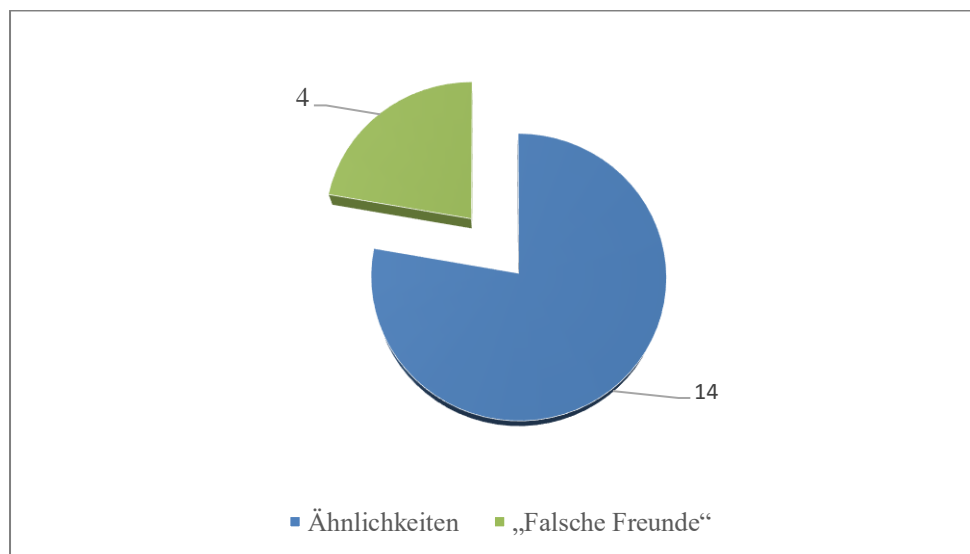


Abb. 6. Anteil der DaF/E-Hinweise im Lehrwerk Kekse 1 in Bezug auf die Ähnlichkeiten und „Falschen Freunde“

Wie das Kreisdiagramm zeigt, treten in dem Lehrwerk „Kekse 1“ viel mehr Hinweise auf die sprachlichen Ähnlichkeiten als auf die „falschen Freunde“ auf. Der Grund dafür kann sein, dass es für Anfänger*innen viel motivierender ist, wenn sie erfahren können, dass ihre Vorkennt-

nisse in Englisch beim Deutschlernen helfen können. Es ist wichtig, die Lernenden auch auf den negativen Transfer aufmerksam zu machen, aber wenn sie zu oft erfahren, dass ihre früheren Kenntnisse sie in die Irre führen können, kann ihre Lernmotivation verringert werden.

Auch in diesem Lehrwerk wird das DaFnE-Konzept durch eine Aufgabe mit Internationalismen (Tóth/Lázár/Kentsch 2006: 7) vermittelt. Diese Aufgabe ist ähnlich wie die Aufgaben im Lehrwerk „studio d A1“. Die Lernenden sollen mit Hilfe internationaler Wörter den Text verstehen. Diese Aufgabe entwickelt aber nicht das Leseverstehen wie im „studio d A1“, sondern das Hörverstehen der Lernenden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das DaFnE-Konzept unter den analysierten Lehrwerken nur im „Kekse 1“ als wirkliches Konzept erscheint. Eines der Hauptziele dieses Lehrwerks ist es, den Lernenden, die Deutsch als L2 oder L3 nach Englisch lernen, Hilfe beim erfolgreichen Fremdsprachenerwerb zu leisten.

4.2.4. Analyse des Lehrwerks „Kekse 1“ nach den Prinzipien der DaT-Lehrwerke von Hufeisen und Marx

DaT ist die Abkürzung für Deutsch als Tertiärsprache. Nach Hufeisen und Marx (2019: 830) kann man vier Fragen an DaT-Lehrwerke stellen, die zeigen, ob sie die Mehrsprachlichkeit wirklich fördern. Da „Kekse 1“ ein DaFnE-Lehrwerk ist (und DaFnE-Didaktik Teil der DaT-Didaktik ist) sollte es den Prinzipien der DaT-Lehrwerke entsprechen.

Die erste Frage in Bezug auf DaT-Lehrwerke ist, wie die L2 verstanden wird: als Hilfestellung oder als Kontrastsprache (vgl. Hufeisen/Marx 2019: 830). In diesem Lehrwerk erscheinen beide Seiten: die DaFnE-Hinweise machen die Lernenden sowohl auf die Parallelen als auch auf die „falschen Freunden“ aufmerksam, aber es gibt viel mehr Hinweise, die das Englische als Hilfestellung behandeln, deshalb ist die positive Seite stärker. Das ganze Lehrwerk wurde so aufgebaut, dass die DaFnE-Hinweise kontinuierlich, in jedem Kapitel erscheinen.

Ein DaT-Lehrwerk soll nicht nur die prozeduralen und sprachlichen Lernerfahrungen berücksichtigen, sondern auch die interkulturellen Vorkenntnisse wecken (vgl. Hufeisen/Marx 2019: 830), aber in diesem Lehrwerk spielt die Interkulturalität keine wichtige Rolle.

Dieses Lehrwerk baut nicht auf die früheren Lern- und Erschließungsstrategien der Lernenden. Hufeisen und Marx (2019: 830) fragen, ob das DaT-Lehrwerk „Gelegenheiten für eine Reflexion bereits bestehender sprachlicher und prozeduraler Kenntnisse“ bietet. In „Kekse 1“ erscheinen nur die Hinweise auf die Parallelen und auf die „falschen Freunde“, es gibt keine Aufgabe, wo die Lernenden selbst die Ähnlichkeiten der zwei Sprachen entdecken könnten. Der DaFnE-Unterricht kann erst dann erfolgreich funktionieren, wenn Lehrende auch dafür Zeit einplanen.

5. Abschluss

In unserer heutigen globalisierten Welt haben Fremdsprachenkenntnisse eine unerlässliche Bedeutung bekommen. Immer mehr Menschen müssen mehrere Sprachen erlernen. In Ungarn wird Mehrsprachigkeit auch von dem Unterrichtswesen gefördert, deshalb müssen die Lernenden in den Gymnasien zwei Fremdsprachen lernen. Da Englisch als „lingua franca“ gilt, wählen die Lernenden eher Englisch als L2. Viele Jugendliche beginnen erst in dem Gymna-

sium Deutsch zu lernen, wenn sie schon frühere Erfahrungen mit anderen Fremdsprachen, vorwiegend mit Englisch haben. In dieser Situation gewinnt das DaFnE-Konzept eine immer größere Bedeutung.

Diese Tatsache motivierte mich bei der Themenwahl, weil ich später auch in einer Mittelschule Deutsch unterrichten möchte. Ich meine, dass Lehrwerke die Arbeit der Lernenden erleichtern können, deshalb war die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit, die in Ungarn offiziellen DaF-Lehrwerke aus der Sicht des DaFnE-Konzeptes zu analysieren.

In dieser Abhandlung wurde erläutert, worin der Unterschied zwischen dem Lernen der ersten und der zweiten Fremdsprache besteht, bzw. wie vorhandene Englischkenntnisse das Lernen der deutschen Sprache als L3 bei Lernenden mit Ungarisch als L1 erleichtern können. Es wurde auch kurz dargestellt, welche Schwierigkeiten Lernende mit Ungarisch als L1 beim Lernen indoeuropäischer Sprachen haben können, da Ungarisch mit diesen Sprachen keine Verwandtschaft aufweist.

Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde nachgewiesen, dass die DaFnE-Didaktik zwar gut erforscht ist, das Konzept aber in den in Ungarn meistverwendeten DaF-Lehrwerken nicht ausreichend erscheint. Unter den sieben untersuchten Lehrwerken gibt es nur eines, in dem das DaFnE-Konzept wirklich als Konzept erscheint. In den anderen drei Lehrwerken werden nur Aufgaben angeboten, die sich mit internationalen Wörtern beschäftigen, und in zwei Lehrwerken gibt es überhaupt keine Hinweise auf das DaFnE-Konzept. Neben dem Gebrauch internationaler Wörter im Deutschen erscheinen andere DaFnE-Aspekte nur selten. Da die Mehrheit der Lernenden in den ungarischen Gymnasien Deutsch als L3 nach Englisch als L2 lernt, wäre es nützlich, wenn die DaF-Lehrwerke auch auf diesen Aspekt achten würden.

Weitere Untersuchungen zu dem Thema wären noch nötig, um die Lehrtätigkeit der Deutschlehrenden in den ungarischen Gymnasien aus diesem Aspekt zu unterstützen. Es sollten weitere regionale und internationale DaF-Lehrwerke untersucht werden, um ein vollständiges Bild über das DaFnE-Konzept in DaF-Lehrwerken zu bekommen und für Deutschlehrende mit keinen oder wenig Englischkenntnissen Empfehlungen zu formulieren, wie sie das DaFnE-Konzept in ihre Lehrtätigkeit systematisch einbauen könnten.

Literatur

- Berényi-Nagy, Tímea (2013): Transferbrücken bauen: Lexikalische Interkomprehensionsfähigkeit im Falle von L3-Deutschlernenden. In: Backes, Johanna/Szendi, Zoltán (Hg.): Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2013. Budapest/Bonn: Gondolat Kiadó Kör, S. 229–248.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: Boócz-Barna, Katalin/Heltai, János/Kertes, Patrícia/Reder, Anna/Sárvári, Tünde (Hg.): DUfU [= Deutschunterricht für Ungarn 2017]. Budapest: UDV, S. 50–68. http://www.udaf.hu/dufu/dufu1/DUFU_2017_ONLINE.5.pdf (gesehen am 31. 12. 2020).
- Bohn, Rainer (2003): Probleme der Wortschatzarbeit. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deut-

- schen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó/Eötvös Collegium. S. 33–60.
- Brdar-Szabó, Rita (2010): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. 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, S. 732–737.
- Bußmann, Hadomud (2002): Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart: Kröner.
- Eastwood, John (2002): Oxford Guide to English Grammar. Oxford University Press. New York: Alfred Kröner Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). / Eötvös Collegium. Budapest: Typotex Kiadó, S. 15–31.
- Forgács Erzsébet (2007): Kontrastive Sprachbetrachtung. Budapest: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Gerstner, Károly (1999): Német tükörjelenségek a magyar szókészletben. In: Névtani értesítő 21, S. 387–390.
- Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (1992): Übungsgrammatik Deutsch. Leipzig: Langenscheidt.
- Hessky, Regina (1994): Der Sprachvergleich als Hilfe beim Grammatiklernen. In: Deutsch als Fremdsprache 31 (1). S. 20–25.
- Hufeisen, Britta/Gibson, Martha (2003): Zur Interdependenz emotionaler und kognitiver Faktoren im Rahmen eines Modells zur Beschreibung sukzessiven multiplen Sprachenlerner. In: Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz) 78, S. 13–33.
- Hufeisen, Britta (1991): Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache – Empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion. Frankfurt et al.: Peter Lang.
- Hufeisen, Britta (2003a): Kurze Einführung in die linguistische Basis. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 7–11.
<http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Hufeisen, Britta (2003b). L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb. In: Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (Hg.): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online] 8 (2/3), S. 97–109.
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/537>
(gesehen am 20. 10. 2020)
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36, S. 200–207.
- Hufeisen, Britta (2019): Förderung des DaF-Unterrichts durch Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Ammon, Ulrich/Schmidt, Gabriele (Hg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze, Konzepte*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 337–350.
- Jessner, Ulrike/Allgäuer-Hackl, Elisabeth (2015): Mehrsprachigkeit aus einer dynamisch-komplexen Sicht oder warum sind Mehrsprachige nicht einsprachig in mehrfacher Ausfüh-

- nung? In: Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Brogan, Kristin/Henning, Ute/Hufeisen, Britta/Schlabach, Joachim (Hg.): MehrSprachen? – PlurCur! Berichte aus der Forschung und Praxis zu Gesamtsprachencurricula. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 209–229.
<https://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme/images/allgaeuer-hackl-jessner-schmid.mehrsprachen-plurcur.-article.pdf> (gesehen am 18. 10. 2020)
- Koksal, Handan (2008): Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Zum Einfluss der ersten Fremdsprache zur zweiten Fremdsprache.
<https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/100/69.pdf> (gesehen am 15. 10. 2020)
- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, Vilmos/Herzog, Andreas (Hg.)(2001): Jahrbuch der ungarischen Germanistik, S. 261–273.
- Marx, Nicole (2000): Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern? In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 5 (1). S. 1–16.
<https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/630/606> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Marx, Nicole (2018): Deutsch nach Englisch. Wenn mehr doch besser ist. In: Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache, Januar 2018
<https://www.goethe.de/ins/mk/de/spr/mag/21477814.html> (gesehen am 22. 10. 2020)
- Marx, Nicole/Hufeisen, Britta (2010): Mehrsprachigkeitskonzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (= HSK 19). Berlin: De Gruyter Mouton, S. 826–833.
- Nemzeti alaptanterv (2012). In: Magyar Közlöny, 2012 (66), S. 10635–10847.
https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (gesehen am 20. 10. 2020)
- Nemzeti alaptanterv (2020). In: Magyar Közlöny, 2020 (17), S. 290–446.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard (Hg.): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Council of Europe Publishing, S. 13–34.
<http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf> (gesehen am 20. 10. 2020)
- Sárvári, Tünde (2019): Zur Rolle des sprachlichen Inputs beim frühen Fremdsprachenlernen. In: Boócz-Barna, Katalin/Kertes, Patrícia/Sárvári Tünde (Hg.): Kollokationen lernen. Sonderheft. DUfU [= Deutschunterricht für Ungarn 30]. Budapest: UDV, S. 79–102.
- Schlaefel, Michael (2002): Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Schluer, Jennifer (2017): Wortbewusstheit und Konzeptbewusstheit beim Lesen fremdsprachiger Texte: Theoretische Überlegungen und empirische Erkenntnisse. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 28 (2), S. 181–208.
<https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-2-2017-Schluer.pdf> (gesehen am 30. 08. 2021)
- Wypusz, Joanna (2015): Konzept Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) – Notwendigkeit oder Wunschvorstellung? Empirische Untersuchung in Grundschulen in Großpolen. In: Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics 42 (1), S. 81–91.
- Ringbom, Håkan (2007): Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Die analysierten Lehrwerke

- Funk, Hermann/Kuhn, Christin/Demme, Silke (2006): studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen. Szeged: Maxim Kiadó.
- Krenn, Wilfried/Puchta, Herbert (2015): Ideen. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1. Ismaning: Hueber Verlag.
- Maros, Judit/Szitnyainé Gottlieb, Éva (2016): Start! Neu Német I. Tankönyv. Budapest: OFI.
- Maros, Judit/Szitnyainé Gottlieb, Éva (2016): Start! Neu Német I. Munkafüzet. Budapest: OFI.
- Maros, Judit (2016): KON-TAKT 1. Arbeitsbuch. Budapest: OFI.
- Maros, Judit (2016): KON-TAKT 1. Lehrbuch. Budapest: OFI.
- Motta, Giorgio/Cwikovska, Beata (2009): direkt. Lehrwerk für Jugendliche. Kursbuch 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Motta, Giorgio/Cwikovska, Beata (2009): direkt. Lehrwerk für Jugendliche. Arbeitsbuch 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz/Bovermann, Monika/Reimann, Monika (2006): Schritte international. Kursbuch + Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Tóth, Tímea/Lázár Györgyné/Kentsch, Andreas (2006): Kekse 1. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tóth, Tímea/Lázár Györgyné/Kentsch, Andreas (2006): Kekse 1. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Rezensionen

Attila Bombitz/Katharina Pektor (Hg.):
„Das Wort sei gewagt“.
Ein Symposium zum Werk von Peter Handke
Wien: Praesens, 2019 (= Österreich-Studien Szeged 15)

Laura Bársony (Budapest)

2017, zwei Jahre vor der Nobelpreisverleihung an Peter Handke veranstaltete der Lehrstuhl für österreichische Literatur und Kultur der Universität Szeged ein internationales Symposium mit dem Titel „*Das Wort sei gewagt*“, welches zum Ziel hatte, das Werk des österreichischen Autors, der in jenem Jahr seinen 75. Geburtstag feierte, zu ehren.

Der Lehrstuhl sieht es als seine Aufgabe an, renommierte österreichische AutorInnen auf diese Weise zu würdigen. Die Reihe *Österreich-Studien Szeged* gibt es seit 2007, der erste autorbezogene Sammelband wurde durch das 2006 veranstaltete Symposium anlässlich des 80. Geburtstags von Ingeborg Bachmann angeregt.¹ Seit dem Bachmann-Symposium wurden durch den Österreich-Lehrstuhl regelmäßig internationale Tagungen organisiert, die Autoren wie Thomas Bernhard oder Arthur Schnitzler ins Zentrum stellten und aus deren Beiträgen Sammelbände herausgewachsen sind. Der letzte Band der Reihe erschien 2021 und widmet sich dem Werk von Hugo von Hofmannsthal.²

Sammelbände zu Peter Handkes Werk entstanden bereits ab Ende der 1970er Jahre,³ Ihre Zahl erreichte aber nach 2000 den Höhepunkt. Katharina Pektor war selber Herausgeberin von zwei weiteren Sammelbänden mit den Titeln *Die Arbeit des Zuschauers. Peter Handke und das Theater* (2012) und *Peter Handke. Dauerausstellung Stift Griffen* (2017). Auch Hans Höller, einer der bedeutendsten Handke-Forscher, Handke-Monograph⁴ und Autor des allerersten Beitrags, gab 2014 einen Sammelband mit dem Titel *Schreiben als Weltentdeckung. Neue Perspektiven der Handke-Forschung* heraus – um nur einige zu nennen.

„*Das Wort sei gewagt*“ war ein internationales Symposium und ermöglichte daher die Zusammenkunft von Handke-ForscherInnen aus aller Welt, die Handkes Werk ihren Interessensfeldern entsprechend untersuchten. In vielen Beiträgen dominieren kultur- und medienwissenschaftliche Herangehensweisen, welche mit textnahen literaturwissenschaftlichen Interpretationen gekoppelt werden.

Im ersten Beitrag liefert Hans Höller (Salzburg) eine Einführung nicht nur in das Werk Peter Handkes, sondern auch in den ganzen Band. Mit seinem Aufsatz unterstützt er sogleich das im Vorwort Gesagte und führt es tiefgründig weiter, indem er nach dem großen Zusammenhang

¹ Bognár, Zsuzsa/Bombitz, Attila (Hg.): „Ihr Worte“. Ein Symposium zum Werk von Ingeborg Bachmann. Wien: Praesens Verlag – JATE Szeged, 2008.

² Innerhofer, Roland/Ritz, Szilvia: „Schnsucht nach dem Leben“. Tradition und Innovation im Werk Hugo von Hofmannsthals. Wien: Praesens Verlag – JATE Szeged, 2021.

³ Der erste Sammelband wurde 1969 in der Reihe Text + Kritik von Heinz Ludwig Arnold herausgegeben.

⁴ Höller, Hans: Peter Handke. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2007.

bzw. nach Gemeinsamkeiten sucht, durch welche alle Handkeschen Werke miteinander verbunden sind. So spricht Höller die wichtigsten Motive, Charakteristika, sowie den weltliterarischen Kontext von Handkes Werk an und schafft eine Grundlage für alle kommenden Beiträge, insofern sie die von ihm aufgestellten Hypothesen eingehend behandeln, bzw. aus unterschiedlichen Perspektiven untersuchen.

Im zweiten bzw. dritten Beitrag beschäftigen sich Fatima Naqvi (New Jersey) und Thorsten Carstensen (Indianapolis) mit den Räumen von Handke. Während Fatima Naqvi die Wiederholbarkeit der Räume und das Motiv „des beleidigten Raums“ in Handkes Werk bzw. dessen Visualität und Bildhaftigkeit medienwissenschaftlich, in Bezug auf einige Gedichte untersucht, geht Thorsten Carstensen auf die architektonischen Eigenschaften des Werkes bzw. auf die damit zusammenhängende Frage der Wahrnehmung ein. Auch Edit Királyi (Budapest) widmet sich dem Raum und der Reise als existenzieller Situation in *Der kurze Brief zum langen Abschied* und stellt fest: „Reise ist nicht Handlung und nicht einmal Teil der Handlung, sondern ersetzt diese“. Herwig Gottwald (Salzburg) legt Handkes Interesse an den Westernfilmen bzw. deren Einfluss auf seine frühe Prosa dar. Die intensive Auseinandersetzung des jungen Autors mit den Western erklärt er damit, dass diese Filme als die moderne Form des Epos (Handkes Idealgattung) interpretiert werden können. Vom Gesamtcharakter des Bandes abweichend kann der Beitrag von Anita Czeglédy (Budapest) gelten, der sich Handkes Werk aus der Perspektive der Sprechakttheorie nähert und das ganze Schaffen als „umspannendes Identitätsprojekt“ ansieht.

Im Weiteren folgen einige Analysen von einzelnen Prosawerken: Dana Pfeiferová (Pilsen) nimmt *Wunschloses Unglück* unter die Lupe und befasst sich mit den zwei Erzählebenen des Textes: mit der chronologisch erzählten Biographie der Mutter bzw. den Erzählerreflexionen über die Unzulänglichkeit von deren sprachlicher Bewältigung. Vincenza Scuderi (Catania) widmet sich dem Werk *Die Lehre der Sainte-Victoire*, „einem hybriden Buch, das vielen Genres angehört, ohne eines genau zu sein“ und hebt Handkes interessante Montagetechnik bzw. komplexes System des Zitierens hervor, wobei Hugo von Hofmannsthals *Briefe des Zurückgekehrten* als Prätext für Handkes Buch wahrgenommen wird. Evelyne Polt-Heinzl (Wien) bringt eine Parallelektüre von *Der Chinese des Schmerzes* und *Kali*, wobei verschiedene Aspekte (u.a. Brücke, Formeln, Heldenausfahrt), die in beiden Werken eine bedeutende Rolle spielen, näher untersucht werden. Attila Bombitz (Szeged) analysiert *Die Wiederholung* und legt dabei besonderen Wert auf die Grenzüberschreitung des Sprachlichen und des Rezipierbaren.

Den Prosawerken folgen die Theaterstücke: Wolfgang Hackl (Innsbruck) schreibt über den Karriereanfang Handkes als Dramenautor und erläutert, wie seine *Publikumsbeschimpfung* die Erwartungen an ein Theaterstück negierte und enttäuschte, anstatt sie zu erfüllen. Karl Katschthaler (Debrecen) befasst sich mit *Die Stunde, da wir nichts voneinander wußten* und nimmt die Stummheit des Textes bzw. dessen Bezug zu Musikästhetiken der Abwesenheit unter die Lupe. Das epische Drama *Immer noch Sturm* wird von Márta Horváth (Szeged) vorgestellt; ihr Beitrag konzentriert sich auf Fragen, die mit der Geschichtsschreibung zusammenhängen. Das Drama *Die Unschuldigen, ich und die Unbekannte am Rand der Landstraße* bildet den Gegenstand der Beiträge von Eleonora Ringler-Pascu (Temeswar) und von Renate Langer (Salzburg). Während sich Eleonora Ringler-Pascu auf den narrativen Charakter des Werkes fokussiert, wird es in Renate Langers Beitrag mit vielen weiteren Handkeschen Werken kurz

verglichen. Von ihr wird festgestellt, dass „in ihm sich auf wenigen Seiten Motive und Themen [bündeln], mit denen sich der Autor seit einem halben Jahrhundert in erstaunlicher Kontinuität befasst“.

Zsuzsa Bognár (Budapest) setzt sich mit den fünf *Versuchen* von Handke auseinander und analysiert sie als literarische Essays. Bei der Untersuchung der Struktur der Texte wird ihr auffällig, dass die Geometrie der Versuche auf runden Formen beruht: Für diese Werke seien sowohl die „Rückbiegung auf sich als andauernde selbstreflexive Bewegung, als auch die utopische Annäherung an das Unerreichbare“ typisch.

Der Jugoslawien-Diskurs kann in keinem Handke-Sammelband fehlen. Dieses Thema spricht mit seinem Beitrag Jean Bertrand Miguoué (Yaoundé) an, wobei sich seine Herangehensweise von der in anderen Aufsätzen deutlich unterscheidet. Bei Miguoué erscheint eine postkolonialistische Sicht, welche mit der ambivalenten Beurteilung der Jugoslawien-Texte Handkes verbunden ist: „Für den österreichischen Dichter haben die Südslawen, mit denen er sich teilweise identifiziert, den historischen und moralischen Vorteil der Gerechten.“

Schließlich kommt Katharina Pektor (Wien) und verleiht dem Ende des Bandes eine besondere Atmosphäre. Im Gegensatz zu den früheren Beiträgen, welche die wichtigsten Meilensteine des Lebenswerkes von Handke ins Auge fassen, lässt ihr Aufsatz den Leser hinter die Kulissen blicken und die Werkstatt bzw. die Arbeitsweise des Autors kennenlernen. Sie berichtet über Handkes berühmt gewordene Notizbücher und erläutert, dass die formal und inhaltlich verschiedenartigen Notizen während des Schaffensprozesses eine grundlegende Funktion haben, weil sich Handke auf das Schreiben notierend vorbereitet. So stehen der erste und der letzte Beitrag miteinander in Verbindung: Während der Beitrag von Hans Höller eine Grundlage für das Verständnis des Handkeschen Werkes sichert und die einzelnen nachfolgenden wissenschaftlichen Untersuchungen vorbereitet, wirkt die Arbeit von Katharina Pektor als eine Art Ableitung, welche alle Aufsätze mit Hintergrundinformationen ergänzt. Hervorzuheben ist noch die große Anzahl von Abbildungen in ihrem Beitrag, welche die vielfältigsten Ausschnitte aus Handkes Notizbüchern präsentieren und jede zu unterscheidende Phase seines „Projekts des Notierens“ vorführen. Die (Auf)Zeichnungen des Autors werden mit ausführlichen Erläuterungen versehen und im Hinblick auf das Gesamtwerk interpretiert.

Anfang und Ende des Bandes verweisen aufeinander bereits durch das Cover, weil die Fotokopie eines Ausschnittes aus Handkes Notizbuch mit dem Aufsatz von Katharina Pektor eng zusammenhängt und für den Band einen ersten Interpretationsrahmen bereithält. Das kleine Blatt mit der Handschrift und Zeichnung des Autors macht den Leser über das Schaffen des Autors nachdenklich und bereitet ihn auf eine mit den Beitragenden gemeinsame intensive Lektüre der Handke-Texte vor.

Der vorliegende Band bestätigt die Vernetzung der Texte als prägendes Merkmal des Gesamtwerkes. Auch diejenigen Beiträge, welche die Analyse eines einzelnen Textes zum Ziel haben, verknüpfen ihn mit dem ganzen Lebenswerk. Denn Handkes Werke sind nie als eigenständig zu betrachten: Sie sind intertextuell sehr reich geprägt, indem sie aufeinander referieren und aneinander anknüpfen. So durchziehen die wichtigsten Themen und Motive des Œuvre den ganzen Band: das Schreiben, das sich mit dem Gehen identifiziert; die Wahrnehmung von Außenseitern bzw. die Poetisierung des Nebensächlichen und der Peripherie; die Einflüsse von den Klassikern auf das Werk bzw. die Anspielungen auf Hofmannsthal; die Suche nach dem

Zusammenhang sowie die Identitätssuche werden in den Beiträgen immer wieder angesprochen.

In fast jedem Aufsatz wird die Grenze als wichtigste Erscheinung in Handkes Werk erwähnt; bei ihm, durch ihn werden ja in mehrerer Hinsicht Grenzen überschritten. Bereits im Vorwort des Bandes wird durch die Herausgeber Katharina Pektor und Attila Bombitz hervorgehoben, dass „[sich] Peter Handkes Literatur mit den Möglichkeiten und Grenzen der Sprache auseinander[setzt]“. Bei Handke wird außerdem die Grenze zwischen den Gattungen oft verschoben oder sogar aufgelöst: Die AutorInnen des Bandes, die seine Werke einer Gattung zuzuordnen versuchen, finden meistens keine sichere Lösung. Zu Grenzüberschreitungen kommt es auch bei den Reisen der Handkeschen Figuren (zum Teil zum tatsächlichen Überschreiten der Landesgrenzen), bei der Unterscheidung zwischen poetischer bzw. politischer Sprache sowie zwischen dem Sagbaren und Unausprechlichen. Der Studienband „*Das Wort sei gewagt*“ bestätigt damit die Kohärenz als wichtiges Charakteristikum des Handkeschen Lebenswerkes.

Enikő Dáczy/Réka Jakabházi (Hg.):
Literarische Rauminszenierungen in Zentraleuropa.
Kronstadt/Braşov/Brassó in der ersten Hälfte
des 20. Jahrhunderts.
Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, 2020
(=Veröffentlichungen des Instituts für deutsche Kultur und
Geschichte Südosteuropas an der Ludwig-Maximilians-
Universität München [IKGS] Band 141)

Magdolna Orosz (Budapest)

Der Sammelband von Enikő Dáczy und Réka Jakabházi, der aus einem Projekt am IKGS hervorging und an dem außer den beiden Herausgeberinnen drei Forscherinnen (Raluca Cernahoschi, Noémi Hegyi, Ana-Maria Palimariu) und ein Forscher (Ion Lihaciu) mitgewirkt haben, ist der Untersuchung des literarisch-kulturellen Lebens einer Stadt in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gewidmet, die in den vergangenen Jahrhunderten eine wichtige und vielfältige Rolle in Südosteuropa – oder mit der im Band gebrauchten Bezeichnung „Zentraleuropa“ – gespielt hat: Kronstadt/Braşov/Brassó, wie schon die Namensvarianten in drei Sprachen zeigen, war ein ‚Raum‘, in dem das Aufeinandertreffen verschiedener Kulturen die Geschichte der Stadt und ihrer Einwohner tiefgehend prägte.

Der Band gliedert sich in drei größere, weiter untergliederte Kapitel sowie in ein als Nachwort fungierendes Abschlusskapitel. Das erste Kapitel umfasst drei eher theoretische Texte zur Frage der literarischen Rauminszenierung und wird von einem theoretisch verankerten kurzen Vorwort von Wolfgang Müller-Funk eingeleitet. Hier werden die methodischen Kernpunkte der folgenden Beiträge, d.h. „drei sich überlappende[] Zugänge[]“ (S. 9) knapp skizziert, nämlich Pierre Bourdieus Theorie, weiters die die postkolonialen Studien weiterentwickelnden „postimperialen Studien“ des „Wiener Forschungsnetzwerk[s] Kakanien revisited“ (S. 10), sowie die Anwendung der Ergebnisse der „spatialen Wende“ (S. 10) der letzten Jahre auf den im Fokus stehenden zentraleuropäischen Raum, wodurch eine dynamische Untersuchung von Zentrum und Peripherie und ihrer „Interdependenz“ (S. 11) ermöglicht wird, die „die ideologischen und politischen Vorstellungen von homogenen Kulturen [...] gut belegt und theoretisch reflektiert in Frage stellen“ (S. 11) kann. Die theoretischen sowie methodologischen Voraussetzungen, die in den Beiträgen des Bandes konsequent und ab und zu etwas mechanisch angewendet sind, werden von Enikő Dáczy im Teilkapitel „Raum als Stoff und Mittel“ umrissen. Hier setzt sich die Verfasserin „die Positionierung der im Band gewählten Zugänge innerhalb einer weit verzweigten Fachliteratur“ (S. 23) zum Ziel, unter denen „Pierre Bourdieus Feldbegriff und sozialer Raum“ (S. 25) eine zentrale Rolle spielen, daneben kommen auch Foucaults Heterotopie-Begriff und die Idee des Chronotopos von Bachtin, der sogar „als Vordenker des

spatial turn“ (S. 26) betrachtet wird, sowie Lotmans kultursemiotisch verankerte Raumkonzeption zum Tragen. Bourdieus Konzept anwendend „liegt der Fokus auf divergierenden Raumdiskursen“ (S. 27), deren Untersuchung, so die Behauptung von Dác, ebenfalls aufzeigt, „wie fließend die Grenzen zwischen einzelnen Feldern sind“ (S. 28). Auf der so umrissenen Grundlage kristallisieren sich zwei Schwerpunkte der Untersuchungen heraus: auf der einen Seite das „literarische[] Feld Kronstadt“, auf der anderen Seite „Kronstadt als Konstrukt in literarischen Texten“ (S. 26), d.h. einerseits werden literarische Zeitschriften, ihre Konzeptionen und politisch-historisch bedingten Veränderungen, andererseits aber die „Akteure“ der Literatur in Kronstadt im untersuchten Zeitraum behandelt, wobei sie „notwendigerweise nur als Teile von Standbildern eines Prozesses fokussiert werden, in denen immer Raumdiskurse im Mittelpunkt stehen“ (S. 28). Das Projekt, dessen Ergebnisse der Band zusammenfasst, war von vornherein bestrebt, „die siebenbürgischen Literaturen [...] in ihrer Vielfalt über sprachliche Grenzen hinaus zu betrachten“ (S. 13) und die pluri- und multikulturellen Züge der Kronstädter Kultur und Literatur, des Kronstädter Kommunikationsraumes theoretisch verankert im Sinne von Moritz Csáky zu umreißen. Den Zielsetzungen entsprechend sind in den Analysen und Fallstudien alle drei Sprachen/Kulturen des Kronstädter Raumes/literarischen Feldes – Deutsch, Ungarisch, Rumänisch – sowohl in der Beschreibung literarischer Zeitschriften als auch in der Vorstellung der „Akteure“ vergleichend und aufeinander bezogen vertreten.

Das zweite große Kapitel „Das literarische Feld Kronstadt“ wird von einer Übersicht von Enikő Dác und Réka Jakabházi über das „mehrfach fragmentierte literarische Feld“ (S. 36) von Kronstadt und seine Heterogenität eingeleitet, in der u.a. über das Schulwesen, über Kulturvereine und das Theaterleben zusammenfassend berichtet wird, um dann auf das mehrsprachige „literarische Feld“, auf dessen wichtigste Akteure/Persönlichkeiten und Publikationsorgane zu fokussieren. Daraus folgend kommt es zur Feststellung, dass „[d]as Kronstädter literarische Feld [...] auf Mikroebene teilweise die Tendenzen ab[bildete], die auf regionaler beziehungsweise nationaler Ebene zu beobachten waren“ (S. 57). Die darauf folgenden Betrachtungen über die wichtigsten Zeitungen/Zeitschriften wie die *Brassói Lapok*, die *Karpathen*, *Das Ziel* und *Das Neue Ziel*, *Klingsor* und *Țara Bârsei* zeigen eben diese Tendenzen anschaulich auf, indem sie beschreiben, wie die historischen Ereignisse, die politischen, sozialen, ideologischen Veränderungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch den Entwurf von Selbst- und Fremdbildern, durch ihre topographisch-symbolhaften Raumkonstruktionen die mehr- bzw. dreisprachige Presselandschaft von Kronstadt prägten. Aus den Fallstudien, die mit ihrem Fakten- und Datenreichtum überzeugen, wird gut nachvollziehbar, wie sich die Schwerpunkte, die Querverbindungen der Presseorgane und ihrer Mitarbeiter (allen voran der führenden Redakteure und Literaten Adolf Meschendörfer und Heinrich Zillich) sowie die ideologischen Positionen eben den erwähnten Tendenzen folgend verlagerten und prekäre Situationen einleiteten. Letzen Endes entsteht aus diesen aufeinander bezogenen Darstellungen „eine Kronstädter Palette »verschiedener lokaler Dialekte« des literarischen Regionalismus“ (S. 145f.), die nicht richtig transnational sein konnten, sie waren aber doch „nicht so exklusiv, wie sie sich ankündigten“, denn sie „schließen die anderen ein“ (S. 146); es zeichnen sich verschiedene Schattierungen regionaler Modernekonzeptionen damit auch ab.

Im „Kronstadt als literarisches Konstrukt“ betitelten dritten Teil des Buches werden unterschiedliche literarische Gattungen bzw. Werke auf ihre verschiedenartigen Raumkonstruktionen untersucht. Besonders interessant erweisen sich die Analysen von Raluca Cernahoschi

und Réka Jakabházi, die Lyrikanthologien unter die Lupe nehmen. Solche Textsammlungen werden theoretisch oder literaturgeschichtlich selten untersucht, so liefern diese Überlegungen „wichtige Auskünfte zum literarischen Leben“ (S. 149), indem die 1930 von Meschendörfer herausgegebene deutschsprachige und die 1945 von Vasile Gionea herausgegebene rumänischsprachige Anthologie, deren „räumliche[n] Referenzpunkt“ (S. 151) Kronstadt bildet, mit ihren unterschiedlich angelegten allegorischen Raumkonstruktionen sowie mit der abweichenden „Thematisierung der siebenbürgischen Geschichte“ (S. 156) und ihrer ideologischen Wandlungen kontrapunktisch vergleichend behandelt werden. Drei weitere in rumänischer bzw. in ungarischer Sprache erschienene Anthologien (zwei Lyrikanthologien und eine Prosaanthologie), die jedoch nach 2000 erschienen sind, werden auch hinsichtlich ihrer Kronstadtbilder, ihrer „poetischen und ästhetischen Raumkonstruktion und -wahrnehmung“ (S. 165) einer komparativen Analyse unterzogen. Obwohl die Anthologien nach der Jahrtausendwende publiziert wurden, wird in ihrer Analyse der „Zeitraum der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts“ (S. 168) besonders fokussiert und auch der thematische Überblick der Texte hebt „mehrere gemeinsame Schwerpunkte“ (S. 169) wie die Natur um Kronstadt herum, die Architektur der Stadt mit ihren emblematischen Bauten sowie „die Stadt als Symbol der Kultur“ (S. 169) und als Erinnerungsort nachdrücklich hervor. Immerhin hätte die Entscheidung, zeitgenössische Sammlungen bzw. Texte zur Analyse der Raumkonstruktionen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts auch in die Analysen einzubeziehen, stärker reflektiert werden sollen, denn – obwohl emblematische Raumkonstruktionen und Topoi wie die Schwarze Kirche, die Zinne, die Wälder und Berge in den Texten immer wieder vorkommen – die zeitlichen Verschiebungen in der Raumwahrnehmung aus einer Gleichzeitigkeit oder einem Rückblick heraus könnten Brechungen und Fortbestände betonter herausstellen, was trotz der starken theoretischen Verankerung des Bandes nicht vollständig gewährleistet wird. Die nachfolgenden Romananalysen und andere Untersuchungen zum kulinarischen Kommunikationsraum sowie zum „Dickicht der Memoiren“ (S. 304) lassen ebenfalls eine ähnliche gemischte Auswahl erkennen, so dass in ihnen über die unterschiedlichen Perspektiven der Texte vor 1945 bzw. der Texte, die danach entstanden sind, kaum nachgedacht wird.

Alles in allem lässt sich der Band als ein gelungenes Projekt bezeichnen, das wichtige Erkenntnisse und Details zu(r) südostdeutschen bzw. zentraleuropäischen Literatur(en) mit einheitlich fundierten theoretischen Grundlagen liefert. Die Beiträge weisen oft auf weniger oder kaum bekannte sowie in Vergessenheit geratene Texte, Gattungen, Autoren hin, so dass neben den abwägenden Schilderungen der wichtigsten, widersprüchlichen und ideologisch „belasteten“ Figuren des Kronstädter literarischen Lebens wie Meschendörfer und Zillich auch andere Akteure des dreisprachigen, plurikulturellen Milieus in Betracht gezogen werden konnten. Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Vielfalt keineswegs ein einheitliches Bild entwerfen lässt, denn, wie Enikő Dáczy im Nachwort summierend feststellt, die Frage, „ob in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ein gemeinsames lokales beziehungsweise regionales literarisches Feld Kronstadt entstand“, kann nicht bejahend beantwortet werden, weil „ein solches trotz einzelner Bestrebungen [...] nicht zustande kam, selbst wenn es durchaus transnationale Momente gab und gemeinsame Kommunikationsräume zeitweise gut funktionierten“ (S. 323). Die Untersuchungen des Bandes tragen zu dieser Bilanz alle bei und demonstrieren somit die Tragfähigkeit der Methode und der Ergebnisse.

Endre Hárs:
Der mediale Fußabdruck.
Zum Werk des Wiener Feuilletonisten Ludwig Hevesi (1843–1910)
Würzburg: Königshausen&Neumann, 2020

Zsuzsa Bognár (Budapest)

Die junge Kunstgewerbeschülerin Bertha Czegka wurde 1902 mit ihren Karikaturen von berühmten Wiener Autoren (Hermann Bahr, Arthur Schnitzler, Hugo von Hofmannsthal) und prominenten Kunstkritiken (Franz von Servaes und Ludwig Hevesi) schnell bekannt. Angesichts der Porträts kann man gleich feststellen, es war nicht unverdient. Während sich Hofmannsthal in einem breiten Sessel wie auf einem Königsthron bequem ausstreckt und träumerisch in die Ferne sieht, wurden die beiden Kunstkritiker stehend porträtiert: In der einen Hand ein kleines Notizheft, in der anderen ein Schreibwerkzeug haltend, starren sie mit gespannten Gesichtszügen auf das Stück Papier. Servaes hält sich akkurat kerzengerade, Hevesi beugt sich hingegen leicht nach vorne und scheint beim Notieren völlig in sich versunken zu sein.

Aufgrund der dicken Monographie von Endre Hárs über den Feuilletonisten Ludwig Hevesi kann diese Karikatur nicht genug gelobt werden: Beide lassen Hevesi als monomanischen Aufschreiber erscheinen. Czegkas Karikatur ist freilich in Fachkreisen zu bekannt, für das breite Publikum jedoch nicht richtig Aufsehen erregend, um als Cover-Illustration zu dienen. So hat sich Hárs zu diesem Zweck für den Hevesi entlehnten, zwar ebenfalls wohlbekanntem Wahlspruch der Sezession – „Der Zeit ihre Kunst, der Kunst ihre Zeit“ – entschieden, aber in der nicht leicht entzifferbaren Form eines Fotoausschnittes. Hárs nimmt sich nämlich etwas Ähnliches, die Wiederentzifferung der in Vergessenheit geratenen Texte von Hevesi vor, indem er die wissenschaftliche Bearbeitung des umfangreichen feuilletonistischen Korpus anstrebt.

Wie bekannt, machen die feuilletonistischen Texte nur einen – wenn auch den zahlenmäßig weit größten – Teil der Publikationen des Publizisten und Schriftstellers Ludwig Hevesi aus. Er hat sich vor allem als Kunstkritiker und Kunsthistoriker in die österreichische Kulturgeschichte eingeschrieben; seine Gustav Klimt und den anderen Künstlern der Wiener Moderne gewidmeten Aufsätze fehlen in keiner Anthologie über die Kunst der Jahrhundertwende, trotzdem stand die umfassende kunsthistorische Erforschung seiner Tätigkeit bis in die letzte Zeit aus.¹ Beachtenswert sind auch seine Theater- und Literaturkritiken, durch die sich das Lesepublikum von *Fremden-Blatt* und *Pester Lloyd*, den maßgebenden Tageszeitungen der beiden Hauptstädte Wien und Budapest, jahrzehntelang orientierte.

¹ Diesem Desiderat versucht die ungarisch verfasste Monographie von Ilona Sármany-Parsons abzuhelpen: Bécis művészeti élete Ferenc József korában, ahogy Hevesi Lajos látta [Wiens Kunstleben in der Epoche Franz Josephs, wie es Ludwig Hevesi gesehen hat]. Budapest: Balassi, 2019.

Trotz Hevesis unbestreitbaren Bedeutung im Bereich von Kunst und Theater der Jahrhundertwende widmet sich Hárs vollständig seinem schriftstellerischen Œuvre.² Dies begründet er zunächst mit der zahlenmäßigen Überrepräsentiertheit des letzteren im Gesamtwerk: „Tatsächlich halten unter Hevesis Büchern sechs kunst- bzw. literaturkritischen Veröffentlichungen und vier Biographien acht Reisebücher und dreizehn feuilletonistische–humoristische Textsammlungen die Waage“ (S. 17). Das Desinteresse der Forschung an Hevesis literarischen Ambitionen kommt andererseits Hárs offensichtlich zugute: er beabsichtigt eine tatsächlich bestehende Forschungslücke zu füllen, indem er den am meisten vernachlässigten Teil des Gesamtwerks unter die Lupe nimmt. Dass Hevesis Lebenswerk eine Monographie wert ist, steht außer Frage; ob dafür allein das Schriftstellerische ausreichen könne, ist der springende Punkt. Hárs’ reges kultur- und medienwissenschaftliches Interesse trifft sich produktiv mit Hevesis bevorzugter Gattung Feuilleton, insbesondere weil die Feuilletonforschung der letzten Zeit auf deutschem Sprachgebiet eine Hochkonjunktur erlebt hat. Es ist aber auch für Hárs offensichtlich, „[...] dass man dem Lebenswerk nicht gerecht wird, wenn man in ihm nur die diskursiven Mechanismen der Feuilletonistik um 1900 sucht“ (S. 61). Hárs’ Ambition ist es zu beweisen, dass Hevesi die „Anerkennung als eines Literaten“ verdiene: Um „die textuelle Komplexität“ seiner Prosa zu unterstreichen, fokussiert er nur wenig auf die zeit- und sozialgeschichtlichen, medienhistorischen usw. Zusammenhänge (Ebenda.) Die Eigenart seiner Annäherung liegt darin, dass er die kulturwissenschaftliche Perspektive durchgängig mit literaturwissenschaftlichen Analysemethoden ergänzt und bereichert.

Die Monographie besteht aus vier Hauptkapiteln, zu denen jeweils mehrere Unterkapitel gehören. Das erste, einführende Kapitel hat eine doppelte Funktion: es soll Hevesis Porträt mit Hilfe einer kompakten Biographie bieten und gleichzeitig diejenigen Spezial-Diskurse vorwegnehmen, die in den nachfolgenden Erörterungen eingehend besprochen werden. Zunächst wird ein Überblick über die Hevesi-Forschung bis dato geboten, danach werden die für Hárs’ Monographie maßgebenden Profile des Protagonisten kurz skizziert: „Der Büchermensch“, „Der Feuilletonist“ und „Der Humorist“. Die erste Profilierung Hevesis erfährt durch die eigenen mediatisierten Selbstdarstellungen eine Vertiefung; dabei wird aufgrund der Lektüreerlebnisse der Kinder- und Jugendjahre über die nationalkulturell inszenierte Atmosphäre des Königreichs Ungarn ein treffendes Bild dargeboten. Bei den anderen Themenfeldern dominiert hingegen die medien- und literaturtheoretische Perspektive; im Vergleich zu dem durchgängig breiten und tiefen theoretischen Wissen erhalten die (medien-, literatur- und sozial-) historischen Zusammenhänge wenig Beachtung. Der Leser kann zwar die Liste der zahlreichen österreichischen und ungarischen Zeitungen, in denen Hevesi publizierte, kennenlernen, von ihrer Ausrichtung oder ihrem Profil aber erfährt er nichts (S. 22-23). (Die weiterführenden Webseiten können nur für diejenigen Interessenten hilfreich sein, die Ungarisch können.) Aus dem Verzicht auf den historischen Kontext mag die Fehlwahl der Autorität resultieren, auf deren lobende Worte sich Hárs bei der Bestimmung „der hier eröffneten Forschungsperspektive“ bezieht (S. 62). Wenn gerade ein so stockkonservativer Theaterkritiker und mittelmäßiger Dramenautor wie Max Ruttikay-Rothausser Hevesis Werk den literarischen Rang „für alle

² Eine Ausnahme ist allerdings das letzte Unterkapitel des Buches *Dichterverehrungen*, das aufgrund von seinen Literaturkritiken und Festvorträgen Hevesis literaturästhetische Ansichten behandelt.

Zukunft“ verheißt, dann kann sich die zitierte Würdigung auf den Betroffenen nachteilig auswirken.

Das zweite große Kapitel *Monographisches* widmet sich Hevesis regionalen Wurzeln und versucht deren Spuren ohne gattungsmäßige Festlegung zu verfolgen, wobei der Kultur vermittelnde Hevesi als personifizierte Verkörperung der dualistischen Idee angesehen wird. Der Chronologie entsprechend, nimmt die Untersuchung zunächst die Ungarndematik, die „Klischeeproduktion“ seiner Novellen mit Ungarnbezug (S. 79), danach den „Stadtschreiber“ Hevesi in den Blick (S. 193), der in zahlreichen Feuilletons durch Stadtbilder und Lebensbilder die beiden Hauptstädte der Monarchie dargestellt hat. Hárs' monographisches Interesse richtet sich dabei einerseits auf die Textsorte Feuilleton, andererseits auf das „Medium der intermittierenden Wiener Selbstkritik“ (S. 105). Jedes Kapitel behandelt ein Prosawerk von größerem Format, hier wird Hevesis erster und bekanntester Roman über Andreas Jelkys Abenteuer als „ein patriotisches Narrativ“ mit seinen stoffgeschichtlichen Varianten zusammen analysiert (S. 130).³

Das nächste große Kapitel hat als Hauptthema das Reisen, als zentrale Gattung wieder das Feuilleton. Es beschäftigt sich erstmals mit Hevesis deutschen Touren, später in einem Unterkapitel mit seinen Reiseerlebnissen in Ost- und Süd-Europa. In der Mitte steht die 1901 als selbständiges Buch veröffentlichte Sammlung von Reiseskizzen über *Mack Eck's Sonderbare Reisen*, die bis nach dem modernen Amerika führen. Wenn der Leser schließlich auch Hevesis fingierte Berichterstattungen aus China und Japan bzw. über die dortigen politischen Aktualitäten hinzunimmt, dann hat er eine Reise rund um die Welt hinter sich.

Im letzten Kapitel nimmt Hárs im engeren Sinne des Wortes das belletristische Schaffen von Hevesi unter die Lupe und erschrickt selbst vor dem Ausmaß des Korpus, das 240 Titel umfasst, wobei die Abgrenzung von Feuilletonistik und Novellistik unausführbar erscheint. Daher verbleibt die Untersuchung bei der Subkategorie „feuilletonistische Novelle“ (S. 224), die auch auf Hevesis fantastische Novellen (S. 278–296) ausgedehnt wird. Das Kapitel *Belletristisches* wird mit der ausführlichen Analyse des als Höhepunkt von Hevesis literarischem Schaffen betrachteten ‘Sommerromans’ *Die Althofleute* (1897) abgerundet.

Für Hárs' Umgang mit Hevesis mehrhundert Titel zählenden feuilletonistischen Texten ist vor allem ein hoher theoretischer Anspruch charakteristisch. Die einzelnen Abschnitte fangen gewöhnlich mit einer generischen Bestimmung des bestimmten Problembereiches an, die öfters kulturwissenschaftliche Themen ansprechen – z.B. Kulturvermittlung-Kulturtransfer; Tourismus und Gegen-Tourismus (S. 148), moderner Kolonialismus (S. 209); in der Mehrheit aber literaturästhetische Kategorien betreffen, z.B. Humor, Humoreske, humoristisch (S. 232). Diesbezüglich ist die akribische Beschreibung von Hevesis typischen Genres (Novelle, humoristische Novelle, Sommerroman, usw.) hervorzuheben, ganz zu schweigen vom Leitbegriff Feuilleton.

Unbedingt zu würdigen ist der umfangreiche wissenschaftliche Apparat der Monographie. Für die Handhabung der bearbeiteten Texte gibt es ein Siglenverzeichnis auf 8 Seiten, was allein viel über die Quantität des Materials verrät. Diesem Abschnitt folgt die Bibliographie der

³ Jelky András bajai fiú rendkívüli kalandjai ötödfél világrészben (Pest, 1872), bzw. Des Schneidergesellen Andreas Jelky Abenteuer in vier Welttheilen (Budapest, 1875).

erschlossenen Hevesi-Werke sowohl in Buchform wie auch als Zeitschriftenercheinung (S. 369–409), schließlich kommt die umfangreiche Forschungsliteratur (S. 409–428).

Hárs hat das feuilletonistische Werk von Ludwig Hevesi erschöpfend bearbeitet, weitere Forschungsperspektiven zu Hevesis Prosa lassen sich kaum mehr erkennen. Dennoch kann ich eine kleine ironische Bemerkung nicht unterlassen, was vielleicht auch der Humorist Hevesi zulassen würde: Bei manchen Texten fand ich die kulturwissenschaftlich und narratologisch untermauerte Interpretation interessanter als das Original, siehe: *Lorelei (1892) Eine touristische Novelle* (S. 172–174).

Katalin Gyuricza:
Die linguistische Erforschung der Textsorten-Intertextualität.
Die Untersuchung der funktionalen Textsorten-Relationen
am Beispiel von Werbetextsorten
Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet, 2019
(=Budapester Beiträge zur Germanistik; Bd. 79).

Szimonetta Waldhauser/Márta Müller (Budapest)

Der 79. Band der Schriftenreihe des Germanistischen Instituts der Eötvös-Loránd-Universität *Budapester Beiträge zur Germanistik* fokussiert auf die Textsorten-Intertextualität und stellt die Analyse des Phänomens unter linguistischem Aspekt vor. Die Monographie von Katalin Gyuricza untersucht die intertextuellen Relationen auf der Textsortenebene, insofern ist sie an der Schnittstelle von Text(sorten)linguistik und linguistischer Intertextualitätsforschung angesiedelt. Die Zielsetzung der im Band dargestellten Untersuchung war, die funktionale Vernetztheit von Textsorten im Werbebereich der Autobranche aus einer integrativen Betrachtungsweise und unter synchronlinguistischem Aspekt zu erfassen und qualitativ zu analysieren: Einerseits wurde untersucht, wie die Werbetextsorten miteinander zusammenhängen, andererseits wie das Relationssystem dieses Zusammenhangs linguistisch beschrieben werden kann.

Der Band gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. In den ersten vier Kapiteln wird der theoretische Hintergrund der pragmatisch-funktional orientierten Forschung überblickt: Im ersten Kapitel werden die textlinguistischen Grundlagen der Forschung beschrieben und die Begriffe *Text* und *Textsorte* geklärt. Das zweite Kapitel bietet einen Überblick über die linguistische Intertextualitätsforschung: In diesem Teil werden die gängigen Intertextualitätskonzepte der germanistischen Linguistik und die linguistische Intertextualitätsforschung anhand der einschlägigen Fachliteratur dargestellt. Als mögliche Typen der intertextuellen Relationen werden die referenzielle Intertextualität, die typologische Intertextualität und die Textsorten-Intertextualität beschrieben, darüber hinaus werden die Relationstypen der Intertextualität nach Adamzik dargestellt. Das dritte Kapitel gibt dem Leser eine Übersicht über die Fachliteratur, die sich mit der Problematik der Textsorten-Relationen beschäftigt: Hier werden die linguistischen Arbeiten von Heinemann (1997), Klein (2000), Krause (2000), Blühdorn (2006), Janich (2009), Adamzik (2011) und Holly (2011) zusammengefasst und durch die Verfasserin ins Detail gehend erörtert, wodurch die Rechtfertigung der methodologischen Vorgehensweise und das von Gyuricza vorgeschlagene Modell vorbereitet wird. Das vierte und letzte Kapitel des theoretischen Teils beschäftigt sich mit der Erläuterung der Werbung und Werbetexte unter linguistischem Aspekt. In diesem Kapitel werden die Begriffe *Werbung*, *Werbetext* und *Werbetextsorte* geklärt und die Modalität der Werbungen diskutiert.

Im empirischen Teil (Kap. 5-7) werden zunächst der Untersuchungsgegenstand (Kapitel 5) und die Untersuchungsmethode (Kapitel 6) der Monographie thematisiert. Den Untersuchungs-

gegenstand bilden die von der Autorin gesammelten, deutschsprachigen Werbetexte zum Werbeprodukt *Mercedes C-Klasse* (= Modellreihe der Mittelklasse von Mercedes-Benz), die durch den Hersteller im Jahre 2007 publiziert wurden. Das Korpus besteht aus 82 Werbetexten, welche in tabellarischer Form im Anhang (Nr. 4) überblickt werden können. Im Kapitel *Untersuchungsmethode* werden die methodischen Grundlagen der Untersuchung: u.a. die Einzeltext-Beziehungen, das Modell von Sandig (2006) zur Beschreibung der einzelnen Werbetextsorten sowie die funktionalen Zusammenhänge zwischen den Textsorten erklärt. Die Verfasserin leitet aus den vorgestellten textlinguistischen Modellen ab, dass die Intertextualitätsforschung über kein komplexes Untersuchungsparadigma verfügt, deshalb erarbeitete sie – aus der Not eine Tugend machend – eine mehrstufige, integrative (d.h. mehrere Vorgehensweisen miteinander kombinierende) Untersuchungsmethode. Kapitel 7 stellt die Durchführung der Analyse dar: Die textlinguistische Analyse wurde anhand eines oben erwähnten, mehrstufigen Analysemodells von Gyuricza durchgeführt. Dieses Untersuchungsparadigma erstreckt sich auf drei Ebenen: (1) Zuerst werden die konkreten Einzeltexte analysiert, die textsortenspezifischen Zeichenmodalitäten der Einzeltexte enumeriert, die intermodalen Verknüpfungen (z.B. Sprache/Bild, Sprache/Bild/Ton) sowie die referenzielle Intertextualität aufgezeigt. (2) Danach werden die Werbetextsorten in ihrem Textsortencharakter beschrieben: unter medial-funktionalen Aspekten, nach den (potenziellen) Kommunikationsbeteiligten (nach Textproduzenten und -rezipienten wie z.B. Werbefachleute, Leser, Zuschauer) und nach der Textgestaltung (z.B. Handlungshierarchie, Sequenzmuster, Formulierungsmuster, materielle Textgestaltung und Durchschnittsumfang). (3) Im letzten Schritt werden die funktionalen paradigmatischen und syntagmatischen Textsortenrelationen zwischen den untersuchten Textsorten aufgezeigt.

Die der Analyse unterzogenen Werbetextbeispiele wurden unterschiedlichen Textsorten wie Werbeanzeige, Werbeplakat, Werbebroschüre und TV-Spot entnommen.

Das in der Monographie von Gyuricza dargestellte Thema bietet denen, die sich für Textlinguistik und für intertextuelle Bezüge interessieren, wertvolle, nützliche und neue linguistische Feststellungen, da in der Arbeit im Bereich der Werbetexte und Textsortenbeziehungen eine neue Synthese der textlinguistischen Erkenntnisse erfolgt. Der Monographie liegt eine gründlich recherchierte Rekapitulation des Forschungsstandes zugrunde, die Liste der Fachliteratur umfasst 96 Titel sowie ein aus 9 Webadressen bestehendes Quellenverzeichnis. Die Bedeutsamkeit der logisch aufgebauten Arbeit liegt einerseits darin, dass in der Monographie eine relevante und aktuelle theoretische Basis mit richtigem Maß mitgeteilt wird, die sich auch für weiterführende Arbeiten als dienlich erweisen kann, andererseits stellt die Arbeit eine interessante empirische Untersuchung zu den Werbetextsorten der Autobranche dar.

Die Monographie von Gyuricza ist ein treffliches Werk, welches sowohl in der Forschung als auch in der akademischen Lehre als Leitfaden benutzt werden kann.

Ungarn als Gegenstand und Problem der fiktionalen Literatur (ca. 1550–2000).

**Hrsg. v. Wilhelm Kühlmann, Gábor Tüskés, in Verbindung mit
Réka Lengyel und Ladislaus Ludescher.**

**(=Beihefte zum Euphorion. Zeitschrift für Literaturgeschichte,
Heft 112. Hrsg. v. Wolfgang Adam, Jan Standke).**

Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2021

Orsolya Tamássy-Lénárt (Budapest)

In der vorliegenden Buchbesprechung wird der Tagungsband *Ungarn als Gegenstand und Problem der fiktionalen Literatur*, herausgegeben von Wilhelm Kühlmann und Gábor Tüskés in Verbindung mit Réka Lengyel und Ladislaus Ludescher, veröffentlicht in der Reihe *Beihefte zum Euphorion* beim Universitätsverlag Winter Heidelberg, präsentiert. Er beinhaltet vorwiegend Beiträge jener Konferenz, die unter demselben Titel in Budapest zwischen dem 16. und 19. Oktober 2019 vom Geisteswissenschaftlichen Forschungszentrum in Zusammenarbeit mit der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt a.M. veranstaltet wurde. Die Tagung fand mit der Teilnahme renommierter Wissenschaftler*innen aus Deutschland, Frankreich, Rumänien, der Schweiz und Ungarn in den Räumlichkeiten der Ungarischen Akademie der Wissenschaften statt. Das internationale Event wurde von der Fritz Thyssen Stiftung, der Ungarischen Akademie der Wissenschaften, dem Institut für Musikwissenschaft am Geisteswissenschaftlichen Forschungszentrum, sowie von der Széchényi-Nationalbibliothek unterstützt.

Um einiges vorwegzunehmen, wie es die Herausgeber*innen im Vorwort ebenfalls getan haben: Der Titel beinhaltet zwei „nicht unproblematische Leitbegriffe“ (S. 9.), nämlich „fiktionale Literatur“ und „Ungarn.“ Davon lässt sich der zweite Terminus einfacher klären: Die Beiträge nehmen auf das historische Königreich Ungarn und auf seine multinationale Bevölkerung Bezug, dementsprechend werden Siebenbürgen und die hier ansässigen Ethnien ebenfalls berücksichtigt (S. 10). Der Hinweis auf die „fiktionale Literatur“ ist aber stärker erklärungsbedürftig: Obwohl es keine Aufgabe des Bandes ist, explizit auf narratologische Probleme einzugehen, stellen die Herausgeber*innen und Autor*innen die Fragen, wie man historische Romanwelten zwischen Fakten und Fiktion erschaffen kann und welchen Wechselwirkungen zwischen Literatur und Geschichtskultur nachzuspüren ist (S. 13). Als Paradebeispiel für das Ineinanderfließen von historischer Realität und literarischer Fiktion und für die literarische Bearbeitung eines historischen Stoffes gilt der Gegenstand der einleitenden Studie von Wilhelm Kühlmann, der historische Roman *Die Wiedereroberung von Ofen* der Wiener Salondame Caroline Pichler. Wie Kühlmann feststellt: Die gemischten Formen wie die historische Epik sind aus dem Grund besonders wichtig, denn „was sich in unseren Köpfen als Geschichte konstituiert,

hängt im Wesentlichen mittelbar oder unmittelbar [...] von Texten, vor allem Erzählungen, darunter besonders von narrativen Strategien [dieser Gattung] ab“ (S. 30). Diese literarischen Erzeugnisse vermitteln und tradieren nämlich Narrative, Ansichten, Topoi, Mythen über das Andere oder Fremde weiter und können sogar die Wahrnehmung des Eigenen, die Konstituierung oder sogar Mythisierung des eigenen Landes prägen (S. 11). Der vorliegende Band und die in ihm veröffentlichten Studien verstehen sich also als Beiträge zur komparatistischen Toposforschung und streben an, einerseits die Entstehung und Weiterführung von Traditionslinien in den literarischen Ungarnbeschreibungen sichtbar zu machen, und andererseits diese fiktionalen Texte mit Ungarnbezug in die interkulturellen Kommunikationsprozesse einzuordnen (S. 12). Auf Grund dieser Überlegung werden neben der deutschsprachigen und ungarischen auch die englische und französische Literatur berücksichtigt. Gegenüber den vorigen Tagungsbänden von Wilhelm Kühlmann und Gábor Tüskés bzw. Dieter Breuer über den *Ungarischen oder Dacianischen Simplicissimus* von Daniel Speer bzw. über *Die beiden Nikolaus Zrínyi und Europa* ist der vorliegende Band auf fiktionale Texte über Ungarn eingeschränkt, zudem wird aber der zeitliche Rahmen bis in die Moderne bzw. Postmoderne ausgedehnt (S. 13).

Nach dieser groben Einleitung über die zentralen Aufgaben und Fragestellungen des Bandes möchte ich zur Besprechung der einzelnen Beiträge kommen. Die Beiträge der ersten Sektion fokussieren auf die literarische Repräsentation der älteren ungarischen Geschichte. Als Beispiel könnte man die Analyse der Festbeschreibung des barocken Autors Georg Rudolf Weckherlin durch Heiko Ullrich hervorheben. Ullrich konzentriert sich in seiner Studie auf den Bühnenauftritt der Gestalt des tapferen ungarischen Ritters, „Laßla Janusch“, eine Kunstfigur mit „drei Sujets“ (S. 74), die als Sinnbild und eine Anspielung auf die Mitglieder der Hunyadi'schen Heldenfamilie sowie auf Scanderbeg galt, und durch die Weckherlich sich der zeitgenössischen Diskurse, wie Türkenkriege oder konfessionelle Konflikte, angeschlossen hat. Die Darstellung ungarischer Heldenfiguren als „athleta christi“, als Manifestation des „propugnaculum Christianitatis“ war aber nicht nur in der deutschsprachigen Literatur ein charakteristisches Element der Ungarndarstellungen: Peter Mathes und Hermann Wiegand liefern am Beispiel der Ode auf János Hunyadi des deutschen Jesuiten Jacob Balde lateinische Textbelege mit deutscher Übersetzung, die mitten im 30jährigen Krieg als patriotischer Ansporn dienen sollten (S. 106). György Gömöri gibt in seinem Beitrag einen Überblick über die Wahrnehmung prägender Personen der ungarischen Geschichte wie Gábor Bethlen, Miklós und Péter Zrínyi oder eben Imre Thököly in der englischen Literatur, vorwiegend in der Gattung „docu fiction“ (S. 107), die mehr als nur politische Kontexte berücksichtigt bzw. widerspiegelt. Das überaus komplexe und ambivalente Bild des Kurutzenanführers Thököly, „one of the best known figures in European public opinion“ (S. 117), verdient in Anlehnung an Gömörs Beitrag eine detailliertere Darstellung und zwar aus der Feder von Béla Köpeczi, der in seinem 2000 publizierten, nun ins Englische übersetzten Aufsatz die spärliche, jedoch widersprüchliche Rezeption Thökölys in der deutschen und französischen Literatur vom 17. bis ins 19. Jahrhundert thematisierte. Mit dem Beitrag von Gábor Tüskés und Andrea Seidler wird der zeitliche Fokus ins 18. Jh. und der thematische Schwerpunkt auf die Darstellung des Eigenen verlegt: Gábor Tüskés analysiert anhand von Egodokumenten von Ferenc Rákóczi II. und Kelemen Mikes die Bilder des verlassenen Vaterlandes (S. 131) und die Motive ihres Patriotismus, wobei er auch auf die differenzierten Verhaltensweisen der Autoren zur „Patria“ und auf die verschiedenen Techniken der Mischung von Realität und Fiktion eingeht. Andrea Seidler nimmt das Bild des Königreichs

Ungarn in der von Dániel Tersztyánszky 1771 in Wien gegründeten Zeitschrift *Allergnädigst Privilegierte Anzeigen* ins Visier, die als erste „ungarische“ Gründung in der Hauptstadt der Habsburger Monarchie“ (S. 168) sowohl in der ungarischen als auch in der österreichischen Mediengeschichte eine Schlüsselrolle spielte. Ins Blatt fanden Facetten des sozialen, wirtschaftlichen sowie wissenschaftlichen und kulturellen Lebens des Landes Eingang, sei es Reflexionen über die damals aktuellen Ereignisse im Königreich, das Thema der ‚Zigeuner‘ oder die Dialekte der in Ungarn lebenden Ethnien.

Die zweite thematische Einheit ist den Motiven, Signaturen und Problemen der nationalen Identität im europäischen Kontext und im 18.–19. Jahrhundert gewidmet. Unter „europäischem Kontext“ verstehen die Herausgeber*innen die Teilhabe der literarischen Texte und Motive an der interkulturellen Kommunikation, wie es auch im Auftaktbeitrag von Gergely Fórizs nachvollziehbar wird. Fórizs thematisiert nämlich die Antikenrezeption im europäischen Klassizismus am Beispiel der miteinander korrespondierenden Gedichte *Genfer See* von Matthison (S. 202) und *Der Balaton* von Berzsényi (S. 203). Vom Klassizismus leitet der Beitrag von Reinhard M. Möller in die Epoche der Romantik über: Er stellt eine wohlbekanntere Ungarn-Erzählung von 1817 von Clemens Brentano mit dem Titel *Die mehreren Wehmüller* in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen, durch welche die Konstruktion von nationalen Charakteristika in Frage gestellt wird (S. 205). Ein weiteres Beispiel für den diskursiven Charakter (und für die Zirkulation) literarischer Stoffe in ungarischer und deutscher Sprache liefert der Beitrag von Kálmán Kovács über die Oper *Hunyadi László* von Ferenc Erkel aus dem Jahr 1840, die in Ungarn nicht nur als die erste Nationaloper, sondern als DIE Nationaloper „im Sinne der symbolischen Repräsentation des nationalen Selbstbildes“ (S. 221) in Evidenz gehalten wird. In der Studie werden daneben weitere dramatische sowie prosaepische Bearbeitungen aus den Federn Deutsch schreibender Hungari berücksichtigt, wie z.B. das Theaterstück von Simon Peter Weber, der Roman von Ignaz Aurelius Fessler oder das Drama von Johann Ladislaus Pyrker. Der im Kapiteltitel erwähnte „europäische Horizont“ wird im Beitrag von Réka Lengyel ebenfalls, jedoch aus einer anderen Perspektive, nachvollziehbar: Auf Grund der *Hungarian tales* der Autorin Chaterine Gore, in denen neben dem Lokalkolorit auch Implantate der ungarischen Sprache zur Herstellung eines Mosaiks der sozialen Verhältnisse des multiethnischen Ungarns im Reformzeitalter beitragen (S. 242), wird ein Seitenblick auf die Rezeption Ungarns in der englischen Literatur geworfen. Nach diesem Exkurs kehrt die Thematik des Abschnitts mit dem Beitrag der Autorin vorliegender Buchvorstellung zur Zirkulation literarischer Motive, in diesem Fall des Tokajer Weins, zwischen den deutschsprachigen und ungarischen Literaturen zurück. Am Beispiel von Gedichten u.a. Carl Anton Grubers und Christophorus Röslers werden die Beeinflussung des nationalen Selbstbildes durch Fremdbilder sichtbar gemacht und die These offengelegt, dass deutschsprachige Hungari durch die Glorifizierung des Tokajers zur Schaffung eines wirksamen, symbolischen Requisites der ungarischen Identität (S. 269) beigetragen haben. Dabei wird das Aufkommen des Motivs des ungarischen Weins von Tokaj sowohl in der ungarischen als auch in der deutsch(sprachigen) Literatur insbesondere im 18.–19. Jahrhundert thematisiert. Das ungarische Kolorit und die Beziehung der Ethnien des Königreichs zueinander heben sich als thematische Schwerpunkte jener ungarischen Dorfgeschichten (z.B. von Johanna Blumgrund, Heinrich Glücksmann oder Auguste Grone) hervor, die Ralf Georg Bogner in seinem Beitrag bespricht. Bogner greift nicht nur die Gattung Dorfgeschichte auf, sondern berücksichtigt ebenso die ungarischen Vertreter*innen dieser Gattung

wie Eötvös oder Mikszáth. Dorfgeschichten, die eine Hochkonjunktur (Popularität und inflationäre Produktion) nach 1843 erlebten, wurden v.a. von einer urbanen Leserschaft gerne konsumiert und Ungarn mit der weiten Puszta-Landschaft, mit dem Tokajer Wein und dem Tschardasch (S. 276) dürfte wohl als eine exotische Facette gedient haben. Mit dem letzten Beitrag des Abschnitts wird das durch die Puszta-Romantik geprägte Ungarnbild des 19. Jahrhunderts differenziert. Olha Flachs thematisiert das Ungarnbild des in Galizien geborenen, österreichischen Autors Leopold von Sacher-Masoch auf Grund seines Romans *Der letzte König der Magyaren*, der als ein markanter Gegenpol der Verherrlichung der älteren ungarischen Freiheitskämpfer gelesen werden kann und wohl als eine literarische Stütze des gleichzeitigen österreichisch-ungarischen Ausgleichs dienen durfte. Denn wie Flachs anmerkt: „Die von Sacher-Masoch konstituierte Vorstellung von einer ‚eigenen‘ österreichischen Nation steht in einem Spiegelverhältnis zum Bild der ‚fremden‘ ungarischen Nation [...]“ (S. 293) An dieser Stelle möchte ich gegenüber dem Herausgeberprinzip einen Beitrag aus der dritten Sektion vorziehen: Gyula Laczházi konzentriert sich nämlich in seinem Beitrag auf den unter dem Pseudonym Michael Zorn tätigen Autor Artur Wolfgang von Sacher-Masoch, welcher der Neffe des oben erwähnten Leopold von Sacher-Masoch war. Er vertrat noch dazu einen ganz anderen Standpunkt über Ungarn als sein Onkel. In seinem 1937 veröffentlichten Roman *Magyaren* wollte Zorn nämlich Sympathie für Ungarn erwecken (S. 383) und, obwohl er an einigen Stellen auch Kritik formulierte, wollte er mit seinem Werk zur Korrektur des vom Onkel Leopold gezeichneten Ungarnbildes beitragen.

Der dritte Abschnitt des Bandes zeigt die Brandbreite des magyarischen Diskurses auf, indem die Beiträge auf die geographischen Räume des Banats und Siebenbürgens und auf diverse nationale Identitätsdiskurse und Problemzonen der Multiethnizität fokussieren. Einen übergreifenden Beitrag liefert Ladislaus Ludescher über die Darstellung der sächsischen und schwäbischen Bevölkerung Siebenbürgens und des Banats in fiktionalen Texten des deutschen Sprachraumes. Hier finden Texte der regionalen und überregionalen deutschsprachigen Memorialkultur Erwähnung, wie z.B. Werke von Andreas Gräser, Leopold Moltke, Egon Hajek, Karl von Möller, in denen die mannigfaltigen literarischen Bilder über das Banat und Siebenbürgen (S. 298) und die literarischen Bearbeitungen identitätsstiftender Ereignisse thematisiert wurden. Das „Gelobte Land“ Banat steht im Mittelpunkt des Beitrags von András F. Balogh, der sich mit dem Ungarnbild und mit dem mehrfachen Sendungsbewusstsein Adam Müller-Guttenbrunns auseinandersetzt. Balogh legt dar, wie es zu Beginn des 20. Jahrhundert einem reichstreuen Autor gelungen ist, durch die literarische Darstellung des sozialen Lebens im Banat, durch die Mischung von Faktualität und Fiktionalität und durch die Miteinbeziehung des deutschnationalen Diskurses die Banater Schwaben zur bewussten nationalen Existenz zu erwecken, indem er als einen „epischen Gegenpol“ (S. 358) ein negatives Ungarnbild vermittelte. Dieser regionalliterarische Schwerpunkt setzt sich auch im Beitrag von Éva Knapp durch, aber sie stellt die Region Siebenbürgen und die Epoche der Zwischenkriegszeit in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Knapp setzt sich mit Adolf Meschendörfers Kronstadroman *Die Stadt im Osten* auseinander, der nicht nur als „eine eigenartige Mischung des autobiographischen Ich-Romans, des Bildungsromans, des Generationsromans und des Zeitromans mit Memoirencharakter“ (S. 361) gelesen werden kann, sondern auch ein komplexes Bild über Ungarn vermittelt. Dem Autor gelang es nämlich, die Probleme der deutsch-ungarischen Koexistenz und die sozialen Konflikte in einem multiethnischen Raum umfassend zu behandeln,

indem er die Notwendigkeit der nationalen Selbstkritik betonte und auf die Mängel im historischen Bewusstsein der ungarischen Bevölkerung aufmerksam machte. Die Fragen der literarischen Bearbeitung der ungarischen Geschichte im Ausland und der Rezeption deutschsprachiger Texte mit Ungarnthematik steht im Mittelpunkt des Beitrags von Péter Lökös. Er analysiert die spärliche Wahrnehmung der Romane des „österreichischen Karinthys“ (S. 400) Robert Neumann, der laut Lökös der freie Umgang des Autors mit den historischen Fakten zugrunde lag, weswegen er hierzulande der Verfälschung der ungarischen Geschichte beschuldigt wurde. Der letzte Beitrag dieser Sektion führt uns erneut ins Banat zurück. Raphael Fendrich setzt sich mit dem Banater Roman *Die Lothringerin* von Karl Möller auseinander, der zuerst als Vorkämpfer der „Deutschen in Rumänien“ und später als „nationalsozialistischer Autor“ rezipiert wurde. Mit seinem Werk, das auch antisemitische Klischees bediente, setzte er „literarisch den Kolonisationsmythos fort“ (S. 411), indem er die wirtschaftlichen und kulturellen Leistungen der deutschen Siedler im Banat betonte und das Land als nostalgischen Sehnsuchtsort und Inbegriff der deutschen Arbeitsamkeit darstellte.

Die Beiträge des letzten Abschnittes stellen die Perspektive der Ungarnwahrnehmung im Schatten des Zweiten Weltkriegs und des Kommunismus in ihren Mittelpunkt. Die Autor*innen der ersten beiden Beiträge beschäftigen sich mit einem der bekanntesten Werke mit Ungarnthematik der Nachkriegszeit, mit Heinrich Bölls *Wo warst Du Adam*. Árpád Bernáth kommt nach der Analyse der Verflechtung von künstlerischen und historischen Fakten im Roman, in dem Böll seine Militärzeit und sein Lazarettaufenthalt in Ungarn 1944 aufarbeitete, zum Schluss, dass die dargestellte Romanwelt „ohne Einbeziehung anderer Quellen rekonstruierbar und erkennbar ist“ (S. 434). Barbara Mahlmann-Bauer analysiert den Kriegs- und Ungarnroman Bölls (S. 442) im Kontext der Holocaust-Erzählungen von George Tábory und Imre Kertész, indem sie den Vergleich der Texte auf biographischer Grundlage durchführt. Zur nachhaltigen Einprägung des durch Puszta-Romantik bestimmten Ungarnbildes im deutschen Sprachraum leisteten nach 1945 der Roman *Ich denke oft an Piroshka*, sowie seine Verfilmung aus dem Jahr 1955 einen enormen Beitrag. Wie Gábor Ungváry betont: Hartung bediente in seinem Roman die gängigen Klischees der Ungarnromantik, wie Puszta, Gulasch, Pferdehirt, Paprika, Volkstracht usw. (S. 496), und vermittelte durch die idyllischen Landschaftsdarstellungen und Liebesgeschichten ein durchaus positives Bild von Ungarn, das in den Köpfen der Leserschaft, die während den Kriegsjahren und im Nachkriegselend viel erlitten hatte, als ein exotischer, friedlicher Sehnsuchtsort erschienen sein dürfte. Ein eher düsteres Ungarnbild zeichnet sich im Beitrag von Anna Tüskés über den englischsprachigen Roman *Journey into the Blue* von Gusztáv Rab ab, dessen historischen Hintergrund die Deportationen aus Budapest im Jahr 1951 bildeten. Rab verzichtete auf die gängigen Schemata in der Darstellung des Landes, das er als arm und unterentwickelt beschrieb. Die ungarische Puszta ist bei ihm auch kein Sinnbild der Naturschönheit mehr, sondern sie „emphasizes the suffering and cruelty experienced in the labour camps there“ (S. 514). Die wechselhafte Geschichte des 20. Jahrhunderts in Ungarn und Mitteleuropa und die schmerzhaften Erfahrungen des Menschen sind zentrale Themen des Familienromans *Harmonia caelestis* von Péter Esterházy, der im Mittelpunkt des Beitrags von Friedrich Vollhardt steht. Der Autor analysiert das komplexe Verhältnis der Fiktion und Nicht-Fiktion, das Oszillieren zwischen Realität und Imagination (ein Hauptcharakteristikum der Esterházy'schen Prosa) und die Änderungen und Verknüpfungen unterschiedlicher Diskurstraditionen (S. 517) in den Texten Esterházy. An die Thematik des Familienromans und der lite-

rarischen Bearbeitung der ungarisch-mitteuropäischen Geschichte knüpft sich der letzte Beitrag des Bandes von Gabriella-Nóra Tar an, die die deutschsprachige Gegenwartsliteratur Siebenbürgens und die Probleme des multiethnischen Nebeneinanders in einem hybriden Raum am Beispiel der Romane von Eginald Schlattner (*Klavier im Nebel*) und Carmen Elisabeth Puchianu (*Patula lacht*) untersucht. In beiden Familienromanen wird Siebenbürgen als multi-kultureller Raum durch das Erinnern der Protagonist*innen konstruiert und die ungarische Volksgruppe ist bei beiden Autor*innen „in ihrer Komplementarität zu anderen Kulturen des siebenbürgischen Raums dargestellt“ (S. 552).

Im Anhang des Bandes befindet sich der Katalog der Kabinettausstellung *Ungarn in der europäischen fiktionalen Literatur*, der eine Auswahl der in den Beständen der Széchényi-Nationalbibliothek aufbewahrten Ungarn-Porträts der englischen, französischen, deutschen, italienischen und lateinischen Literatur des 16.–20. Jh. präsentiert. Die Themenstellung wurde durch die Erkenntnis inspiriert, dass die in der ausländischen Literatur verbreiteten und sich verbreitenden Bilder über Ungarn zu wenig bekannt seien. Der Katalog der Ausstellung umfasst etwa 90 Texte mit Ungarnbezug, wobei eine gattungsmäßige, sprachliche und inhaltliche Vielfalt angestrebt wurde (S. 555). So finden wir in der Sammlung z.B. Jacob Vogls *Ungrische Schlacht*, Eberhard Werner Happels *Der Ungarische Kriegs-Roman*, Karl von Damnitz's *Emmerich von Töckely*, Ferdinand Stollens *Von Wien nach Vilagos*, Theodor Fontanes *Graf Petöfy* oder Sheila Fitzgeralds *Hungarian rhapsody*. Die Herausgeber*innen machen mit dieser Sammlung von teils unbekanntem Ungarntexten die im Bereich der komparatistischen Imagologie tätigen Forscher*innen auf weitere mögliche Untersuchungsgegenstände aufmerksam.

Aus dieser Darstellung wird ersichtlich, was für einen facettenreichen und anspruchsvollen Band der/die Leser*in in der Hand hält. Dank den umfassenden Aufsätzen einerseits und den Detailstudien andererseits gelingt es den Herausgeber*innen und Autor*innen des Bandes den weiten Bogen der Entwicklung der Ungarnbilder vom Mittelalter bis zum 20. und 21. Jahrhundert abzuzeichnen, ihre Kontinuitäten oder eben Diskontinuitäten auf Grund literarischer Texte nachzuweisen und die Ungarndarstellungen der einzelnen Epochen historisch zu kontextualisieren. Ein großer Verdienst dieses Sammelwerkes ist weiterhin, dass die Mehrheit der Autor*innen Quellen heranziehen, vorstellen und zugänglich machen, die von der Fachliteratur bisher kaum berücksichtigt wurden und dadurch der Band wichtige Indizien für die imagologische und komparatistische Forschung liefert. Angesichts der Vielfalt der verwendeten Literaturbelege erhalten wir mit dieser Ausgabe eine reiche Fundgrube literarischer Ungarnbilder, welche die von Horst Fassel 2004 veröffentlichte Anthologie mit einem Panoramablick auf die literarische Ungarndarstellungen auf deutschem Sprachgebiet ergänzt und differenziert.

**Albrecht Plewnia/Rahel Beyer (Hg.):
Handbuch der Sprachminderheiten in Deutschland
Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2020**

Elisabeth Knipf-Komlósi (Budapest)

Mit dem im Herbst 2020 erschienenen *Handbuch der Sprachminderheiten in Deutschland* (Hrsg. Beyer/Plewnia) wurde die vom Gunter Narr Verlag herausgegebene Reihe, in der der erste Band zu den *Sprachminderheiten in Mitteleuropa* sowie weitere Bände in regelmäßigen Abständen bis 2020 erschienen sind, abgeschlossen. Während die vorangegangenen Bände die autochthonen deutschsprachigen Sprachminderheiten auf den verschiedenen Kontinenten und Ländern der Erde in den Blick nahmen, erfolgt beim letzten Band ein Perspektivenwechsel. Der Fokus liegt hier auf dem deutschen Sprachgebiet mit seinen diversen nicht-deutschsprachigen Minderheiten. Dabei geht es sowohl um autochthone wie um allochthone oder neue Sprachminderheiten bzw. auch um die einzigartige Gruppe der sog. Spätaussiedler und der Band enthält auch ein Kapitel zur deutschen Gebärdensprache. Durch dieses breite Spektrum von Sprachminderheitstypen erhalten Interessenten zu diesem Thema einen kompakten, umfangreichen Überblick über und Einblick in die gegenwärtigen Mehrsprachigkeitskonstellationen auf dem Gebiet der Bundesrepublik Deutschland.

Das ursprüngliche Konzept dieser Handbuchreihe blieb in allen Bänden erhalten: ursprünglich war es als eine Nebeneinanderstellung unterschiedlicher Sprachminderheiten gedacht, im Laufe der Zeit wurde das Konzept etwas verfeinert und differenziert. Entsprechend dem Charakter eines Handbuches werden zunächst allgemeine, geordnete Informationen über die geografische Lage, die Siedlungsgebiete und Geschichte der Sprachminderheiten, über ihre demografischen und statistischen Daten, Erläuterungen zu ihrer politischen und rechtlichen Lage, zu ihrem Bildungssystem und ihren kulturellen Institutionen dargeboten. Der zweite Teil dieser Kapitel fokussiert vor allem auf die sprachliche Konstellation der Minderheitengruppen mit einer soziolinguistischen Darstellung zu relevanten Fragen der Sprache(n), den Charakteristika der Minderheitensprache, den von der Sprachminderheit gebrauchten Sprachformen, zum situationsspezifischen Sprachgebrauch, den Kontaktsprachen, zu Codeswitching und Mehrsprachigkeit, aber auch zur Sprachenwahl und den Spracheinstellungen der Minderheit. Ein besonderes Augenmerk wird in den letzteren Bänden der Handbuchreihe auf die Sichtbarmachung und Situierung der schriftlichen Sprache der näheren und weiteren Umgebung im Unterkapitel der Linguistic Landscape gerichtet.

Der vorliegende Band umfasst 10 Überblicksartikel zu Sprachgemeinschaften, deren gemeinsames Merkmal es ist, dass sie sich durch die Andersartigkeit ihrer Sprache (teils auch Tradition und Identität) gegenüber ihrer Umgebungssprache auszeichnen und dass sie sich im großen Gefüge der variationsreichen deutschen Sprache befinden. Jedem Artikel folgt ein reichhaltiges Quellen- und Literaturverzeichnis zur besseren Orientierung und zur Vertiefung der besprochenen Minderheitensituation. Ein Überblick zur inhaltlichen Gliederung:

- Rahel Beyer, Albrecht Plewnia: Einleitung
- Karen Margrethe Pedersen, Doris Stolberg: Dänisch als Minderheitensprache in Deutschland
- Alastair Walker: Die Friesen und das Friesische in Nordfriesland
- Jörg Peters: Saterfriesisch
- Reinhard Goltz, Andrea Kleene: Niederdeutsch
- Thomas Menzel, Anja Pohontsch: Sorbisch
- Dieter W. Halwachs: Romanes, die Sprache der Sinti und Roma
- Katharina Dück: Russisch
- Ibrahim Cindark, Serap Devran: Türkisch in Deutschland
- Bernhard Brehmer, Grit Mehlhorn: Die polnischsprachige Minderheit
- Hanna Jäger: Deutsche Gebärdensprache (DGS)

Die Herausgeber des Abschlussbandes geben im Vorwort eine kurze Zusammenfassung dieses ertragreichen Projektes der Handbuchreihe und verweisen auf die in den letzten Jahrzehnten entstandenen politischen Rahmenbedingungen in Europa, vor allem auf das wohl wichtigste Dokument, die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen von 1992 und deren Ratifizierung. Mit dieser Unterzeichnung haben die einzelnen Staaten die Verpflichtung übernommen, die Sprache, Tradition und Identität der von ihnen anerkannten Minderheiten fortan zu fördern und zu unterstützen. Einen angemessenen Rahmen zum Abschlussband bilden auch die im Vorwort erörterten drei Grundtypen der Sprachminderheiten, womit zu einem besseren Verständnis der Minderheitensituation in Deutschland ein relevanter Beitrag geleistet wird. Wenn schon die Sprachminderheiten der vorangehenden Bände recht viele Unterschiede aufwiesen, so gilt dies umso mehr für die in diesem Handbuch beschriebenen Situationen in der Bundesrepublik Deutschland.

Im Folgenden wird – angesichts der Fülle von Informationen – anhand der drei Grundtypen der Sprachminderheiten (vgl. Vorwort 8–9.) eine Zusammenschau der Minderheiten dargestellt, fokussiert auf einige hervorgehobene Aspekte.

Der **erste Grundtyp**, die **Gruppe der autochthonen Minderheiten** umfasst zwar mit 7 Minderheiten die zahlenmäßig stärkste, doch keineswegs homogene Gruppe. Das Gemeinsame dieser Minderheiten ist – bis auf die Sinti und Roma – ihre Altansässigkeit in angestammten Siedlungsgebieten Deutschlands und sie verkörpern im politisch-juristischen Sinne der Charta die von der Bundesrepublik Deutschland anerkannten Sprachgruppen, zu denen die Sprachminderheiten der Dänen, der Friesen (die Nord- und Saterfriesen), die Sorben sowie die Gemeinschaften der Sinti und Roma gehören. Ebenfalls hier ist der niederdeutsche Sprachraum einzuordnen, der einen vornehmen Status als Regionalsprache innehat.

Beginnen wir mit der im Bundesland Schleswig-Holstein, in Südschleswig beheimateten **dänischen Minderheit**, deren gesellschaftliche Strukturen gut organisiert sind und die in ihrem Schulwesen und den kulturellen Aktivitäten schöne Ergebnisse aufweisen kann. Diese Minderheit ist in der Mehrheitsgesellschaft gut integriert. Was die mündliche Kommunikation anbelangt, weist die dänische Sprache in der Gegenwart „einen variablen Status“ auf: „Man kann dänisch gesinnt sein und gleichzeitig deutsch sprechen“ (S. 60). Für die Mitglieder der Minderheit, für die Dänisch eine Zweitsprache ist, die schon im Kindergarten und in der Schule erlernt wird, bzw. durch die Grenznähe und das Pendlertum in Bereichen der Arbeitswelt, des Weiteren

im Bildungswesen (Schule und Betreuungshort) sowie in den leitenden Gremien der Minderheit hat das Dänische in der Region eine maßgebende Rolle.

Eine von Grund auf andere Situation ist bei der nicht in geschlossenen Sprachräumen, teils auf dem Festland (Risum-Lindholm), teils auf den Inseln (Amrum, Helgoland, Westerland-Föhr, Sylt-Ost in Schleswig-Holstein) lebenden **friesischen Minderheit** zu sehen. Nach einer wechselvollen Geschichte (Auswanderungswellen nach Amerika Mitte des 19. Jahrhunderts), die im 20. Jahrhundert durch die ungleichmäßige Wirtschaftsstruktur ausgelösten Wanderbewegungen innerhalb des Gebietes, sowie eine nach 1945 eingesetzte restriktive Sprachenpolitik (Hochdeutsch als erste und wichtigste Sprache) wurde der Gebrauch und Erhalt der friesischen Sprache keineswegs begünstigt. Erst in den 1970er Jahren trat eine Veränderung ein, die zunächst in den sprachpolitischen Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen (lokale, regionale, Landtag, nationale Ebene: parlamentarischer Arbeitskreis, Beauftragter für Minderheitenfragen, Öffentlichkeitsarbeit, Minderheitensekretariat (S. 72–79) ihre Früchte zeigte, gefolgt von finanziellen Fördermitteln, wodurch die Situation der friesischen Minderheit eine beachtliche Unterstützung erfuhr. Friesisch ist im Bildungssystem auf den Ebenen Kindergarten, Schule, Hochschule, Volkshochschule präsent. Die Friesischlehrerausbildung ist Teil des Germanistikstudiums an der Europa-Universität Flensburg bzw. an der Universität Kiel am Institut für Skandinavistik, Frisistik und Allgemeine Sprachwissenschaft, im Fachbereich Frisistik. Friesisch spielt mittlerweile auch in der Kirche, in Bereichen der Kultur und den Medien eine Rolle und nimmt auch im Fremdenverkehr als Wirtschaftsfaktor einen festen Platz ein. Die wohl kleinste Sprachminderheit unter den anderen, **das Saterfriesische**, mit einer SprecherInnenzahl von ca. 2500, erstreckt sich im Nordwesten der Bundesrepublik auf das Gebiet von Ramsloh, Scharrel, Sedelsberg, Strücklingen in Niedersachsen. Das Saterfriesische war jahrhundertlang auf die mündliche Kommunikation im Familienkreis, teils auf die Kirche beschränkt. Seine wichtigsten Kontaktsprachen sind Niederdeutsch und Hochdeutsch, wobei im Wortschatz und in der Aussprache das niederdeutsche Lehngut überwiegt. Bei einer Kosten-Nutzen-Kalkulation spielt das Saterfriesische vor allem als kulturelles Erbe und als Alleinstellungsmerkmal der Region im Fremdenverkehr eine wichtige Rolle, wie das auch in der Visualisierung der Sprache und Kultur im Alltag durch Linguistic Landscape zu beobachten ist (S. 163–166).

Der **niederdeutsche Sprachraum** umfasst ein großes, zusammenhängendes, sich auf mehrere Bundesländer erstreckendes Gebiet (Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg). Es geht um das geschichtsreiche Sprachgebiet, in welchem sich in der Vergangenheit auch die prestigeträchtige Hansesprache im Norden Europas verbreitete. Hier „lassen sich eine Reihe von dialektalen Großlandschaften ausmachen, deren sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede durch geografische bzw. siedlungsgeschichtliche Faktoren zu bestimmen sind“ (S. 173, 182–183). Die sprachpolitischen Rahmenbedingungen des Niederdeutschen sind durch den Status der Regionalsprache und deren Kriterien festgelegt (S. 179–180), für die sprachpolitischen Aktivitäten zur Pflege und zum Erhalt der niederdeutschen Sprache ist der 2002 gegründete Bundesrat für Niederdeutsch zuständig. Der Bildungsbereich für das Niederdeutsche ist auf allen Ebenen ausgebaut, mit zahlreichen Lehrstühlen fürs Niederdeutsche und auch für die Lehrerausbildung (Göttingen, Hamburg, Paderborn, Greifswald, Kiel, Potsdam u.v.a.). Dialektologisch und soziolinguistisch zeigt das Niederdeutsche eine große regionale und dialektale Binnendifferenzierung (S. 191),

es ist auch eines der aus linguistischer Sicht am besten erforschten Sprachgebiete, das im Laufe seiner Geschichte und durch seine Ausbreitung auch immer kontaktintensiv war (Niederländisch, Polnisch, Friesisch, skandinavische Sprachen), wodurch das Varietätengefüge Norddeutschlands stark geprägt wurde. Das Missingsch ist auch ein Ergebnis des Sprachkontakts zwischen Hoch- und Niederdeutsch, das ein „intendiertes Hochdeutsch mit starken niederdeutschen Interferenzen auf allen linguistischen Ebenen“ zeigt (S. 199). Die Plattdeutschkompetenz der Bevölkerung hängt heute von vielen soziodemografischen Faktoren wie Bildungsgrad, Geschlecht, Alter, Beruf und dem Gebiet selbst ab. So ist in Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein mit etwa 50% eine aktive Niederdeutsch-Kompetenz der Bevölkerung zu verzeichnen, doch global betrachtet kann in den letzten Jahren ein Rückgang des Niederdeutschen beobachtet werden, dessen Gründe vor allem in der allgegenwärtigen Präsenz der hochdeutschen Standardsprache, im Verlust der mündlichen und schriftlichen Sprachdomänen zu suchen ist, doch fehlen auch eine intensive Sprachplanung und Sprachausbauprogramme. So sind die z.Z. laufenden großangelegten Projekte – gerade für dieses Sprachgebiet – REDE (Regionales Deutsch) und SIN (Sprache in Norddeutschland) hochaktuell.

Das **Sorbische** ist im Vergleich zum niederdeutschen Sprachgebiet gebietsmäßig und auch hinsichtlich der SprecherInnenzahl eine kleinere Sprachminderheit, beheimatet in der Umgebung von Bautzen und Görlitz (in der Lausitz, die auch Wenden genannt werden, in der nordöstlichen Region von Sachsen und in der südöstlichen Region von Brandenburg), die sich in eine nieder- und eine obersorbische Region und in kleinere Dialektgebiete aufgliedern lässt. Das Sorbische als Kommunikationsmittel ist auf die Domänen der Familie, auf die Dorfgemeinschaft, die Kirche, den Kindergarten und die Schule begrenzt. Nur ein Drittel der Sorben bezeichnet sich als Sorben, die meisten von ihnen bekennen sich zu einer Doppelidentität. Das wichtigste Identifikationsmerkmal ist ihre Sprache, denn ohne diese ist auch das Überleben ihrer Kultur in Gefahr. Durch die Allgegenwart des Deutschen erfolgte im öffentlichen Leben bereits der Sprachwechsel, als dessen Folge auch die soziokulturelle Relevanz des Sorbischen sowie die SprecherInnenzahl in den letzten Jahren stark zurückgegangen ist.

Die Sprache der **Sinti und Roma** ist eine territorial nicht gebundene Minderheitensprache, da sie – obwohl bereits seit 600 Jahren hier beheimatet – nie über ein eigenes angestammtes Gebiet verfügten. Mit Romanes oder auch Romani wird die Sprache der Cale/Ka(a)le, Manouche/Sinti, Roma/Romanichal bezeichnet, die häufig diskriminierend einfach als „Zigeuner“ zusammengefasst werden. Ihre Zahl beträgt etwa 70 000. 1982 wurde der Zentralrat Deutscher Sinti und Roma als Dachverband und Interessenvertretung der 16 Landes- und Mitgliedsverbänden gegründet. Im Bildungsbereich ist Romanes als Sprachunterricht nicht in den normalen Stundenplan eingebaut. Romanes/Romani ist trotz eines homogenen Kerns an morphologisch-lexikalischen Merkmalen indoiranischen Ursprungs ein heterogener Varietätencluster. Sinti und Roma verwenden ihre Sprache nur im gruppeninternen Kontext, in privaten Domänen (Familientreffen, Begräbnissen), funktional gesehen als Intimvarietät, doch die Weitertradierung ihrer Sprache ist grundsätzlich gefährdet. Die SprecherInnen sind in öffentlichen Domänen plurilingual, sie verwenden die jeweiligen dominanten Sprachen, als Familiensprache auch Ethnolekte, d.h. sie verwenden aktiv Einzelwörter und Idiome, die als Symbol der Herkunft und Solidarität dienen. Ihre Einstellung zu ihrer Minderheitensprache hängt von ihrer Aufenthaltsdauer im Sprachraum ab und ist situationsspezifisch, zur Mehrheitssprache sind sie eindeutig positiv eingestellt.

Besonders gut erforscht ist der **zweite Typ der Sprachminderheit**, der europaweit als einzigartig zu betrachten ist. Es geht um die Gruppe(n) **der Spätaussiedler/innen und Aussiedler/innen**, die aufgrund ihrer Abstammung, ihrer Vorfahren und Familiengeschichte (teils Sprache und Tradition) ursprünglich in verschiedenen Zeitpunkten der Vergangenheit sich im Russischen Zarenreich angesiedelt hatten, dort über Jahrhunderte lebten, und ab den 1950er Jahren, dann Ende der 1980er Jahre aus der ehemaligen Sowjetunion, später Russland, in die Bundesrepublik übersiedelten. Sie erlernten aufgrund ihrer deutschen Abstammung in den Narrativen ihrer Familien eine dialektale Varietät des Deutschen, eine deutschsprachige Tradition und Kultur, doch wurde für sie die Landessprache (Russisch) ihre dominante Sprache. Ihre rechtliche Stellung ist klar geregelt: „Über die Regelungen im Bundesvertriebenengesetz bzw. Kriegsfolgenbereinigungsgesetz verfügen sie über einen sicheren Aufnahme- und Aufenthaltsstatus inklusive Zugang zur deutschen Staatsangehörigkeit. Da sie Deutsche sind, werden sie von der Politik auch nicht als Sprecher einer Minderheitensprache betrachtet, entsprechend gibt es – im Gegensatz zu den autochthonen Minderheits- und Regionalsprachen – keinerlei rechtliche Schutz- und/oder Förderungsbestimmungen für ihre (nicht)deutschen Sprachen.“ (2019: 8) Die insgesamt ca. 3 Millionen umfassende russischsprachige Minderheit in der Bundesrepublik Deutschland zeigt ein sehr heterogenes Bild, das auf ihre sehr unterschiedlichen, jahrhundertelangen Migrationsgeschichten, auf ihre unterschiedlichen Dialekte, Sprachen, Kontaktsprachen und Konfessionen zurückzuführen ist. Die in den 1990er Jahren einsetzende Remigration umfasste „die deutschstämmigen Spätaussiedler, die anders-ethnischen Aussiedler und deren Familienangehörigen, die jüdischen Kontingentflüchtlinge (1990er Jahre, 220.000), sowie die Arbeits-, Bildungs- und Heiratsmigranten oder Geflüchtete“ (S. 342). Aufgrund der Größe der russischsprachigen Gemeinschaft in Deutschland steht diesen Minderheitengruppen heute eine gut ausgebaute russisch geprägte Infrastruktur auf sozialer, kultureller, institutioneller Ebene zur Verfügung, genauso wie ihre eigenen sozialen Netzwerke und Medien, durch die der Erhalt ihrer Herkunftssprache fördernd unterstützt werden kann.

Eine **dritte Gruppe von Minderheiten** bilden Personen und Gemeinschaften mit „einer gebietsfremden sozialen Herkunft oder Abstammung, d.h. es geht um **migrationsinduzierte allochthone oder neue Minderheiten**“ (S. 9), die eine andere Staatsangehörigkeit besitzen, nicht als Minderheit anerkannt werden, demzufolge können ihnen auch keine Fördermaßnahmen zuteilwerden. Seit Deutschland als Migrationsland gilt, haben zahlreiche Personen oder Gruppen auf dem Wege der Migration Deutschland erreicht. In diesem Band werden exemplarisch zwei bereits in mehreren Generationen hier lebende Minderheiten, die türkischstämmige und die polnischsprachige Minderheit vorgestellt. Türkisch wird nicht nur von Türken, sondern auch von anderen ethnischen Minderheiten gesprochen (Kurden, Lazen, Türkischsprachige aus Bulgarien, Geflüchtete aus dem Nahen Osten mit Kompetenzen in Türkisch). Die türkischstämmigen Individuen und Gemeinschaften sind überwiegend auf die westdeutschen Bundesländer verteilt (laut Statistisches Bundesamt lebten 2019 2,9 Millionen Menschen mit türkischem Migrationshintergrund, 2018 1,5 Millionen Menschen mit türkischer Staatsbürgerschaft in Deutschland). Forschungen zufolge kann auch bei den Nachfolgenerationen eine stark ausgeprägte ethnische Identität und Verbundenheit mit der Türkei konstatiert werden, die Rolle der türkischsprachigen Medien, ihre kulturellen Aktivitäten, die Sichtbarkeit und Situierung der geschriebenen türkischen Sprache (Linguistic Landscape) ist aufgrund der Größe der türkischstämmigen Community stark präsent und es ist auch erwartbar, dass die Vitalität

der türkischen Sprache noch lange garantiert werden kann. Die **polnischsprachige Minderheit**, die neben dem Türkischen und Russischen die allochthone Sprache mit der größten SprecherInnenzahl in Deutschland darstellt, ca. 2 Millionen polnischsprachige Einwohner, lässt sich aufgrund ihrer Heterogenität nur schwer erfassen und ist auch in der Allgemeinwahrnehmung eher „unsichtbar“. Die Gründe dieser Heterogenität sind auf viele Ursachen zurückzuführen, so auf die zeitlich sehr unterschiedlichen Ansiedlungswellen vom 19. Jahrhundert an, die „Ruhr-Polen“, die heute völlig assimiliert sind, die deutschstämmigen Spätaussiedler ab den 1950er, 70er, bis in die 1990er Jahre, sowie die Zuwanderungswelle nach dem EU-Beitritt und die bis heute andauernde Arbeitsmigration aus Polen. Ein weiterer Grund ist auch das Fehlen der Vernetzung der vielen Vereine und kulturellen Organisationen polnischsprachiger Gruppierungen. Das Aufrechterhalten einer hohen Vitalität des Polnischen wird jedoch gefördert v.a. durch die geografische Nähe zu Polen, die regelmäßigen Besuche und intensiven Kontakte zur alten Heimat und Verwandten, die alle gute soziolinguistische Rahmenbedingungen zum Aufrechterhalten einer Doppelidentität und Bilingualität dieser Minderheit darstellen.

Die **deutsche Gebärdensprache** (DGS), verwendet von etwa 200 000 Menschen (Gehörlose, Sozialarbeiter, Lehrer, Dolmetscher, etc.) in Deutschland, unterscheidet sich grundsätzlich von allen anderen Minderheitensprachen. Schätzungen zufolge leben in Deutschland ca. 80.000 Gehörlose, die sich als Mitglieder einer kulturellen Minderheit verstehen. Der relevanteste Faktor des Zusammenhalts dieser Minderheit ist die gemeinsame Sprache, eine gebärdete, bestehend aus manuellen Fingerzeichen verbunden mit einem nicht hörbar artikulierten Mundbild, eine visuell-räumliche, jedoch vollwertige Sprache, die in Deutschland rechtlich leider noch nicht voll anerkannt wurde. Der überwiegende Teil der DGS-NutzerInnen in Deutschland ist zwei- oder mehrsprachig, da auch immer bestimmte Kenntnisse einer Lautsprache vorhanden sind. Seit 2009 ist am Institut für Deutsche Gebärdensprache an der Universität in Hamburg ein Projekt angesiedelt, das ein Korpus der Alltagssprache der Gehörlosen für ganz Deutschland erstellt. Nach dem langen Primat der Lautsprache kann heutzutage hinsichtlich der Einstellungen zur DGS eindeutig über einen Prestigegewinn gesprochen werden, dennoch besteht noch ein Mangel an ausgebildeten Lehrkräften für diese Minderheit.

Zusammenfassend soll hervorgehoben werden, dass dieses breite Spektrum der Darstellung der Minderheiten in Deutschland einen strukturierten Überblick über die einzelnen, sehr unterschiedlichen Sprachminderheiten leisten konnte. Dieses Bild, das uns durch den letzten Band der Handbuchreihe erschlossen wird, ist überraschend komplex und informationsreich, es gewährt uns einen tieferen Blick und ein besseres Verständnis in wichtige Facetten, Fragen und Probleme des Alltagsdiskurses in der Öffentlichkeit in Deutschland. Aus diesem Grunde ist zu empfehlen, dass auch in den einzelnen Ausbildungsstufen der Auslandsgermanistik (BA, MA, PhD) die vorgestellten Themenbereiche unbedingt als Lehrstoff und als Diskussionsgrundlage in Seminaren angeboten werden sollen.

Literaturverzeichnis

Beyer, Rahel/Plewnia, Albrecht (Hg.)(2019): Handbuch der Deutschen in West- und Mitteleuropa. Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Europarat (1992): Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (=Sammlung Europäischer Verträge 148).
- Eichinger, Ludwig/Plewnia, Albrecht/Riehl, Claudia M. (Hg.): Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa. Tübingen: Narr.
- Hinderling, Robert/Eichinger, Ludwig M. (1996): Handbuch der mitteleuropäischen Sprachminderheiten. Tübingen: Narr.
- Plewnia, Albrecht/Riehl, Claudia M. (2018): Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Übersee. Tübingen: Narr.

Ulrich Jasper Seetzen:
Úton a Duna mentén Magyarországon.
Unterwegs auf der Donau in Ungarn 1802.
Hg. von Detlef Haberland, übers. von Tünde Katona,
unter Mitarbeit von Anita Fajt.
**Budapest/Hildesheim [et.al.]: Balassi Kiadó/
Georg Olms Verlag, 2020**

Orsolya Tamássy-Lénárt (Budapest)

Der Name von Ulrich Jasper Seetzen (1767–1811) dürfte weder der ungarischen noch der deutschsprachigen Leserschaft bekannt klingen, obwohl die Beschreibung seiner Reise auf der Donau von Wien durch Ungarn und die Walachei nach Konstantinopel einen wichtigen Bestandteil der ungarischen sowie mitteleuropäischen Kulturgeschichte zu Beginn des 19. Jahrhunderts ausmacht. Die Reisebeschreibung des aus dem friesischen Herzogtum Jever stammenden Autors ist nämlich nicht bloß die Darstellung eines Durchreisenden, sondern bietet einen Einblick ins Leben des multiethnischen, multilingualen und multikonfessionellen Königreichs Ungarn und gibt dadurch auch einen Querschnitt der um 1800 im deutschen Sprachraum kursierenden Vorstellungen über Ungarn. Seetzens Darstellung seiner Donauschiffahrt auf der Strecke zwischen Wien und Orschowa zwischen dem 28. August und 20. Oktober 1802 erhält man nun in einer kommentierten, zweisprachigen Fassung, herausgegeben von Detlef Haberland, übersetzt von Tünde Katona und mit Kommentaren von Anita Fajt. Der Ausgabe, die dank der Förderung der Thyssen Stiftung erscheinen konnte, liegen Teile des zweiten und dritten Bandes des handschriftlichen, insgesamt acht Bände umfassenden Reisetagebuchs von Seetzen zugrunde und sie kann als eine Kostprobe der kritischen Edition der Reisetagebücher angesehen werden, die zurzeit in Vorbereitung ist (S. 18/216).

Der eigentlichen Donaureisebeschreibung wurde sowohl in der ungarischen als auch in der deutschen Fassung des Bandes ein gründliches Einleitungskapitel über Seetzens Leben, Reisepläne und Erfahrungen während der Schifffahrt vorangestellt. Aus diesen Erläuterungen ist zu erfahren, dass sich der Reisende wahrscheinlich auf Grund seiner Studien in Göttingen einerseits und auf Grund seiner Konversationen mit Alexander von Humboldt andererseits für eine Forschungsreise entschied. Da er über kein großes Vermögen verfügte, kam statt einer transatlantischen oder asiatischen Erkundungsfahrt nur eine Reise ins einfacher erreichbare, aber weniger erforschte äquatoriale Afrika in Frage, das er über Südosteuropa, das Osmanische Reich und Ägypten erreichen wollte (S. 8/205). Weiter versucht Haberland, einen sehr kurzen Überblick über die historisch-politischen Umstände des Königreichs Ungarn zu Seetzens Zeit zu geben, damit der/die Leser/in die Erfahrungen des Reisenden entsprechend verorten kann. Ebenfalls cursorisch wurde auf die Reisebeschreibung des Autors im Kontext anderer Reise-

darstellungen durch das Königreich Ungarn eingegangen. Ungarn gehörte zwar nie zu den expliziten Reisezielen, doch betrafen die unterschiedlichen Gesandtschafts- oder Forschungsreisen oft diese Region. Als Beispiel sei die Darstellung von Ernst Moritz Arndt zu erwähnen, der (genauso wie Seetzen) mit dem Schiff von Wien nach Pest gefahren ist. Obwohl Arndt von der ungarischen Residenzstadt wieder nach Westen zog, würde sich der Leser/die Leserin an dieser Stelle gerne einen kleinen Vergleich der Darstellungsweisen beider Reisenden wünschen. Insbesondere da Seetzen, genauso wie Arndt, bei der Darstellung der Landeseinwohner mehrfach völkercharakterologische (sogar antisemitische) Klischees bediente (z.B. S. 63f/266). Ein Vergleich mit der Beschreibung der Donaufahrt Johann Leopold Montags ebenfalls von Wien nach Konstantinopel 1760 hätte wohl auch interessante Übereinstimmungen gezeigt, insbesondere was die Gefahren einer Donaufahrt unterhalb von Pest-Buda anbelangt.

In der zweiten thematischen Einheit des Bandes kommt es zur Veröffentlichung der Reisebeschreibung selbst. Wie Haberland noch in der Einleitung anmerkte, ist die Darstellungsweise des Reisenden durch einen statistischen Zugang und zugleich durch eine poetische Ausdrucksweise geprägt, wodurch sie an die Beschreibungen Humboldts oder des russischen Reisenden Nikolai Karmasin (S. 17/214) erinnert. Seetzen vermittelte zugleich nicht nur romantische Landschaftsdarstellungen, Ergebnisse astronomischer und geographischer Messungen und facettenreiche Städtebilder, sondern eine Handvoll Informationen über das Leben im multiethnischen Königreich. Als Beispiel möchte ich hier die Darstellung des Städtelebens in Pest-Buda hervorheben. Der Leser/die Leserin wird nicht nur über die geographische Lage und Sehenswürdigkeiten der Zwillingstadt informiert (S. 46–50/246–249), sondern sie erhalten einen Einblick ins kulturelle Leben der um 1800 sich schnell entwickelnden Residenzstadt. Seetzen berichtet über Besuche im sog. Kreuzer-Theater, im botanischen Garten oder in der Universitätsbibliothek, über die Buchhändler der Stadt, sowie über Bekanntschaften, die er mit den in Pest-Buda ansässigen Gelehrten gemacht hat. Aus den Zeilen Seetzens entfaltet sich das Bild eines geistigen und wissenschaftlichen Zentrums heraus: In Pest-Buda traf er u.a. den Universitätslehrer und Naturwissenschaftler Joseph Anton Schönbauer (S. 49/250), Martin Schwartner, den bekannten Zipser Statistiker und Kustos der Pester Universitätsbibliothek (S. 51/252), Andreas Friedrich Haliczky, Professor für die deutsche Sprache und Literatur in Pest (S. 52/254), oder István Huliman, Mitarbeiter der Sternwarte in Buda (S. 54/257). Er erwähnt auch den Namen von Johann Ludwig Schedius, den er zwar nicht traf, den er aber auf Grund seiner wissenschaftlichen Leistungen, die über die Landesgrenze hinaus bekannt waren, gerne kennen gelernt hätte (S. 56/258). Weiterhin gibt er einen Überblick über die Café-, Theater-, Bade-, Buch- und Zeitschriftenkultur von Pest-Buda und thematisierte die Völkervielfalt und die sozialen Spannungen in der Zwillingstadt.

An dieser Stelle soll nochmals betont werden, dass der multiethnische Charakter der besuchten Landteile von Seetzen nicht übersehen wurde. Er wiederholt, wie oben angedeutet, diverse Klischees bei der Darstellung der im Königreich Ungarn ansässigen Ethnien: Die Händler aus Slawonien mit ihrer charakteristischen „Gatjehose“ beschreibt er als bärtige, langhaarige „Wilden“ (S. 63/266); Die Juden sind bei ihm Personen, die „einen Fremden ständig [bedrängen], [...] verkaufen, kaufen, tauschen [wollen]“ (S. 63/267); Die Schwaben, die die landwirtschaftlich sehr fruchtbaren Gebiete entlang der Donau besiedelten, beschreibt Seetzen als fleißig und arbeitsam (S. 72/277); Die Roma werden, in Analogie zu „Phista, der so genannte Zigeuner [...]“ dargestellt, der „fast nichts als Essen, Trinken, Rauchen und Schlafen [versteht]“

(S. 79/285); Die Raitzen kommen auch nicht viel besser davon: In Anlehnung an einen schwedischen Gesprächspartner wiederholt Seetzen, dass man „aus einem Raitzen [...] vier Juden schneiden [könne]“ (S. 92/300). Auf einer Strecke der Fahrt litt Seetzen unter einem psychotischen Anfall und nahm alle Reisebegleiter als potentielle Mörder wahr, so z.B. auch jenen bewaffneten Türken, den er in der Nähe von Belgrad getroffen hat (S. 124/339). An dieser Stelle soll zugleich angemerkt werden, dass Seetzen sich über die Klischeehaftigkeit dieser Aussagen durchaus im Klaren war und an manchen Stellen versuchte, diese zu differenzieren und in einen historischen, politischen oder konfessionellen Kontext zu setzen.

Während der Beschreibung der Flussfahrt kristallisiert sich trotz der obigen schematischen Völkerschau ein eher positives Bild über das Königreich Ungarn heraus, womit sich Seetzen einer seit Jahrhunderten bestehenden narrativen Tradition angeschlossen hat. Bei ihm wiederholen sich die wichtigsten Elemente des Topos *fertilitas Pannoniae*, des fruchtbaren Ungarns. Sehr charakteristisch ist aus dieser Sicht die Darstellung des Lebensmittelüberflusses auf den Märkten und in den Wirtshäusern. Seetzen, der ein Liebhaber unterschiedlicher Melonensorten gewesen sein dürfte, wunderte sich über das Angebot und über die Qualität seiner Lieblingsfrüchte am Pester Marktplatz. Wie er schrieb: „Melonen gehören hier zu den allergewöhnlichsten Speisen, und so wie man in Kursachsen die niederen Volksklassen rohe Gurken essen sieht, so sieht man hier eine arme Tagelöhnerin die schönsten Zuckermelone verzehren, die von dieser Qualität nördlich von Sachsen auf keines Fürsten Tafel kommen.“ (S. 63/266) Das Motiv der süßen Melone kehrt in der Erzählung mehrfach zurück und gilt wohl bei Seetzen als Sinnbild des Reichtums des Landes. Daneben thematisierte er natürlich die unterschiedlichen ungarischen Weinsorten, die er auch als Biertrinker zu schätzen wusste. Darüber hinaus erinnert er an mehreren Stellen an die Türkenkriege der vergangenen Jahrhunderte und ruft das Bild der tapferen Soldaten des Königreichs Ungarn (*propugnaculum Christianitatis*) in Erinnerung (S. 85/292).

Auf Grund der Erfahrungen des vergangenen eineinhalb Jahres mit der Pandemie kann man Seetzens Darstellungen über die Quarantäne nicht unerwähnt lassen. Seetzen musste nämlich als Grenzgänger zwischen dem Königreich Ungarn und dem Osmanischen Reich (S. 123/336) in Orschowa einige Tage in der „Contumaz“ verbringen, um die mögliche Ausbreitung von Infektionen zu verhindern. Wie er schrieb: „Der Aufenthalt in der Contumaz ist in der Tat für einen Fremden sehr auffallend. Man ist gewissermaßen ein gefangener. Nirgends, als in seinem Viereck darf man herumgehen, ohne einen Reinigungsknecht bei sich zu haben [...] kommt [man] jemandem, der nicht exponiert ist, zu nahe, macht er einen Seitensprung, als ginge er einem tollen Hung aus dem Weg.“ (S. 168/389) Noch interessanter ist die Erwähnung von falschen Nachrichten über die Pestepidemie: „Rau ist überzeugt, dass manches Gerücht von dem Ausbruch der Pest bloß von Handelsspekulanten herrührt, die unter anderem die Contumazärzte bestechen, um ihre Warenvorrat [...] schnell und teuer abzusetzen [...]“ (S. 168/390)

Abschließend möchte ich die Bedeutung der Kommentare zu beiden Textversionen in den Fußnoten erwähnen. Da die Herausgeber*innen sich an einer an Geschichte, Landeskunde etc. interessierten Leserschaft orientierten, beinhalten die Anmerkungen relevante weiterführende Informationen, auch wenn man sich an manchen Stellen eine detailliertere Ausführung wünschen könnte (z.B. bezüglich der von Seetzen verwendeten Zahlungsmittel und Maßstäbe, Angaben zu Bevölkerungszahlen usw.). Für den Leser/die Leserin kann jene Karte, auf der die Reiseroute Seetzens angegeben wurde, genauso nützlich sein, wie die mehrsprachige Liste der

Ortsnamen sowie die Bilder und Dokumente zur dargestellten Schifffahrt, wie z.B. eine Zeichnung Esztergoms, eine Litographie des Rudas-Bads (Bruckbad) in Buda, oder die handschriftliche Beschreibung eines türkischen Cafés. Alles in allem ist die Arbeit der Herausgeber*innen, Übersetzer*innen und Mitarbeiter*innen des Bandes als eine der seltenen, zweisprachigen Neueditionen von reiseliterarischen Texten mit Ungarnbezug sehr zu schätzen. Ich bin sicher, dass der bisher unveröffentlichte Bericht von Seetzen dank dieser Ausgabe auch in die universitäre Lehre und Forschung eingebunden werden wird.

Jahresberichte der Institute und
Doktorandenprogramme
2020

Eötvös-Loránd-Universität Budapest Germanistisches Institut

Lehrstuhl für germanistische Sprachwissenschaft (ELTE)

Konferenzen/Symposien

02.-04.11.2020, Online in MS-Teams:

Kulturwoche des Germanistischen Instituts (gemeinsam mit den anderen Lehrstühlen).

Forschungsprojekte

FILOGI. Neu gegründete Online-Zeitschrift der Germanistischen Instituts der ELTE. Leitung: Herausgeberrat am Germanistischen Institut; Mit Unterstützung der ELTE-Universitätsbibliothek. Plattform: <https://ojs.elte.hu/filogi>. Da Beiträge aus In- und Ausland aufgenommen wurden, kann die Herausgabe der Zeitschrift als Projekt mit nationaler und internationaler Kooperation betrachtet werden.

Personalia

Beförderung von Marta Müller zur Universitätsdozentin.

Sonstiges:

03.11.2020

Prof. Dr. Hans-Martin Gärtner (Ungarische Akademie der Wissenschaften, Institut für Sprachwissenschaft): Einige Anmerkungen zu infiniten Hauptsätzen (Gastvortrag).

04.11.2020

Prof. Dr. Sandra Reimann (Oulu/Finnland): Mediale Produkte im deutsch-finnischen Vergleich (Gastvortrag).

05.03.2020

Dr. Koloman Brenner, Klausenburg/Kolozsvár/Cluj (Rumänien): Sapientia Ungarische Universität in Siebenbürgen, „Die ungarische Nationalitätenpolitik nach der politischen Wende“ (Gastvortrag).

15.10.2020

Dr. Koloman Brenner, Opatów/Opole (Polen): 9. Internationale Germanistische Tagung, Plenarvortrag mit dem Titel: „Dialekt oder Standard? Das ist nicht die Frage.“ (Gastvortrag)

Lehrstuhl für deutschsprachige Literaturen (ELTE)

Konferenzen/Symposien

23.-26.02.2020, Budapest (Máriabesnyő), Bildungshaus Mater Salvatoris:
20 – Symmetrie und Diversität – 20, Internationale Konferenz des Katholischen Akademischen Ausländer-Dienstes in Zusammenarbeit mit dem KAAD-Partnergremium Budapest für ehemalige KAAD und Renovabis StipendiatInnen, Vorbereitung-Organisation-Leitung: Dr. habil. Péter Varga.

Forschungsprojekte

Die Doktoranden am Lehrstuhl für deutschsprachige Literaturen (Ida Fábrián und Zoltán Mikó) nehmen im DAAD-Projekt *Deutschsprachige und jüdische Kulturen in Mitteleuropa. Kulturelle, literarische und sprachliche Wechselwirkungen im regionalen, nationalen und transnationalen Kontext* teil. Dieses Projekt ist die Fortsetzung der Admoni-Doktorandenschule, die von der Viadrina-Universität Frankfurt Oder koordiniert wird.

Personalia

Beförderung von Amália Kerekes zur Universitätsdozentin.

Sonstiges

Am 02.11.2020 hielt Prof. Dr. Ilse Nagelschmidt im Rahmen des „Erasmus+“ Programms einen Onlinevortrag über Anna Seghers.

In der ersten Novemberwoche 2020 wurde die *Kulturwoche* des Germanistischen Instituts online organisiert.

Ungarndeutsches Forschungszentrum (ELTE)

Personalia

Maria Erb erhielt die Auszeichnung „Für die Nationalitäten“.

Sonstiges

05.03.2020: Lesung von Stefan Valentin. Moderation: Gábor Kerekes.

Lehrstuhl für Sprachpraxis und Fachdidaktik, Methodik (ELTE)

Konferenzen/Symposien

Kulturwoche des Germanistischen Instituts 2020 an der Philologischen Fakultät der ELTE
Beiträge des Lehrstuhls an der Kulturwoche:

Offenhauser, Bernhard / Kitzberger, Stephan: Österreich – Literatur im Unterricht am
03.11.2020.

Fachtagung der Cathedra Magistrorum „Videografie in der Fremdsprachenlehrausbildung“
am Eötvös Collegium der ELTE am 2. März 2020 (Vortragender: Denis Weger, Universität
Wien).

Fachtagung des Ungarischen Deutschlehrerverbandes „Deutsch im Anfängerunterricht“ am 14.
November 2020 (online).

Forschungsprojekte

Fachwissenschaftliche Inhalte in ihrer Bedeutung für die DaF-Lehrerausbildung (2019-2021)
an der Eötvös Loránd Universität Budapest.

Projektleiterin: Ilona Feld-Knapp.

Projektmitarbeiterin: Gabriella Perge.

Personalia

Beförderung von Gabriella Perge zur Oberassistentin.

Sonstiges

Der 5. Band der Publikationsreihe *CM-Beiträge zur Lehrerforschung* ist erschienen:
Feld-Knapp, Ilona (Hg.) (2020): *Lexik* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest:
Eötvös-József-Collegium. 465 S.

URL:

https://eotvos.elte.hu/media/cd/35/7995f982874bfb6400330083ea8543ad3a6bff4ff2de4e9cbf795b5fce1b/ec_Cathedra_Magistororum-Band_V-Lexik.pdf.

Lehrstuhl für niederländische Sprachen und Literaturen (ELTE)

Konferenzen/Symposien

6.-7.02.2020: International conference Kampen

‘De kindertreinen en verder – Culturele, religieuze en politieke betrekkingen tussen Hongarije en de Lage Landen in het interbellum’. Organization: Neo-Calvinism Research Institute of the University Kampen and ELTE BTK Department of Dutch Studies.

Lecturers: among 20 international speakers, Dr. Roland Nagy, Dr. Orsolya Réthelyi.

Forschungsprojekte

Challenging the European Monoculture: Towards a Policy on the Diversification of the European Literary Field Central Europe Leuven Strategic Alliance (CELSA) project (PI2 Dr. Orsolya Réthelyi, researcher: Krisztina Gracza) 2018-2020.

Migration, Literature and Identity: The Children-Trains between Hungary, The Netherlands and Flanders in the first half of the 20th Century (Nederlandse Taalunie) (project coordination: Dr. Orsolya Réthelyi) 2019-2020.

Sonstiges

Lecture-series *Elck syn waerom*

23.09.2020: Réka Eszenyi (ELTE).

30.09.2020: Pál Szeredi-Merse (Kassák Museum) & Ágnes Anna Sebestyén (MOME).

07.10.2020: Vanessa Joosen (Universiteit Antwerpen).

14.10.2020: Marc van Oostendorp (Radbouw Universiteit Nijmegen).

21.10.2020: Michiel van Kempen (Universiteit van Amsterdam).

04.11.2020: Martine Letterie (Amsterdam).

11.11.2020: Jack McMartin (KU Leuven).

18.11.2020: Jacomine Nortier (Universiteit Utrecht).

25.11.2020: Wim Vandenbussche (Vrije Universiteit Brussel).

02.12.2020: Mike Kestemont (Universiteit Antwerpen).

11.02.2020

Boekpresentation about the ‚Hungarian Children-Trains‘.

‘De Hongaarse kindertreinen. Een levende brug tussen Hongarije, Nederland en België na de Eerste Wereldoorlog’ Reds. Maarten J. Aalders, Gábor Pusztai en Orsolya Réthelyi (Budapest: L’Harmattan / Hilversum: Verloren, 2020).

Organization: Pro Nederlandistica Fonds.

April-May

Lockdown projects

The famous poem ‚Arany Lacinak‘ translated as Daantje Hamster of Sándor Petőfi (1823-1849) presented by the students and teachers of ELTE Department of Dutch Studies. Also presented in Hungarian with Dutch subtitles.

Organization: PhD-student Krisztina Gracza.

<https://www.youtube.com/watch?v=O3mTojSUNFo>.

<https://www.youtube.com/watch?v=WW0Qx01RP04>.

Project Between Art and Quarantine

As part of the course ‘Introduction to literary studies’ van Dr. Janina Vesztergom.

Conversations with René van Hell, ambassador of Kingdom of the Netherlands

Episodes 2 and 6 with our MA students Lexa Berg and Levente Erős.

Lehrstuhl für skandinavische Sprachen und Literaturen (ELTE)

Konferenzen/Symposien

24.-25.02.2020 (Budapest):

Exploring Scandinavia through language and literature – workshop with focus on translating fiction and non-fiction, New Geographies of Scandinavian Studies, FKK-Forschungsnetzwerk.

Organisiert von Anita Soós.

11.11.2020, Zoom:

Fachsprachenseminar. Organisiert von Ildikó Vaskó.

Forschungsprojekte

Internationales Netzwerk New Geographies of Scandinavian Studies (2019-2022) unter Leitung von Prof. Lill-Ann Körber (Universität Aarhus) und Prof. Torben Jelsbak (Universität København) unter Mitwirkung der Humboldt-Universität Berlin, Adam Mickiewicz-Universität

Poznań, Universität Gdańsk, Karls-Universität Prag, Eötvös-Lorand-Universität Budapest, Universität Vilnius.

Übersetzung von skandinavischen Kriminalnovellen (2018-) unter Leitung von Ildikó Vaskó (norwegisch), Vanda Péteri (schwedisch), Anita Soós (dänisch) unter Mitwirkung der Studenten des Lehrstuhls für skandinavische Sprachen und Literaturen.

Personalia

Ernennungen:

Dr. Ágnes Teplán: Universitätsassistentin.

Gábor Csúr: Universitätsassistent.

Sonstiges

04.11.2020, Kulturwoche, Zoom:

Ellen Key, a svéd Pallasz / Ellen Key, die schwedische Pallas Athene.

Vortrag von Andrea Poros.

Eötvös-Loránd-Universität Budapest

Berzsenyi Dániel Zentrum für Lehrerbildung Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur

Sonstiges

03.03.2020: Lesung und Workshop mit Wolfgang Millendorfer (ÖKF).

Károly-Eszterházy-Universität Eger (EKE)

Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur

Konferenzen/Symposien

25.11.2020: Wissenschaftliche Studentenkonzferenz.

Sonstiges

Periodika:

Harsányi, Mihály (Hg.) (2020): Germanistische Studien. Bd. XII. Eger: Líceum Verlag (= Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae), 285 S.

Fremdsprachenwettbewerb für SchülerInnen der Mittelschulen:

Irodalmi művek „újrátöltve”; 23.04.2020.

31.01.2020

Regionaler Lesewettbewerb für nicht muttersprachliche Schüler der Klassen 11 und 12;

Katholische Péter-Pázmány-Universität Piliscsaba (PPKE)

Lehrstuhl für Germanistik

Personalia

Ernennung von Péter Lőkös zum Lehrstuhlleiter.

Sonstiges

Lőkös, Péter: PPKE-BTK-PUB-20 Publikációs tevékenység támogatása pályázat.

Pannonische Universität Veszprém (PE)

Institut für Germanistik und Translationswissenschaft

Konferenzen/Symposien

11.09.2020: Jahrestagung der Gesellschaft ungarischer Germanisten.

Forschungsprojekte

Förderung des Deutschunterrichts in den Schulen (EFOP-3.2.14-17-2017-00003).

Laufzeit: 2019–2021.

Teilnehmer: Dr. habil. József Tóth, Dr. habil. László V. Szabó, Dr. Anikó Zsigmond, Péter Káli, Andreas Thimm und mehrere Studierende im Fach Germanistik.

Förderung der Qualität universitärer Ausbildung (EFOP-3.4.3-16-2016-00009)

Laufzeit: 2019–2021.

Teilnehmer: Dr. habil. József Tóth, Dr. habil. László V. Szabó.

Personalia

Kende Lőrinc Varga wurde am 1. November 2021 zum Universitätsassistenten ernannt.

Andreas Thimm arbeitet seit 1. April 2020 im Institut als Sprachlehrer.

Sonstiges

04.02.2020

Wissens-Workshop für Deutschlernende und Übersetzende. Vorträge der GermanistInnen des Instituts.

Dr. habil. József Tóth hat mehrere Lehrveranstaltungen im Bereich germanistische Linguistik an der Universität Erfurt als Privatdozent gehalten.

Graduiertenkolleg Mehrsprachigkeit

Internetadresse:

[<https://mds.mftk.uni-pannon.hu/en/>]

Dr. habil. József Tóth ist Mitglied des Graduiertenkollegs.

Universität Debrecen (DE)

Institut für Germanistik Lehrstuhl für germanistische Linguistik Lehrstuhl für deutsche Literatur

Konferenzen/Symposien

22.04.-07.05.2020

Übersetzungsworkshop mit Lídia Nádori. Debrecen. In Kooperation mit dem Deutschen Kulturforum Debrecen.

Forschungsprojekte

Divergierende Evidenz in der theoretischen Linguistik. (Ungarische Akademie der Wissenschaften). Das Projekt der Forschungsgruppe „Theoretische Linguistik MTA-DE-SZTE“.

Laufzeit: 01.07.2017-30.06.2022.

Leiter: Prof. Dr. András Kertész.

Teilnehmer: Dr. Csilla Rákosi, Dr. Péter Csátár.

Die Förderung der Qualität der Ausbildung und ihrer Zugänglichkeit an der Universität Debrecen (EFOP- 3.4.3-16-2016-00021).

Laufzeit: 2016–2021.

Teilnehmer: Dr. Zsuzsanna Iványi, Dr. András Kertész, Dr. Péter Csátár, Dr. Zsófia Haase, Dr. Máté Tóth, Dr. Marcell Grunda, Pintye Erzsébet, Mária Török.

Metonymische Synästhesie: Die Charakterisierung olfaktorischer Stimuli im Deutschen

Projektnummer: ÚNKP 2020-4-II

Laufzeit: 01.09.2020-31.08.2021

Teilnehmer/Leiter: Máté Tóth

Allegorikus szövegolvasási stratégiák kognitív nyelvészeti vizsgálata

Förderung mit Projektnummer: ÚNKP-19-3-I-DE-49

Laufzeit: 01.09.2020-30.09.2021

Teilnehmer/Leiter: Mária Török:

Personalia

Dr. Andrea Horváth: Verleihung des Robert Gragger Preises für ihre Monographie *Poetik der Alterität. Fragile Identitätskonstruktionen in der Literatur zeitgenössischer Autorinnen*.

Dr. Péter Csátár: Ernennung zum Vorstandsmitglied der Abteilung für Übersetzungswissenschaft des Vereins von angewandten Linguisten und Sprachtrainern Ungarns (MANYE).

Dr. Csilla Rákosi: Ernennung zur wissenschaftlichen Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Germanistische Linguistik.

Periodika

Werkstatt. Internet-Zeitschrift für germanistische und vergleichende Kultur- und Literaturwissenschaft. 15 (2020). URL: <http://werkstatt.unideb.hu/index.htm>

Graduiertenkolleg Linguistik (DE)

[<http://denydi.unideb.hu/>]

Graduiertenkolleg Theoretische Linguistik

Leiter: Prof. Dr. András Kertész (Theoretische Linguistik).

Mail: kertesz.andras@arts.unideb.hu

Graduiertenkolleg Germanistische Linguistik

Leiter: Dr. habil. Péter Csátár (Germanistische Linguistik).

Mail: csatar.peter@arts.unideb.hu

Laufende Dissertationen

Dobis, Tibor: *Az antiszemitizmus konceptualizálásának nyelvi eszközei Magyarországon* [Sprachliche Mittel der Konzeptualisierung des ungarischen Antisemitismus].

Betreuer: Prof. Dr. András Kertész.

Halász, Katinka: *A sikertelen nyelvhasználat okai* [Ursachen nicht erfolgreicher Sprachverwendung].

Betreuerin: Dr. Enikő Németh.

Török, Mária: *Metafora és más alakzatok* [Metapher und andere Redefiguren].

Betreuer: Dr. Péter Csátár.

Bodnár, Emese: *A térbeli viszonyok nyelvi manifesztációinak kontrasztív feltérképezése a német és az indonéz nyelvben* [Die sprachliche Manifestation räumlicher Verhältnisse und ihre kontrastive Aufdeckung im Deutschen und im Indonäsischen].

Betreuer: Prof. Dr. András Kertész.

Pintye, Erzsébet: *Kollokációk az idegennyelv-oktatásban* [Kollokationen im Fremdsprachenunterricht].

Betreuer: Dr. Péter Csátár.

Loosen, Gert: *(Fehl)Funktionen von MITS im Niederländischen*.

Betreuerin: Dr. Csilla Rákosi.

Promotionskolleg Literatur- und Kulturwissenschaft (DE)

[<https://deidi.unideb.hu/>]

Promotionskolleg germanistische Literatur- und Kulturwissenschaft

Leiter: Dr. habil. Kálmán Kovács, CSc.

Mail: kovacs.kalman@arts.unideb.hu

Laufende Dissertationen

Csorba, Anett: *Angst, Macht und Politik in ausgewählten Prosawerken von Marlene Streeruwitz*.

Betreuerin: Dr. Andrea Horváth.

Gardosi, Regina Anett: *Zwischen den Generationen: (In)Stabile Familienkonstellationen in Birgit Vanderbeke's „Das Muschelessen“*.

Betreuerin: Dr. Andrea Horváth.

Kasko, Natália: *Autorschaftsinszenierungen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*.

Betreuerin: Dr. Beatrix Kricsfalusi.

Mikoly, Zoltán: *Manifestation und mediale Latenz der gewaltsamen Macht in der zeitgenössischen deutschsprachigen Prosa*.

Betreuerin: Dr. Beatrix Kricsfalusi.

Farkas, Fanni Boglárka: *Interkulturelle Kenntnisse in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur*.

Betreuerin: Dr. Andrea Horváth.

Kósa, Györgyi: *Historische Narrative in den historischen Dramen und Epen von Johann Ladislaus Pyrker*.

Betreuer: Dr. Kálmán Kovács.

Universität Debrecen (DE)

Lehrstuhl für Niederlandistik

Forschungsprojekte

„*Spiegelungen*“: *Niederländische Literaturgeschichte aus ungarischer Perspektive* (Weerk-aatsingen: Geschiedenis van de Nederlandse literatuur vanuit Hongaars perspectief).

Laufzeit: 2014–2020 .

Sponsor: Nederlandse Taalunie.

Teilnehmer: Dr. Anikó Daróczy (KRE), Prof. Dr. Judit Gera (ELTE), Dr. Gábor Pusztai (DE), Dr. Orsolya Réthelyi (ELTE).

Forschungsgruppe Fremdsprachenunterricht der Ungarischen Akademie der Wissenschaften (MTA Idegen nyelvi oktatás kutatócsoport)

Laufzeit: 2016–2020

Sponsor: MTA

Leiter: Dr. Tünde Polonyi (DE),

Teilnehmer: <https://mta.hu/tantargy-pedagogiai-kutatasi-program/mta-de-idegen-nyelvi-oktatas-kutato csoport-107138>.

Periodika

Acta Neerlandica. Bijdragen tot de neerlandistiek Debrecen. 16-17 (2020). URL: https://nederlandisztika.unideb.hu/sites/default/files/upload_documents/egyben16_17.pdf

Promotionskolleg Literatur- und Kulturwissenschaft (DE)

[<https://deidi.unideb.hu/>]

Graduiertenkolleg Niederländische Literatur- und Kulturwissenschaft

Leiter: Dr. habil. Gábor Pusztai.

Mail: pusztai.gabor@arts.unideb.hu.

Laufende Dissertationen

Mikoly-Hetei, Adrienn: *Az irodalomdidaktika aktuális lehetőségei a holland nyelvű kortárs irodalom vonatkozásában.*

Betreuer: Dr. Pusztai, Gábor, Dr. Trippó, Sándor.

Universität Miskolc (ME)

Neuphilologisches Institut Lehrstuhl für deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft

Konferenzen/Symposien

25.08.2020

Lehrerweiterbildung im Rahmen des Projekts EFOP-3.2.14-17-2017-00005 „Nyelvkaland ME”.

Veranstalter: Universität Miskolc, Institut für moderne Philologie.

17.01.2020

Abschlußkonferenz des Projekts „ENGaGE“: Digitale englische und deutsche Task Bank für Grundschülerinnen und -schüler mit Lese-Rechtschreibstörung (LRS, oder Legasthenie)

Veranstalter: Universität Miskolc, Institut für moderne Philologie.

27.01.2020

A fordítói kompetenciaterkép dinamikus megújulása a XXI. század elején. Online-Konferenz zur Allgemeinen Linguistik

Veranstalter: Universität Miskolc, Institut für moderne Philologie, MANYE, MTA Miskolci Területi Bizottsága.

Forschungsprojekte

ENGaGE – Digital English and German task bank for 4th-8th dyslexic learners (2017-1-HU01-KA201-035955).

Laufzeit: 2017–2020.

Projektleitung: Magnuczné dr. Godó Ágnes Universität Miskolc, Projektpartner: Lancaster University, Lancaster, UK; Lingua-Met General Partnership; Masaryk University, Brno, Czech Republic; Navigates Unlimited Partnership; University of Szeged, Szeged, Hungary; University of Warsaw, Warsaw, Poland.

Projektteilnehmer: Kegyesné dr. Szekeres Erika, Dr. Bikics Gabriella, Bazsóné dr. Sörös Marianna, Dr. Kriston Renáta, Dr. Paksy Tünde, u. a.

Nyelvkaland ME – Nyelvtanulással a boldogulásért (EFOP-3.2.14-17.-2017-00005).

Laufzeit: 2017–2020.

Projektleitung: Kegyesné dr. Szekeres Erika, Dr. habil. Tózsá Rigó Attila, Mokrainé dr. Orosz Angéla, Dr. Pataki Éva.

Projektteilnehmer: Dr. Bikics Gabriella, Bazsóné dr. Sörös Marianna, Dr. Kriston Renáta, Sabine Hankó, Dr. Paksy Tünde.

Personalia

Dr. Kriston Renáta wurde zur beauftragten Institutsleiterin ernannt.

Bazsóné dr. Sörös Marianna wurde zur beauftragten Lehrstuhlleiterin ernannt.

Universität Pécs (PTE)

Germanistisches Institut Lehrstuhl für deutschsprachige Literatur Lehrstuhl für germanistische Sprachwissenschaft

Forschungsprojekte

Die Rezeption des Werkes von Ernst Jandl in Ungarn. Teilprojekt im Rahmen des internationalen Projektes „Transkulturelle Forschungen an den Österreich-Bibliotheken im Ausland“ („Rezeption österreichischer Gegenwartsliteratur in Zentraleuropa“)

Laufzeit: 2020-2022.

Mitglied des Teilprojektes: Prof. Dr. Zoltán Szendi.

Leitung: Lukas M. Vosicky, Christoph Leitgeb, Karl Katschthaler und Attila Bombitz.

Vorbereitung einer Sektion für den XIV. Kongress der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG), Palermo 26.07.-02.08.2020 [wegen der Pandemie: 26.-31.07.2021] „Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven“.

Laufzeit: 1. September 2017-1. August 2021.

Sektionsleiter: Dr. David-Christopher Assmann (Frankfurt am Main).

Ko-Leiter: Dr. Lehel Sata (Pécs/Ungarn), Dr. Stefan Tetzlaff (Münster/Deutschland).

Titel der Sektion: Poetik des Postfaktischen: Verfahren, Semantik, Diskurse.

Franz Fühmanns Erzählungen der 1970er und 1980er Jahre. Teilprojekt im Rahmen des internationalen Projektes „Franz Fühmann-Handbuch“. Hg. v. Jan Kostka und Stefan Krause; Stuttgart: J.B. Metzler.

Laufzeit: 2020-2021.

Leiter des Teilprojektes: Dr. Lehel Sata.

Leiter des Projektes: Dr. Jan Kostka, Dr. Stefan Krause.

Strukturelle Dominanzen in der Lyrik Rainer Maria Rilkes. Prof. Dr. Zoltán Szendi.

Sorsminiatűrök gesztusmozzanatai Peter Bichsel rövidtörténeteiben. Prof. Dr. Zoltán Szendi.

Querverbindungen, Parallelen und Entzweigungen in der Lyrik der Fin de siècle-Zeit. Prof. Dr. Zoltán Szendi.

Personalia

Prof. Dr. Zoltán Szendi: Verleihung des Titels „professor emeritus“.

Dr. habil. Hilda Schauer: Ruhestand (ab 01.01.2021).

Dr. Lehel Sata: Franz Werfel-Stipendium (Universität Wien; 01.10.2018-31.05.2020).

Sonstiges

10.09.2020

„Pisa und andere Unglücksfälle“ – ein Theaterstück von Werner Kruse (Theater im Lenau Haus). Vortragende: Andrea Bradics, Katalin Nyers, Márk Vörös und Borbála Rózsa Zsindely (Theatergruppe am Germanistischen Institut Pécs).

Leitung und Organisation: Dr. Edina Sándorfi. Gefördert durch das Goethe-Institut Budapest.

16.10., 13.11., 4.10.2020

DiaLog – Deutsch-Linguistik-Gemeinschaft. Linguistische Werkstatt. Im Rahmen der Werkstatt werden Dialoge in Bezug auf Sprachwissenschaft und linguistische Fragen behandelt.

Leitung und Organisation: Tímea Berényi-Nagy, Dr. Krisztina Molnár, Kata Hambuch, Zsanett Kanász.

Krisztina Kemény-Gombkötő: Teilnahme an einem internationalen Forschungsprojekt mit dem Auftrag der FUEN, Daten zur Bildungssituation der autochthonen, nationalen Minderheiten in Europa zu erheben.

Universität Szeged (SZTE)

Institut für Germanistik (SZTE)

Konferenzen/Symposien/Veranstaltungen

Péter Kappel: „Német–magyar nyelvtanulói korpusz (Dulko)“ [Deutsch-ungarisches Lernerkorpus (Dulko)]. – XVI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia, Szeged, 23.-24. Januar 2020.

Forschungsprojekte

DULKO – DEUTSCH-UNGARISCHES LERNERKORPUS.

Gefördert von der Alexander-von-Humboldt-Stiftung (AvH) im Rahmen einer Institutspartnerschaft zwischen dem Institut für Deutsche Sprache (IDS) in Mannheim und dem Institut für Germanistik an der Universität Szeged.

Laufzeit: 01.07.2017-30.06.2020, verlängert bis Ende 2021

Leitung: Dr. habil. Ewa Drewnowska-Vargáné.

Verantwortlich: Dr. Bernadett Modrián-Horváth, Dr. Péter Kappel.

Projektmitglieder: Christoph Beeh, Dr. habil. Andreas Nolda, Dr. Orsolya Rauzs, Dr. György Scheibl.

A Szegedi Tudományegyetem oktatási és szolgáltatási teljesítményének innovatív fejlesztése a munkaerőpiaci és a nemzetközi verseny kihívásaira való felkészülés jegyében. EFOP-3.4.3-16-2016-00014, Alprojekt: AP3: Germanisztikai alapképzés és az osztatlan tanárképzés modernizálása és nemzetköziesítése.

Laufzeit: 2017-2021.

Koordinatorin: Dr. Erzsébet Szabó

Projektmitglieder: Mitglieder des Instituts für Germanistik.

Legyen élmény a nyelvtanulás együtt (EFOP-3.2.14-17).

Laufzeit: 2018-2020.

Koordinatorin: Ildikó Sóti.

Projektmitglieder: Christoph Beeh, Christina Schrödl, Ildikó Sóti.

Az intelligens, fenntartható és inkluzív társadalom fejlesztésének aspektusai: társadalmi, technológiai, innovációs hálózatok a foglalkoztatásban és a digitális gazdaságban. EFOP-3.6.2-16-2017-00007.

Laufzeit: 2019-2021.

Koordinator: Dr. Attila Bombitz.

Projektmitglieder: Dr. habil. Attila Bombitz, Dr. György Scheibl.

A Szegedi Tudományegyetem oktatási és szolgáltatási teljesítményének innovatív fejlesztése a munkaerőpiaci és a nemzetközi verseny kihívásaira való felkészülés jegyében. EFOP-3.4.3-16-2016-00014. Alprojekt: AP7: Online tananyag-fejlesztés.

Laufzeit: 2017-2021

Projektmitglieder: Dr. Márta Horváth, Dr. Erzsébet Szabó.

Erasmus+KA2 Strategische Partnerschaften. „Praxisorientierte Erweiterung der Curricula im Fach Deutsche Philologie, Ein ERASMUS+-Projekt. In Zusammenarbeit der germanistischen Institute der Universitäten Wien, Bratislava und Szeged 2019–2022. 2019-1-AT01-KA203-051233.

Laufzeit: 2019-2022.

Koordinator: Dr. Endre Hárs.

Projektmitglieder: Christiana Gules, Dr. Judit Szabó.

Personalia

20.07.2020: György Scheibl Leiter des Lehrstuhls für germanistische Linguistik.

01.09.2020: Ágnes Túri als Assistentin des Lehrstuhls für germanistische Linguistik.

01.09.2020: Raphael Fendich als DAAD-Lektor des Instituts für Germanistik.

Sonstiges

IT Präsentationswettbewerb für Schüler und Schülerinnen in deutscher Sprache in Kooperation mit der IT Service Hungary, 12. März 2020.

Europas junge Dichter. Übersetzungswettbewerb für Schüler und Schülerinnen in deutscher und englischer Sprache in Kooperation mit der József-Katona-Bibliothek Kecskemét, 15. Dezember 2020 (online).

Lehrstuhl für Germanistische Linguistik (SZTE)

Personalia

01.08.2020

Ernennung von György Scheibl zum Lehrstuhlleiter am Lehrstuhl Germanistische Linguistik.

Sonstiges

08.12.2020

Dr. Olga Fekete (Universität Münster): „Grammatikkompetenz im Fokus: Erwerb und Förderung bei DaF“ (Gastvortrag, online).

09.12.2020

Dr. Olga Fekete (Universität Münster): „Digitale Medien in der Schule und Hochschule: Beispiele aus der Schreib- und Mündlichkeitsdidaktik“ (Gastvortrag, online).

Lehrstuhl für deutsche Literaturwissenschaft (SZTE)

Personalia

Endre Hárs: 2020-2021 Gastprofessor für Hungarologie an der Abteilung für Finno-Ugristik des Instituts für Europäische und Vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaft der Universität Wien.

Lehrstuhl für österreichische Literatur und Kultur (SZTE)

Sonstiges/Forschungsaufenthalt/Lehrtätigkeit im Ausland

Szilvia Ritz: Crimes and Punishments. Crime Novel, the Ever-changing Genre. Budapest, 7.-9. September 2020.

Szilvia Ritz: Erasmus Dozentenmobilität an der Universität Rennes, 7.-15. März 2020.

Periodika

Lajos Mitnyán (2020): Das reine Wort. Rainer Maria Rilkes ästhetisches Denken und die Duineser Elegien. Wien: Praesens Verlag (= Österreich-Studien Szeged, Bd. 17).

Máté Tamáska/Barbara Rief Vernay (Hg.) (2020): Wien – Budapest. Stadträume des 20. Jahrhunderts im Vergleich. Wien: Praesens Verlag (= Österreich-Studien Szeged, Bd. 18).

Doktoratsprogramme des Instituts für Germanistik, Szeged

Graduiertenkolleg Germanistische Linguistik

<http://szegedigermanisztika.hu/index.php/de/studium/doktorat/germanistische-linguistik>

Leiter: Prof. Dr. Péter Bassola

Mail: bas5326@ella.hu.

Kurzbeschreibung

Das PhD-Studium der Germanistischen Linguistik erfolgt im Rahmen der Graduiertenschule für Sprachwissenschaft der Universität Szeged. Der Promotionsstudiengang startete 1994 und wurde im Jahre 2002 reformiert. Neben den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Lehrstuhls für Germanistische Linguistik sind auch namhafte Fachleute aus dem In- und Ausland als Dozenten und Betreuer tätig. Die Namensliste und die angebotenen Promotionsthemen finden Sie auf der Webseite des Promotionskollegs Sprachwissenschaft – Germanistische Linguistik (http://nydi.szte.hu/Nemet_nyelveszet.html).

Die ausführliche Beschreibung des Promotionsstudienganges Germanistische Linguistik steht sowohl in ungarischer (http://nydi.szte.hu/Nemet_nyelveszet.html) als auch in englischer Sprache (http://nydi.szte.hu/German_linguistics.html) zur Verfügung. Dort finden Sie weitere Informationen zu den Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen, den Promotionsthemen sowie den Zulassungsvoraussetzungen.

Laufende Dissertationen

Rózsa, Katinka: Wortbildung mit Negationsbedeutung im Deutschen (betreut von Andreas Nolda).

Verteidigte Dissertationen

Túri Ágnes: Substantivvalenz in und außerhalb von Stützverbgefügen (betreut von Péter Bassola).

Graduiertenkolleg Deutschsprachige Literaturen und Kulturen

Leiter: Dr. habil. Attila Bombitz.

Mail: bombitz@lit.u-szeged.hu.

Kurzbeschreibung

Ziele des Doktoratsprogramms Deutschsprachige Literaturen und Kulturen sind die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Sicherung hochqualifizierter GermanistInnen und LiteraturwissenschaftlerInnen für den akademischen Bereich. Den wissenschaftlichen Schwerpunkt des Programms bilden die langfristigen und aktuellen Forschungsprojekte des Lehrstuhls für deutsche Literaturwissenschaft und des Lehrstuhls für österreichische Literatur und Kultur des Instituts für Germanistik der Universität Szeged. Die Doktorandenschule bietet literatur-, kultur- und medienwissenschaftliche Schwerpunkte in Anlehnung an die Forschungsarbeit der beiden Lehrstühle, sowie theoretische und historische Forschungsperspektiven. Theoretisch stützt sich das Programm auf die Poetik möglicher Welten, auf strukturalistische und poststrukturalistische, wissenschaftsgeschichtliche und medienwissenschaftliche bzw. kognitive Ansätze der Literaturwissenschaft. Im Programm werden historische und aktuelle Forschungsmethoden und ihre Anwendungsmöglichkeiten vorgestellt, mit dem Ziel, diese für die eigene Forschungsarbeit

fruchtbar zu machen. Vermittelt werden nicht nur die Forschungsmethoden der modernen Philologie, sondern auch interdisziplinäre Fragestellungen und Ansätze der Gegenwart. Das literaturhistorische Spektrum reicht von der frühen Neuzeit, insbesondere der Literatur und Kultur der Deutschen im Karpatenraum, über die Ergebnisse der literarischen Modernisierungstendenzen im 18. und 19. Jahrhundert bzw. der „klassischen Moderne“ bis zur Gegenwartsliteratur, mit dem Fokus auf einzelnen Phasen der mitteleuropäischen und der österreichischen Kultur- und Literaturgeschichte.

Laufende Dissertationen

Gules, Christiana: Die Rekonstruktion des bürgerlichen Sommeralltags der Budapester um 1900 anhand publizistisch-literarischer (Selbst)-Darstellungen im Feuilleton der Zeitungen Neues Pester Journal und Pester Lloyd (betreut von Endre Hárs).

Szinger, András Ádám: Thomas Bernhards ungarische Präsenz. Eine Rezeptionsanalyse (betreut von Attila Bombitz).

Universität Szeged (SZTE)

Erziehungswissenschaftliche Fakultät Gyula Juhász Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Minderheitenkultur

Personalia

Tünde Sárvári: Ernennung zur Hochschuldozentin (ab 1. September 2020).

Sonstiges

Erzsébet Drahotá-Szabó: Gastprofessur an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Institut für Germanistik); Sommersemester 2019-2020.

Blockveranstaltungen: Kontrastive Linguistik im DaF- und DaZ-Unterricht.

Jahresbibliographie
2020

- Ács, Péter/Domsa, Zsófia (2020): Einige Bemerkungen über den norwegischen Dynna-Runenstein. In: *Filogi* 1, S. 1–19.
- Balogh, András F. (2020): ‚Nation building‘ in den Romanen von Adam Müller-Guttenbrunn (1852–1923). Fiktionalität, Ungarnbild und Sendungsbewusstsein. In: Kühlmann, W./Tüskes, G. in Verbindung mit Lengyel, R./Ludescher, L.: *Ungarn als Gegenstand und Problem der fiktionalen Literatur (ca. 1550–2000)*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Beihefte zum Euphorion 112), S. 339–358.
- Balogh, András F. (2020): Die Geschichte der Klausenburger Germanistik. Von den Anfängen bis zur Wende 1989. In: Jakabházi, R./Wittstock, U./Katzlberger, K. (Hg.): *Germanistik im Spiegel: Wege und Umwege einer Wissenschaft*. Cluj-Napoca/Klausenburg: Casa Cărții de Știință (= Klausenburger Beiträge zur Germanistik 9), S. 13–33.
- Balogh, András F. (2020): Die Grenzen der deutsch-jüdischen Literatur aus der Bukowina. Eine limnologische Annäherung zu den Texten und zu den Mythen. In: Solomon, F./Lihaciu, I. (Hg.): *Terra Judaica. Literarische, kulturelle und historische Perspektiven auf das Judentum in der Bukowina und in Galizien / Literary, cultural and historical perspectives on Bukovinian and Galician Jewry*. Konstanz: Hartung-Gorre (= Jassyer Beiträge zur Germanistik 23). S. 299–313.
- Bambek, Andrea/Földes, Csaba (2020): Lehrerbildung, sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache. Aktuelle Entwicklungen in der Erfurter Lehramtsausbildung. In: Dibóné Borbély, Ágnes/Proszts, Eszter/Sárvári, Tünde/Szalai, Tünde (Hg.): *Kulcs a világhoz. Drahotá-Szabó Erzsébet köszöntésére. Schlüssel zur Welt. Festschrift für Erzsébet Drahotá-Szabó*. Szeged: Juhász Gyula Felsőokt. Kiadó, S. 25–39.
- Bambek, Andrea/Földes, Csaba/Kuhlig, Laura (2020): Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit in Zeiten von Corona und darüber hinaus – Herausforderungen und Chancen im Hinblick auf die Homeschooling-Problematik. Vorüberlegungen zu einem empirischen Forschungs- und Entwicklungsprojekt. In: *Eruditio – Educatio (Komárno)* 15, H. 3, S. 5–17.
- Barna, László (2020): A műfordító (újabb) feladata. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 14.2, S. 1–9.
- Barna, László (2020): Értelmezői közelítések a műfordításhoz. In: *Szellem és tudomány* 11: Különszám, S. 9–18.
- Barna, László (2020): Interpretational Approaches to the Translation of Literary Works. In: *Szellem és tudomány* 11: Különszám, S. 17–27.
- Barna, László (2020): Kultúratudományos szemlélet a műfordításban. In: *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica* Tom. 24. fasc. 1, S. 1–9.
- Baumann, Karoline (2020): ‚Much to do with hate, but more with love‘: Temporal Relations in ‚Troilus and Cressida‘. In: *Neophilologus* 104:3, S. 427–437.
- Baumann, Karoline (2020): Hybridität und Gattung: Versuch über die Gattungspoetik Friederike Mayröckers. In: Arteel, I./De Felip, E. (Hg.): *Fragen zum Lyrischen in Friederike Mayröckers Poesie*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 1–16.
- Baumann, Karoline (2020): Musik/Antimusik: Zeichen des DADA. In: Czeglédy, A./Fülöp, J./Horváth, G. (Hg.): *Inspirationen IV: Klänge*. Budapest/Paris: Éditions L’Harmattan.
- Bazsóné Sörös, Marianna (2020): Elias Canetti nőalakjainak ábrázolásmódja. In: *Szellem és tudomány* 11: Különszám, S. 19–26.

- Berzeviczy, Klára (2020): Hűség a német anyanyelvhez és a magyar hazához. Cipszerek a századfordulón Lám Frigyes szemével. In: Szelke, László (Hg.): Közvetítő kisebbségek a Kárpát-medencében. Budapest: Szent István Társulat, S. 122–139.
- Bikics, Gabriella (2020): Élménypedagógia a nyelvtanárképzésben. In: Szellem és tudomány 11: Különszám, S. 27–34.
- Bikics, Gabriella/Kegeyes, Erika (2020): Abenteuer Sprache, aber ja?: Ein erlebnispädagogisches Projekt. In: „Worum geht es hier eigentlich?“ Anspruch und Wirklichkeit eines inhaltsorientierten DaF/DaZ-Unterrichts. ÖDaF-Mitteilungen Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Göttingen: V&R Unipress, S. 145–153.
- Bognár Zsuzsa (2020): „Állni a stigma árnyékában“. Celan-hatások a német irodalomban. In: VIGILIA 85, S. 817–826.
- Bognár, Zsuzsa (2020): „Die Kunst als die wesentliche Ablenkung“ in Peter Handkes Reisebericht aus Serbien. In: Hillenbrand, Rainer/Szendi, Zoltán (Hg.): Geistesfreiheit: Deutsche Literatur zwischen Autonomie und Fremdbestimmung. Wien: Praesens Verlag, S. 317–330.
- Bognár, Zsuzsa (2020): Amália Kerekes: Wartezeit. Studien zur Geschichte der ungarischen Emigration in Wien 1919–1926. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2018. JAHRBUCH DER UNGARISCHEN GERMANISTIK 2019 (2020), S. 142–145.
- Bognár, Zsuzsa (2020): Krisenkommunikation 1918: Russlanddiskurs im Feuilleton des *Pester Lloyd*. In: János, Szaboles (Hg.): Erinnerungsorte und Kulturtransferprozesse im südosteuropäischen Raum: Studien aus dem Bereich der Germanistik. Wien: Praesens Verlag, S. 123–133.
- Bognár, Zsuzsa (2020): Ludwig Hatvany beim Cassirer Verlag. In: Haberlandt, Detlef/Orosz, Magdolna (Hg.): Region(en) von Mitteleuropa: Historische, kulturelle, sprachliche und literarische Vermittlungen. Beiträge des 5. MGK-Kongresses. Wien: Praesens Verlag, S. 15–28.
- Bombitz, Attila (2020): Baka István: Halottak napja: Verselemzés [István Baka: Allerseelentag. Eine Gedichtanalyse]. In: Diósi, István (Hg.): Baka István és Martin Heidegger találkozása a Molnár és a Tápai utca sarkán. Bevezetés a Baka-univerzumba [István Baka und Martin Heidegger treffen sich an der Ecke der Molnár und der Tápai Strassen]. Szeged: Szofi Press Publishing, S. 13–18.
- Bombitz, Attila (2020): Kovács Lajos válogatott műveiről [Über die Werkausgabe von Lajos Kovács]. In: Forrás 5, S. 54–58.
- Bombitz, Attila (Hg.)(2020): Kovács Lajos művei I.: Verselek és elbeszélések [Werke von Lajos Kovács I.: Gedichte und Erzählungen]. Szeged: JATEPress Kiadó
- Bombitz, Attila (Hg.)(2020): Kovács Lajos művei II.: Mesék és kamasztörténetek [Werke von Lajos Kovács II.: Märchen und Kindergeschichten]. Szeged: JATEPress Kiadó.
- Bombitz, Attila (Hg.)(2020): Kovács Lajos művei III.: Kritikák, töprengések, diagnózisok [Werke von Lajos Kovács III.: Aufsätze]. Szeged: JATEPress Kiadó.
- Bozzay, Réka (2020): A gyermekmentő akció debreceni díszdoktorai 1925-ben In: Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthelyi, Orsolya (Hg.): A gyermekvonatok: Élő híd Magyarország, Hollandia és Belgium között az első világháború után. Budapest: L'Harmattan, S. 123–135.

- Bozzay, Réka (2020): A vallásszabadság kérdése a kora újkori Hollandiában és Erdélyben In: Pósan, László/Veszprémy, László/Isaszegi, János (Hg.): Vallásháborúk, felekezeti konfliktusok Európában és a közeli térségeken az ókortól napjainkig. Budapest: Zrínyi Kiadó, S. 348–365.
- Bozzay, Réka (2020): Bátori Sigray Mihály élete és emlékezete In: Papp, Klára/Bárány, Attila Pál/Kerepeszki, Róbert/Pallai, László (Hg.): Kultúra, művelődés, agrárium. Tanulmányok ifj. Barta János 80. születésnapjára Debrecen: Debreceni Egyetem Történelmi Intézet, S. 135–152.
- Bozzay, Réka (2020): De kinderactie en de verlening van het eredoctoraat in Debrecen in 1925. In: Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthelyi, Orsolya (Hg.): De Hongaarse kindertreinen: Een levende brug tussen Hongarije, Nederland en België na de Eerste Wereldoorlog. Hilversum: Uitgeverij Verloren, S. 125–137.
- Bozzay, Réka (2020): Geloofsvrijheid in Zevenburgen in de vroegmoderne tijd. In: Roczinki Humanistyczne 68, 5, S. 7–18.
- Bozzay, Réka (2020): Mindenki vágyik a tudásra, de az árát senki sem akarja megadni: az oktatás finansziális háttere a középkorban és a korai újkorban. In: Gerundium 1–2, S. 194–200.
- Bozzay, Réka (2020): Vilma királynő utca Debrecenben? A holland királynő emlékezete és egy meg nem valósult utcanévadás. In: Debreceni Szemle 1, S. 71–79.
- Braxatorisová, Anita/Drahota-Szabó, Erzsébet/Mészáros, Attila/V. Szabó, László (Hg.)(2020): Sprache – Diskurs – Kontext. Auslandsgermanistik im 21. Jahrhundert. Komárno: J.-Selye-Universität (Komorner Germanistische Beiträge; 1), 262 S. (Online-Publikation).
- Brdar, Mario/Brdar-Szabó, Rita (2020): Explaining and teaching systematic false friends via metonymy. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Lexik. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium, S. 101–131.
- Brdar, Mario/Brdar-Szabó, Rita/Kou, Danyang (2020): Resultative constructions in cooking recipes in English and elsewhere: Similarities and differences across languages and cultures. In: Journal of Linguistic and Intercultural Education 13, S. 63–86.
- Brdar, Mario/Brdar-Szabó, Rita/Kugler, Nóra (2020): Az *-ék* társas (asszociatív) többes asszociatív viszonyok hálózatában. In: Balázs, Géza/Imrényi, András/Simon, Gábor (Hg.): Hálózat kutatás: Hálózatok a nyelvben. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság, S. 61–79.
- Brdar, Mario/Brdar-Szabó, Rita/Perak, Benedikt (2020): Separating (non-)figurative weeds from wheat. In: Baicchi, Annalisa (Hg.): Figurative meaning construction in thought and language. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. S. 46–70.
- Brdar-Szabó, Rita (2020): Rezultatív mikrokonstrukciók és morfológiai vetélytársaik elmélet és empiria egységében. In: Simon, G./Tolcsvai Nagy, G. (Hg.): Nyelvtan, diskurzus, megismerés. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, S. 141–166.
- Brdar-Szabó, Rita/Brdar, Mario (2020): The Bruce Willis of sandwiches: the Y of X is Y of Z construction on its journey towards a paragon model, as one way of achieving intersubjectivity. In: DIADORIM: REVISTA DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS (Rio de Janeiro) 22, S. 277–302.
- Brdar-Szabó, Rita/Brdar, Mario (2020): The role of metaphors and metonymies in framing the transplantation discourse. In: Jezikoslovlje 21, S. 305–344.

- Brenner, Koloman (2020): Neue Tendenzen im Bildungssystem der deutschen Minderheit in Ungarn. In: *Linguistica* 60 (2), S. 105–116.
- Csatár, Péter (2020): Innovationen in der kognitiv-linguistischen Metaphernforschung. In: Mikulas, R. (Hg.): *Metaphernforschung in interdisziplinären und interdiskursiven Perspektiven*. Paderborn: Mentis Verlag, S. 423–439.
- [Csatár] = Tóth, Enikő/Csatár, Péter (2020): A comparison of Hungarian focus structures: experimental insights. In: *Finnisch-ugrische Mitteilungen* 44, S. 79–94.
- Daróczi, Ildikó (2020): Merkmale und Funktionen von Okkasionalismen. In: *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Germanistische Studien* 12, S. 95–114.
- Daróczi, Ildikó (2020): Übersetzungsprobleme bei den Okkasionalismen. In: Braxatorisová, Anita/Drahota-Szabó, Erzsébet/Mészáros, Attila/V. Szabó, László (Hg.): *Sprache – Diskurs – Kontext. Auslandsgermanistik im 21. Jahrhundert. Komorner Germanistische Beiträge* 1. Komárno: J.-Selye-Universität, S. 46–60.
- Domsa, Zsófia (2020): „Hát nem látja, hogy becsapják?“: Knut Hamsun *Hemmelig ve* (Titkos fájdalom) című novellájának értelmezési lehetőségei. In: *Filológiai Közlöny* 66/3, S. 32–44.
- Domsa, Zsófia (2020): Irodalmi kentaur: Az álmok és a Knausgård-jelenség. In: *Magyar Narancs* 36, S. 30–31.
- Domsa, Zsófia (2020): Knut Hamsuns Sult på scenen. In: *Nordlit* 44, S. 187–202.
- Domsa, Zsófia (2020): Kultúra- és információközvetítés norvég módra: a ténypróza társadalomformáló szerepe. In: Kiszl, P./Németh, K. (Hg.): *Információközvetítés és közösségépítés – multifunkciós könyvtári hálózatok*. Budapest: ELTE Bölcsészettudományi Kar Könyvtár- és Információtudományi Intézet, S. 55–63.
- Domsa, Zsófia (2020): Ökokritikai hangsúlyok a kortárs norvég irodalomban. In: *Filológiai Közlöny* 66/4, S. 142–158.
- Domsa, Zsófia (2020): Száz év alatt feledésbe merül minden: Knut Hamsunról. In: *Hévíz* 5–6, S. 557–565.
- Domsa, Zsófia/Orosz, Magdolna/Soós Anita (2020): Előszó. In: *Filológiai Közlöny* 66, S. 5–9.
- Domsa, Zsófia/Orosz, Magdolna/Soós, Anita (Hg.)(2020): *Romantika újratöltve*. In: *Filológiai Közlöny* 66: 4, 162 S.
- [Domsa] = Ács, Péter/Domsa, Zsófia (2020): Einige Bemerkungen über den norwegischen Dynna-Runenstein. In: *Filigi* 1, S. 1–19.
- Erb, Maria (2020): A nyelvi tájkép új elemei: magyarországi német tanösvények. In: Borbély, A. (Hg.): *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon*. Budapest: Nyelvtudományi Intézet, S. 89–107.
- Erb, Maria (2020): Adalékok a kétyi német nyelvjáráshoz. In: Deáky, Z./Vámos, G. (Hg.): *Történeti, néprajzi tanulmányok a Tolna megyei Kétyről*. Budapest: ELTE BTK Néprajzi Intézet, S. 40–55.
- Erb, Maria (2020): Történelem és sors a nyilvános térben: Betelepülési emlékművek magyarországi német településeken. In: Heltai, J. I./Oszkó, B. (Hg.): *Nyelvi repertoárok a Kárpát-medencében és azon kívül. A 20. Élőnyelvi Konferencia előadásaiból*. Budapest: Nyelvtudományi Intézet, S. 418–439.

- Farkas, Fanni Boglárka (2020): Interkulturelle Kenntnisse in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur. In: Harsányi, Mihály (Hg.): Germanistische Studien. Eger: EKE Líceum, S. 75–80.
- Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 21–58.
- Feld-Knapp, Ilona (2020): Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache: Zur Etablierung eines neuen Doktorandenprogramms an der Eötvös Loránd Universität Budapest. In: Dibóné Borbély, Ágnes/Prosz, Eszter/Sárvári, Tünde/Szalai, Tünde (Hg.): Kulcs a világhoz: Drahotka-Szabó Erzsébet köszöntésére. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, S. 63–75.
- Feld-Knapp, Ilona (2020): Vorwort der Herausgeberin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 17–19.
- Feld-Knapp, Ilona (Hg.)(2020): Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium, 465 S.
[https://eotvos.elte.hu/media/cd/35/7995f982874bfb6400330083ea8543ad3a6bff4ff2de4e9cbf795b5fce1b/ec_Cathedra_Magistorum-Band_V-Lexik.pdf].
- Feld-Knapp, Ilona/Hahn, Verena (2020): Unterricht verstehen lernen: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender DaF-Lehrender in fachdidaktischen Seminaren an der Budapester Eötvös Loránd Universität (ELTE). In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 63/2020, S. 111–124.
- Földes, Csaba (2020): Hybridität als Motor und als Ergebnis von Sprachwandel. In: Glottotheory 11, H. 1, S. 79–116.
- Földes, Csaba (2020): Bilingual geprägte Kommunikationsstrukturen auf der Grundlage fränkischbasierter ungarndeutscher Mundarten der Gegenwart. In: Linguistica (Ljubljana) 60, H. 2, S. 79–103.
- Földes, Csaba (2020): Diskursive Praxis unter Bedingungen superdiversiver Sprachenvielfalt: Post-multilingualistische Zugänge in der Diskussion. In: Sprachwissenschaft 45, H. 2, S. 181–209.
- Földes, Csaba (2020): Figuratives in der auslandsdeutschen Pressesprache. In: Kalbotyra (Vilnius) Nr. 73, S. 31–60.
- Földes, Csaba (2020): Formelhaftes Sprechen im Sprach- bzw. Varietätenkontakt: Daten und Evidenzen aus einem interkulturellen Projekt. In: Gondek, Anna/Jurasz, Alina/Kałasznik, Marcelina/Szczek, Joanna (Hg.): Deutsche Phraseologie und Parömiologie im Kontakt und im Kontrast II. Beiträge der 2. internationalen Tagung zur Phraseologie und Parömiologie in Wrocław/Polen, 23.–25. Mai 2019. Hamburg: Verlag Dr. Kovač (= Studia Phraseologica et Paroemiologica; 3), S. 199–217.
- Földes, Csaba (2020): Nyelvi sokféleség: koncepciók és manifesztációk. In: Bátyi, Szilvia/Lengyel, Zsolt (Hg.): Kétnyelvűség: magyar és nem magyar kontextus. Tanulmányok Navracsecs Judit köszöntésére. Veszprém: Pannon Egyetem, S. 81–90.
- Földes, Csaba/Furmanova, Valentina P. (2020): Mežkulturnaja komunikacija v profesionalnoj podgotovke magistrantov: koncepcija i struktura sovmestnogo obrazovatel'nogo proekta. In: Integracija obrazovanija/Integration of Education 24, H. 4, S. 591–607.

- Grunda, Marcell (2020): Der Stachel der Medea. Zur kulturellen Lesbarkeit von literarischen Bearbeitungen des Medea-Stoffes. Wien: Praesens Verlag (= Arbeiten zur deutschen Philologie. Sonderband. Begründet v. Lajos Némedi. Hg v. Kálmán Kovács; 3).
- Gyuricza, Katalin (2020): Az intertextualitás szerepe a szövegértésben. In: Fóris, Ágota/ Bölcskei, Andrea et al. (Hg.): Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben. II. Pragmatika, diskurzuselemzés, interkulturális kommunikáció. Budapest: Akadémiai Kiadó (= A MANYE Kongresszusok Előadásai 12/2). [<https://mersz.hu/nyelv-kultura-identitas-2-pragmatika-diskurzuselemzes-interkulturalis-kommunikacio/>].
- Haase, Zsófia (2020): A szöveggé szerveződés típusai: Szövegstruktúra és anaforikus utalás [Typen der Textkonstitution: Textstruktur und anaphorische Referenz]. In: Dobi, E./Andor, J. (Hg.): Tanulmányok Petőfi S. János emlékére [Studien zum Gedenken an János S. Petőfi]. Debrecen: Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék [Universität Debrecen Lehrstuhl für Ungarische Sprachwissenschaft] (= Officina Textologica 21), S. 70-84.
- Haase, Zsófia (2020): Übungsmaterialien zur BA-Abschlussprüfung (Germanistik). Schriftlicher Teil. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó [Universität Debrecen, Universitätsverlag].
- Hammer, Erika (2020): Monströse Ordnungen und die Poetik der Liminalität. Terézia Moras Romantrilogie »Der einzige Mann auf dem Kontinent«, »Das Ungeheuer« und »Auf dem Seil«. Bielefeld: Transcript, 382 S.
- Hárs, Endre (2020): Aufklärung über den Menschen. Einführung in die Kultur- und Mediengeschichte des 18. Jahrhunderts. Egyetemi jegyzet. Szeged: SZTE BTK Germán Filológiai Intézet Német Irodalomtudományi Tanszék, S. 115. [http://eta.bibl.u-szeged.hu/3815/1/Hars_Endre_Aufklaerung_Egyetemi_jegyzet.pdf].
- Hárs, Endre (2020): Das Wiener Feuilleton und „die beiden Ludwige“. In: Hebenstreit, Desiree/Herberth, Arno/ Kaufmann, Kira/ Schönsee, Rebecca/Tezarek, Laura/Zolles, Christian (Hg.): Austrian Studies: Literaturen und Kulturen. Eine Einführung. Wien: Praesens Verlag, S. 313–320.
- Hárs, Endre (2020): Der mediale Fußabdruck. Zum Werk des Wiener Feuilletonisten Ludwig Hevesi (1843–1910). Würzburg: Königshausen & Neumann (= Identifizierungen/Identifications 7), S. 429.
- Hárs, Endre (2020): Hinterland Budapest: Über Gyula Krúdy's Rhetorik der Verdrängung. In: Tamáska, Máté/Rief Vernay, Barbara (Hg.): Wien – Budapest: Stadträume des 20. Jahrhunderts im Vergleich. Wien: Praesens Verlag (= Österreich-Studien Szeged 18) S. 553–568.
- Harsányi, Mihály (2020): Deonymische Wortbildungskonstruktionen auf *-fritze* im Deutschen Referenzkorpus. In: Harsányi, Mihály (Hg.): Germanistische Studien. Bd. XII. Eger: Líceum Verlag (= Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae), S. 131–155.
- Harsányi, Mihály (Hg.)(2020): Germanistische Studien. Bd. XII. Eger: Líceum Verlag (= Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae), 285 S.
- Hillenbrand, Rainer/Szendi, Zoltán (Hg.)(2020): Geistesfreiheit. Deutsche Literatur zwischen Autonomie und Fremdbestimmung Wien: Praesens (= Pécsér Studien zur Germanistik 9), 363 S.

- Horváth Márta (2020): Az egyetem felépítése és helye a társadalomban: Bevezetés az irodalomtudományba 1 [Der Aufbau und die Stelle der Universität in der Gesellschaft. Einführung in die Literaturwissenschaft 1]. Elektronikus egyetemi tananyagcsomag. [<http://eta.bibl.u-szeged.hu/4861/>].
- Horváth Márta (2020): Az irodalomtudomány helye a tudományok rendszerében: Bevezetés az irodalomtudományba 2. [Die Stelle der Literaturwissenschaft im System der Wissenschaften. Einführung in die Literaturwissenschaft 2]. Elektronikus egyetemi tananyagcsomag. [<http://eta.bibl.u-szeged.hu/4863/>].
- Horváth Márta (2020): Dráma és színház: Bevezetés az irodalomtudományba 5-6 [Drama und Theater. Einführung in die Literaturwissenschaft 5-6]. Elektronikus egyetemi tananyagcsomag. [<http://eta.bibl.u-szeged.hu/4864/>].
- Horváth Márta (2020): Formalizmus: Bevezetés az irodalomtudományba 8 [Formalismus. Einführung in die Literaturwissenschaft 8]. Elektronikus egyetemi tananyagcsomag. [<http://eta.bibl.u-szeged.hu/4871/>].
- Horváth Márta (2020): Kognitív poétika: Bevezetés az irodalomtudományba 13 [Kognitive Poetik. Einführung in die Literaturwissenschaft 13]. Elektronikus egyetemi tananyagcsomag. [<http://eta.bibl.u-szeged.hu/4890/>].
- Horváth Márta (2020): Recepcióesztétika: Bevezetés az irodalomtudományba 12 [Rezeptionsästhetik. Einführung in die Literaturwissenschaft 12]. Elektronikus egyetemi tananyagcsomag. [<http://eta.bibl.u-szeged.hu/4881/>].
- Horváth, Andrea (2020): (Nicht)Fiktive Kriegserfahrungen und Kriegsgeschichten. In: *Ethnographica et folkloristica Carpathica* 22, S. 155–166.
- Horváth, Andrea (2020): The Poetics of Alterity: Narrative Mediation of Postcolonial Identity Constructions. In: Gaál-Szabó, Péter/Csillag, Andrea/Veres, Ottilia/ Kmeczkó, Szilárd (Hg.): *Intercultural Occurrences: Diversity and Alterity*. Oradea: Partium, S. 13–24.
- Horváth, Márta (2020): A történetmondás eredete. Irodalom, evolúció, kogníció [Der Ursprung der Storytelling. Literatur, Kognition, Evolution]. Budapest: Typotex.
- Horváth, Márta (2020): Alak-háttér észlelés és a barthes-i „valóság-hatás” kognitív (át)értelmezése [Foregrounding und die kognitive Umdeutung des Realitätseffekts]. In: *Tiszatáj* (11), S. 67–76.
- Horváth, Márta (2020): Kognitív lírapoétikai kutatások Magyarországon [Kognitiv poetische Forschungen in Ungarn]. Domonkosi, Ágnes/Simon, Gábor (Hg.): *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban*. In: *Literatura* (2), S. 222–227.
- Horváth, Márta (2020): Mentalization and Literary Modernism: A Cognitive Approach to Dezső Kosztolányi's Narratives. In: Hegyi, Pál (Hg.): *Tradition and Innovation in Literature: From Antiquity to the Present*. Budapest: Eötvös Kiadó, S. 132–141.
- Huber, Ágnes (2020): Funktioniert die Working-Out-Loud-Methode im universitären (DaF)-Unterricht? In: *Filigi* Vol.1, No.1, S. 115–123. [<http://ojs.elte.hu/filigi>].
- Huber, Ágnes (2020): Ist ungarndeutsche Identität wählbar? In: *Spiegelungen. Zeitschrift für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas*, Heft 2020/1, Jahrgang 15. Regensburg: Verlag Friedrich Pustet, S. 23–33.
- Huber, Ágnes (2020): Működik-e a Working Out Loud módszer az egyetemi (idegennyelv-)oktatásban Funktioniert die? [Working-Out-Loud-Methode im universitären (DaF)-Unter-

- richt?]) In: Fóris, Ágota/Bölcskei, Andrea u.a. (Hg.): *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben. V. Nyelvpedagógia, nyelvoktatás, nyelvsajátítás. A MANYE Kongresszusok Előadásai 12/5: XVII. Kongresszus 2019.04.15–16.* Budapest: Akadémiai Kiadó, ohne Seitenzahl. Online: [https://mersz.hu/hivatkozas/m716nyki5nynyny_42#m716nyki5nynyny_42].
- Iványi, Zsuzsanna/Tóth, Ákos (Hg.) (2020): *Erőszak és társadalmi kirekesztettség. Az Erőszak és kirekesztettség a romák ellen elkövetett sorozatgyilkosságok tükrében* című 2019-es konferencia anyaga interjúkkal, feladatokkal [Gewalt und gesellschaftliches Ausgestoßensein. Material der Konferenz Gewalt und Ausgestoßensein im Lichte der Mordserie an Roma 2019 mit Interviews und Aufgaben]. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Kappel, Péter/Modrián-Horváth, Bernadett/Andreas, Nolda/Vargáné, Drewnowska Ewa (2020): *Német–magyar nyelvtanulói korpusz (Dulko) [Deutsch-ungarisches Lernerkorpus (Dulko)]*. In: Berend, Gábor/Gosztolya, Gábor/Vincze, Veronika (Hg.): *XVI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Informatikai Intézet, S. 369–383. [<http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/18632>].
- Katona, Tünde/Haberland, Detlef (2020): *Ulrich Jasper Seetzen: Úton a Duna mentén – Unterwegs auf der Donau in Ungarn – 1802*. Budapest/Hildesheim: Balassi – Olms, S. 400.
- Katschthaler, Karl (2020): *Die Widerständigkeit des Klangs: Standardisierte und nicht-standardisierte Klänge und Werkbegriff in der westlichen Kunstmusik und in der Klangkunst*. In: Czeglédy, A./Fülöp, J./Hováth, G. (Hg.): *Inspirationen IV. Klänge*. Budapest, Paris: L’Harmattan, S. 147–160.
- Kemény-Gombkötő, Krisztina (2020): *Der ungarndeutsche Nationalitätenunterricht: Rahmenbedingungen – Tendenzen – Herausforderungen*. In: Klein, Ágnes/Márkus, Éva (Hg.): *Auf die Lehrenden kommt es an: Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn*. Wien: Praesens (= Beiträge zur Fachdidaktik 5), S. 185–196.
- Kerekes, Gábor (2020): *Der ungarndeutsche Bestseller – ein Buch für Kinder: Josef Michaelis’ Zauberrhut*. In: *Batschkaer Spuren (Jg. 16) Nr. 61*, S. 16–20.
- Kerekes, Gábor (2020): *Land – Region. Das Motiv der Heimat in der modernen ungarndeutschen Literatur*. In: Haberland, Detlef/Orosz, Magdolna (Hg.): *Regionen von Mitteleuropa. Historische, kulturelle, sprachliche und literarische Vermittlungen*. Wien: Praesens Verlag, S. 67–80.
- Kerekes, Gábor (2020): *Nyelvek és nyelvváltozatok között a magyarországi modern német irodalomban*. In: Fóris, Ágota/Bölcskei, Andrea u.a. (Hg.): *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben. V. Nyelvpedagógia, nyelvoktatás, nyelvsajátítás. A MANYE Kongresszusok Előadásai 12/5: XVII. Kongresszus 15.–16.2019.* Budapest: Akadémiai Kiadó. [https://mersz.hu/hivatkozas/m716nyki5nynyny_58#m716nyki5nynyny_58].
- Kerekes, Gábor (2020): *Serientäter. Der politisch korrekte österreichische Kriminalroman der Gegenwart*. In: Paulischin-Hovdar, Sylvia (Hg.): *Leichte und schwere Literatur. Die Vielfalt individuellen Leseglücks*. Wien: Praesens, S. 163–180.
- Kerekes, Gábor (2020): *Ungarndeutsche Literatur – deutsche Sprache. Die Chimäre einer ungarndeutschen Literatur auf Ungarisch*. In: *Signale (37. Jg.) Nr. 1*, S. 1–4.

- Kertész A. (2020): Plauzibilis érvelés a generatív nyelvészet történetében. 2., javított kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó. [https://mersz.hu/hivatkozas/m598peagnt_book1].
- Kertész, A. (2020): Nyelvtan és tudományelmélet: új problémák. In: Simon, G./ Tolcsvai Nagy, G. (Hg.): *Nyelvtan, diskurzus, megismerés*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, S. 13–38.
- Kertész, A./Rákosi, Cs. (2020): Megjegyzések a generatív szintaxis parakonzisztenciájához. In: Kenesei, I./Dékány, É./Halm, T./Surányi B. (Hg.): *Általános nyelvészeti tanulmányok 32. Újabb eredmények a grammatikaelmélet, nyelvtörténet és uralisztika köréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó, S. 137–153.
- Kertész, A./Rákosi, Cs. (2020): Adatok és plauzibilis érvelés a nyelvészetben. 2., javított kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2020.
- Király, Edit (2020): „Ich aber bin noch gar nicht im Schreibfluss“. In: Streitler-Kastberger, Nicole (Hg.): *Rampe. Porträt Eugenie Kain*. Linz: Adalbert-Stifter-Institut/StifterHaus, S. 45–51.
- Király, Edit (2020): Der enzyklopädische Fluss. In: Heher, Dominik/Höfler, Theresa/Schretzmayer, Birgit (Hg.): *Donau. Menschen, Schätze und Kulturen*. Schallaburg, S. 129–135.
- Király, Edit (2020): Kakanien im Koffer: Reisen von Ransmayr, Pollack und Gauss auf einem unentdeckten „Kontinent“. In: Boelderl, Arthur R. (Hg.): *Kakanien oder ka Kanien?: Österreichs Geschick 1918–2018 im Spiegel der Literaturen*. Wien: Studien Verlag, S. 193–209.
- Király, Edit (2020): Österreichs Donau: So silbern, so blau, so schön. In: Hebenstreit, Desiree/Herberth Arno/Kaufmann, Kira/Schönsee, Rebecca/Tezarek, Laura/Zolles, Christian (Hg.): *Austrian Studies: Literaturen und Kulturen. Eine Einführung*. Wien: Praesens Verlag, S. 113–122.
- Király, Edit/Spiridon, Olivia (Hg.)(2020): *Reka*. Novi Sad: Futura publikacije, 506 S.
- Knipf, Elisabeth/Müller, Márta (2020): Aktuelle Fragen der deutschen Minderheitenforschung in Ungarn. In: *Linguistica 2020/2*, S. 65–78.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth (2020): Die plurizentrische deutsche Sprache und die Normfrage im Deutschunterricht in Ungarn. In: Schörg, Christine/Sippl, Carmen (Hg.): *Die Verführung zur Güte: Beiträge zur Pädagogik im 21. Jahrhundert Festschrift für Erwin Rauscher*. Innsbruck: Studien Verlag, S. 177–184.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth: Ein soziolinguistischer Streifzug zur Sprache der deutschen Minderheit in Ungarn. In: *Spiegelungen: Zeitschrift für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas 2020/1*, S. 11–22.
- [Knipf-Komlósi] = Kegyes, Erika/Knipf-Komlósi, Elisabeth (2020): Geschlechtermarkierung und Geschlechterreferenz im Ungarischen. In: *Sprachdienst 2020/1–2*, S. 46–51.
- Kovács, Kálmán (2020): A határok feloldása Felső-Eőri Pyrker János László (1772–1847) Zrínyi-drámájában (Zrinis Tod, 1810) [Auflösung der Grenzen im Zrínyi-Drama v. Joh. Lad. Pyrker]. In: Horváth, István (Hg.): *Emlékkötet Pyrker János László és Szmrecsányi Lajos érsekek tiszteletére [Zu Ehren der Erzbischöfe Johann Ladislaus Pyrker und Lajos Szmrecsányi]*. Eger. (= Egeri Érseki Gyűjtemények Kiadványai [Ausgaben d. Sammlungen vom Erzbischof Eger] 3), S. 29–40.

- Kovács, Kálmán (2020): Der Krönungshügel in Pest (1867). Symbolische Repräsentation des Königreichs Ungarn. In: Szabolcs, János (Hg.): Erinnerungsorte und Kulturtransferprozesse im südosteuropäischen Raum. Wien: Praesens Verlag (= Großwardeiner Beiträge zur Germanistik, Bd. 15), S. 79–92.
- [Kovács] = Grunda, Marcell (2020): Der Stachel der Medea. Zur kulturellen Lesbarkeit von literarischen Bearbeitungen des Medea-Stoffes. Wien: Praesens (= Arbeiten zur deutschen Philologie. Sonderband 3. Hg. v. Kovács, Kálmán).
- [Kovács] = Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2019 (2020). Hg. von Kálmán Kovács. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten.
- Kriston, Renáta (2020): Az osztrák nyelvváltozat lexicográfiai vonatkozásai egy osztrák–angol, angol–osztrák gyerekszótár, valamint egy készülő osztrák–magyar kéziszótár példáján keresztül. In: Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Philosophica Tom. 24. fasc. 1, S. 294–308.
- [Kriston] = Csák, Éva/Kriston, Renáta/Szamosmenti, Marianne (2020): Gazdasági szótárak Magyarországon. In: Muráth, Judit (Hg.): Magyar szaklexikográfia. Budapest: Tinta Könyvkiadó, S. 156–189.
- [Kriston] = Iker, Bertalan/Kriston, Renáta (2020): Szótárhasználati munkafüzet – Német tanulószótár. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Kurdi, Imre (2020): Goldammer, Frank: Rémember [Der Angstmann. Übersetzung] Budapest: Európa, 351 S.
- Kurdi, Imre (2020): Ullrich, Volker: Nyolc májusi nap. A Harmadik Birodalom utolsó hete [Acht Tage im Mai. Die letzte Woche des Dritten Reiches. Übers.] Budapest: Corvina, 368 S.
- Lindner, Henriett (2020): Antal Szerb als Kulturvermittler. Rolle des deutschsprachigen Kulturerbes in seinen wissenschaftlichen Texten und Romanen. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2019 (2020), S. 89–99.
- Lindner, Henriett (2020): Durch die [Butter]blume gesagt. Alfred Döblins Ermordung einer Butterblume im Kontext der europäischen Blumensprache. In: Haberland, Detlef/ Orosz, Magdolna (Hg.): Regionen von Mitteleuropa. Historische, kulturelle, sprachliche und literarische Vermittlungen. Beiträge des 5. MGV-Kongresses. Wien: Praesens Verlag, S. 93–101.
- Lőkös, Péter (2020): Nationalcharakterologie im Dienste der politischen Bestrebungen der Siebenbürger Sachsen am Ende des 18. Jahrhunderts. In: Lőkös, Péter: Ungarisch-deutscher Kulturtransfer in der deutschsprachigen Literatur des 16. bis 20. Jahrhunderts. Berlin: Frank & Timme, S. 49–74.
- Lőkös, Péter (2020): Ungarisch-deutscher Kulturtransfer in der deutschsprachigen Literatur des 16. bis 20. Jahrhunderts. Berlin: Frank & Timme.
- Lőkös, Péter (2020): Ungarische Autoren, ungarische Themen in der Wochenzeitschrift Der Kuckuck. In: Lőkös, Péter: Ungarisch-deutscher Kulturtransfer in der deutschsprachigen Literatur des 16. bis 20. Jahrhunderts. Berlin: Frank & Timme, S. 175–201.
- Mihály, Csilla (2019): Kafkas ‚Katzenlamm‘. Zur Interpretation der Nachlasserzählung *Eine Kreuzung*. In: Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria Științe Filologice 57/2019, S. 5–11.

- Mihály, Csilla (2020): „(W)o die himmlischen Zauber der Töne wohnen“. Bemerkungen zu E. T. A. Hoffmanns *Don Juan*. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): *Inspirationen IV. Klänge*. Budapest/Paris: L'Harmattan, S. 39–53.
- Mihály, Csilla (2020): E.T.A. Hoffmann és Franz Kafka. Strukturális rokonság a romantika jegyében? [E.T.A. Hoffmann und Franz Kafka. Strukturelle Verwandtschaft im Zeichen der Romantik?] In: *Filológiai Közlöny* 2020/4, S. 87–99.
- Mikoly, Zoltán (2020): A Nibelungok kincse újra magyarul. (A Nibelung-ének. Ford. Márton László). In: *Kalligram* 29: 10, S. 93–96.
- Mikoly, Zoltán (2020): Előhang. In: *Szkholion* 18: 2, S. 5.
- Mikoly, Zoltán (2020): Mültfeldolgozás és diffúz emlékezés. (Marcel Beyer: *Kaltenburg*. Ford. Györi László). In: *Alföld* 71: 10, S. 99–104.
- Mikoly-Hetei Adrienn (2020): Michiel de Ruyter-herdenking in Debrecen. In: *Acta Neerlandica* 16–17/2020, S. 321–326.
- Mikoly-Hetei Adrienn (2020): Taalonderwijs en esthetische ervaring. In: *Acta Neerlandica* 16–17/2020, S. 271–278.
- Mikoly-Hetei Adrienn (2020): Wereldreizigers. In: *Acta Neerlandica* 16–17/2020, S. 289–294.
- Molnár Mária (2021): Konstruálási folyamatok az allegorikus szövegvilágban. In: Hrenek, Éva/Jani-Demetriou, Bernadett/Korompay, Eszter/Pomázi, Bence (Hg.): *Nyelvi rendszer, diskurzus, oktatás. Tanulmányok a 14. Félúton konferenciáról*. Budapest: ELTE BTK, S. 7–15.
- Molnár, Krisztina (2020): Die Artikel „Konstituentenstrukturgrammatik“, „Modifikator“, „Objektinfininitiv“, „Satellit“, „Satzperiode“. In: Schierholz, Stefan/Uzonyi, Pál (Hg.): *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*. Bd. 1.2 *Grammatik: Syntax*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Müller, Márta (2020): Bildungswesen der Ungarndeutschen. In: Kühner-Wielach, Florian u.a. (Hg.): *Ungarndeutsche heute – Sprache und Zugehörigkeit*. München: Verlag Friedrich Pustet (= Spiegelungen. Zeitschrift für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas, Heft 2020/1, Jahrgang 15), S. 67–76.
- Müller, Márta (2020): Inklúzió a német nemzetiségi pedagógusképzésben. In: Endrődy, Orsolya/Svraka, Bernadett/Lassú, Zsuzsa F. (Hg.): *Sokszínű Pedagógia: Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, S. 132–146.
- [Müller] = Knipf, Elisabeth/Müller, Márta (2020): Aktuelle Fragen der deutschen Minderheitenforschung in Ungarn. In: *Linguistica* 2020/2, S. 65–78.
- Murányiné Zagyvai, Márta (2020): A retrográd deriváció, azaz a visszaképzés a szaknyelvekben In: Boncz, Zsuzsanna (Hg.): *Porta lingua: Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban*. Budapest: SZOKOE, S. 147–158.
- Murányiné Zagyvai, Márta (2020): Mozaikszók a magyar és német két- vagy többnyelvű szakszótárakban. In: Muráth, Judit (Hg.): *Magyar szaklexikográfia*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, S. 113–135.
- Murányi-Zagyvai, Márta (2020): Globalisierung durch reduzierte Fachwörter, oder Elemente einer beinahe universellen Lingua Franca? In: *Acta Facultatis Philosophicae Universitatis Ostraviensis Studia Germanistica*, 27/2020, S. 35–46.

- Nagy, Roland (2020): Het woord bij de daad voegen. Enkele taalkundige aspecten van de Hongaars-Nederlandse betrekkingen in de tijd van de kinderacties. In: Aalders, M. J./Pusztai, Gábor/Réthelyi, Orsolya (Hg.): De Hongaarse kindertreinen: Een levende brug tussen Hongarije, Nederland en België na de Eerste Wereldoorlog. Hilversum: Uitgeverij Verloren BV, S. 137–161.
- Nagy, Roland (2020): Szavakat a tettek mellé! A holland-magyar kapcsolatok néhány nyelvészeti vonatkozása a gyermekmentő akciók idejéből. In: Aalders, M. J./Pusztai, Gábor/Réthelyi, Orsolya (Hg.): A gyermekvonatok: Élő híd Magyarország, Hollandia és Belgium között az első világháború után. Budapest: L'Harmattan, S. 138–163.
- Orosz, Magdolna (2020): „Akárha százszoros tükörben sokszorozva“. Esztétikai elképzelések Hugo von Hofmannsthal korai műveiben. In: Filológiai Közöny 66: 4, S. 72–80.
- Orosz, Magdolna (2020): „Eine wahre Kollaboration zweier reifer Menschen“ oder wie Musik entsteht: Hugo von Hofmannsthal und Richard Strauss im Dialog. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): Inspirationen IV. Klänge. Budapest/Paris: KRE/ L'Harmattan, S. 25–37.
- Orosz, Magdolna (2020): Österreichische Schriftsteller zum Ersten Weltkrieg. Stellungnahmen von Musil, Bahr, Rilke, Hofmannsthal, Zweig und Schnitzler in einer „ungeheuren Epoche der Verwirrung“. In: Hillenbrand, Rainer/Szendi, Zoltán (Hg.): Geistesfreiheit. Deutsche Literatur zwischen Autonomie und Fremdbestimmung. Wien: Praesens Verlag, S. 197–216.
- [Orosz] = Domsa, Zsófia/Orosz, Magdolna/Soós, Anita (2020): Előszó. In: Filológiai Közöny 66, S. 5–9.
- [Orosz] = Domsa, Zsófia/Orosz, Magdolna/Soós, Anita (Hg.)(2020): Romantika újratöltve. In: Filológiai Közöny 66: 4, 162 S.
- [Orosz] = Haberland, Detlef/Orosz, Magdolna (Hg.)(2020): Region(en) von Mitteleuropa. Historische, kulturelle, sprachliche und literarische Vermittlungen. Wien: Praesens Verlag, 436 S.
- Paksy, Tünde (2020): Topológiai és szemantikai terek. E.T.A. Hoffmann Az ördög bájjitála című regényének narratológiai vizsgálata különös tekintettel a hasonmás motívumra. In: Szellem és tudomány 11: Különszám, S. 496–504.
- Paksy, Tünde (2020): Variationen über ein Thema – Drei Verfilmungen von Franz Kafkas „Die Verwandlung“. In: Durand, Marie-Laure/Lefèvre, Michel/Öhl, Peter (Hg.): Tradition und Erneuerung: Sprachen, Sprachvermittlung, Sprachwissenschaft. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 435–444.
- Perge, Gabriella (2020): Mehrsprachigkeit und Kontrastivität. In: Dibóné Borbély, Ágnes/Propsz, Eszter/Sárvári, Tünde/Szalai, Tünde (Hg.): Kulcs a világhoz: Drahot-Szabó Erzsébet köszöntésére. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, S. 189–202.
- Péteri, Attila (2020)(Hg.): FILOGI. Zeitschrift des Germanistischen Instituts der Eötvös-Loránd-Universität für Germanistik, Skandinavistik und Niederlandistik. Jg. 1. Heft 1. (Haupterausgeber). [<https://ojs.elte.hu/filogi>].
- Péteri, Attila (2020): Rechtssprachen im Dienste der Konstruktion von Welten. Mit einem Ausblick auf daraus resultierende Übersetzungsschwierigkeiten. In: Acta Facultatis Philosophicae Ostraviensis Studia Germanistica. S. 55–67.
[<https://doi.org/10.15452%2FStudiaGermanistica.2020.26.0004>].

- Pilarský, Jiří (2020): Areale Sprachkonvergenz in Mitteleuropa. Neubetrachtung eines alten Konzepts. In: Haberland, Detlef/Orosz, Magdolna (Hg.): Region(en) von Mitteleuropa. Historische, kulturelle, sprachliche und literarische Vermittlungen. Beiträge des 5. MGW-Kongresses am Germanistischen Institut der Eötvös-Loránd-Universität, Budapest, 11.–14. Oktober 2017. Wien: Praesens Verlag, S. 253–270.
- Pintye, Erzsébet/Török, Mária (Hg.)(2021): Deutsch-ungarische Presseschau. (Didaktizált német nyelvű szöveggyűjtemény az alap- és tanárszakos képzés számára [Textsammlung]). [<https://elearning.unideb.hu/course/view.php?id=13064>].
- Pusztai, Gábor (2020): „...Hitünk élesztője, tetterőnk fölébresztője, bátorságunk erősítője“: Catharina Kuyper Sárospatakon és a 100 évvel ezelőtt indult magyar gyermekvonatok. In: Sárospataki Füzetek 24: 2, S. 111–120.
- Pusztai, Gábor (2020): „...mert már majdnem úgy ismerem Leident mint Debreczent!“: 100 évvel ezelőtt indultak az első gyermekvonatok Hollandiába, In: Debreceni Szemle 28:2020/3, S. 301–312.
- Pusztai, Gábor (2020): „Minden kis gyermekszív szavára/Virág fakad Hollandiában.“: Debrecen és a holland gyermekvonatok. In: MEDIÁRIUM 14: 1–3, S. 29–43.
- Pusztai, Gábor (2020): A hollandiai gyermekmentő akció (1920–1930, 1947–1949): Száz évvel ezelőtt indult el az első gyermekvonat. In: Kiss, Réka/Lányi, Gábor (Hg.): Hagyomány, Identitás, Történelem 2019. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem Egyház és Társadalom Kutatóintézetének Reformáció Öröksége Műhelye – Hittudományi Kar Egyháztörténeti Kutatóintézet. S. 77–104.
- Pusztai, Gábor (2020): Admirális a reformátorok között: A debreceni Ruyter utca névadójáról. In: Debreceni Szemle 28: 2, S. 137–147.
- Pusztai, Gábor (2020): Altijd had ik de behoefte de wereld te zien: Interview met Melinda Kónya. In: Acta Neerlandica 16–17/2020, S. 233–241.
- Pusztai, Gábor (2020): De digitale toekomst van cultureel onderzoek: Interview met Kees Teszelszky. In: Acta Neerlandica 16–17/2020, S. 225–232.
- Pusztai, Gábor (2020): De moderne Hongaarse literatuur in Nederland: Interview met Mari Alföldy. In: Acta Neerlandica 16–17/2020, S. 243–250.
- Pusztai, Gábor (2020): De tuinman, de geldschieter, de koeliewerver en de mandoer: Vier portretten van László Székely en de Delische Kunstkring. In: Acta Neerlandica 16–17/2020, S. 101–117.
- Pusztai, Gábor (2020): Een reis naar Suriname?: De gefantaseerde avonturen van András Jelky. In: van Kempen, (ed.): Het andere postkoloniale oog: Onbekende kanten van de Nederlandse (post)koloniale cultuur en literatuur. Hilversum: Verloren, S. 69–79.
- Pusztai, Gábor (2020): Geschiedenis van de heer Andreas Jelky, een geboren Hongaar. In: van Kempen, Michiel (ed.): Het andere postkoloniale oog: Onbekende kanten van de Nederlandse (post)koloniale cultuur en literatuur. Hilversum: Verloren, S. 80–90.
- Pusztai, Gábor (2020): Gyermekmentő akciók a második világháború után Magyarországon. In: Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthelyi, Orsolya (Hg.): A gyermekvonatok: Élő híd Magyarország, Hollandia és Belgium között az első világháború után. Budapest: L'Harmattan, S. 162–193.
- Pusztai, Gábor (2020): Gyermekvonatok Hollandiába: Gyermekmentő akció az első világháború után. In: Alföld 71: 2020/9, S. 72–77.

- Pusztai, Gábor (2020): Gyermekvonatok. In: Vasutas Magazin 70: 2020/4, S. 38–39.
- Pusztai, Gábor (2020): Het geld regeert de wereld: Sándor Maticsák: A mókusbörtől az euróig. Pénznevek etimológiai szótára [Van eekhoornvellen tot de euro. Etymologisch woordenboek van munteenheden]. In: Acta Neerlandica 16–17/2020, S. 285–287.
- Pusztai, Gábor (2020): Pro Cooperatione onderscheiding voor Michiel van Kempen. In: Acta Neerlandica 16–17/2020, S. 313–315.
- Pusztai, Gábor (2020): Tot mislukking gedoemd: Kinderacties na 1945 in Hongarije. In: Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (Hg.): De Hongaarse kindertreinen: Een levende brug tussen Hongarije, Nederland en België na de Eerste Wereldoorlog. Hilversum: Uitgeverij Verloren, S. 164–199.
- Pusztai, Gábor (2020): Tüski István református lelkész missziója Hollandiában. In: Magyar misszionáriusok hat világrészben. Érd: Magyar Földrajzi Múzeum, S. 45–47.
- Pusztai, Gábor (2020): Van exportbruid van de VOC tot de rijkste vrouw van de republiek: Anneloes Timmerije: De mannen van Maria. In: Acta Neerlandica 16–17/2020, S. 295–298.
- Pusztai, Gábor (2020): Wisselend toeschouwer en participant: Interview met Siel van der Ree. In: Acta Neerlandica 16–17/2020, S. 251–269.
- [Pusztai] = Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (2020): A gyermekvonatok: Élő híd Magyarország, Hollandia és Belgium között az első világháború után. Budapest: L'Harmattan,
- [Pusztai] = Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (2020): Száz évvel ezelőtt: Nemzetközi megvilágításban a Magyarországot, Hollandiát és Belgiumot összekötő gyermekvonatokról. In: Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (Hg.): A gyermekvonatok: Élő híd Magyarország, Hollandia és Belgium között az első világháború után. Budapest: L'Harmattan, S. 6–13.
- [Pusztai] = Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (2020): Honderd jaar geleden: Internationaal licht op de kindertreinen las verbinding tussen Hongarije, Nederland en België. In: Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (Hg.): De Hongaarse kindertreinen: Een levende brug tussen Hongarije, Nederland en België na de Eerste Wereldoorlog. Hilversum: Uitgeverij Verloren, S. 6–13.
- [Pusztai] = Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (Hg.)(2020): De Hongaarse kindertreinen: Een levende brug tussen Hongarije, Nederland en België na de Eerste Wereldoorlog. Hilversum: Uitgeverij Verloren.
- Rácz, Gabriella (2020): Übertragungen: Franz Liszt und ein ‚Dialog der Künste‘. In: Haberland, Detlef/Orosz, Magdolna (Hg.): Region(en) von Mitteleuropa. Historische, kulturelle, sprachliche und literarische Vermittlungen. Wien: Praesens Verlag, S. 117–130.
- Rácz, Gabriella (2020): Schönberg vonósnégyesei Arnold Zweig és Hartmut Lange szövegeiben. In: Restancia. Független zsidó tudományos folyóirat, 02.01.2020. [<http://www.restancia.hu/muveszet/racz-schonberg-zweig.html>].
- Reder, Anna (2020): Wortschatzorientierter Deutschunterricht – Leitlinien und empirische Befunde. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Lexik. Cathedra Magistrorum. Band 5. Budapest: Eötvös-József-Kollégium, S. 221–245.

- Réthy, Orsolya (2020): A Cold War Literary Mystery. Agents, Manipulation and Patterns of Ideology in the Translated Oeuvre of Theun de Vries. In: Brems, E./Feldmann, T./Réthy, O./Kalmthout, T. van (Hg.): The Transnational Trajectories of Dutch as a Minor Literature, special issue. In: Dutch Crossing: Journal of Low Countries Studies 44, no. 2 (2020), S. 181–200.
- Réthy, Orsolya (2020): Az új rokonság. A gyermekvonatok a kora '20-as évek magyar kultúrájában. In: Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (Hg.): A gyermekvonatok. Élő híd Magyarország, Hollandia és Belgium között az első világháború után. Budapest: L'Harmattan, S. 79–110.
- Réthy, Orsolya (2020): Een nieuwe familie. De kindertreinen in de spiegel van de Hongaarse cultuur in de jaren twintig. In: Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (Hg.): De Hongaarse kindertreinen. Een levende brug tussen Hongarije, Nederland en België na de Eerste Wereldoorlog. Hilversum: Verloren, S. 79–112.
- Réthy, Orsolya (2020): Honderd jaar geleden. Internationaal licht op de kindertreinen als verbinding tussen Hongarije, Nederland en België'. In: Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (Hg.): De Hongaarse kindertreinen. Een levende brug tussen Hongarije, Nederland en België na de Eerste Wereldoorlog. Hilversum: Verloren, S. 7–11.
- Réthy, Orsolya (2020): Száz évvel ezelőtt. Nemzetközi megvilágításban a Magyarországot, Hollandiát és Belgiumot összekötő gyermekvonatokról. In: Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (Hg.): A gyermekvonatok. Élő híd Magyarország, Hollandia és Belgium között az első világháború után. Budapest: L'Harmattan, S. 7–11.
- [Réthy] = Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (Hg.)(2020): De Hongaarse kindertreinen. Een levende brug tussen Hongarije Nederland en België na de Eerste Wereldoorlog. Hilversum: Verloren, 214 S.
- [Réthy] = Aalders, Maarten J./Pusztai, Gábor/Réthy, Orsolya (Hg.)(2020): A gyermekvonatok. Élő híd Magyarország Hollandia és Belgium között az első világháború után. Budapest: L'Harmattan, 208 S.
- [Réthy] = Brems, E./Feldmann, T./Réthy, O./Kalmthout, T. van (Hg.)(2020): The Transnational Trajectories of Dutch as a Minor Literature, special issue. In: Dutch Crossing: Journal of Low Countries Studies 44, no. 2 (2020), 128 S.
- [Réthy] = Brems, E./Feldmann, T./Réthy, O./Kalmthout, T. van (2020): The Transnational Trajectories of Dutch Literature as a Minor Literature: A View from World Literature and Translation Studies. In: Brems, E./Feldmann, T./Réthy, O./Kalmthout, T. van (Hg.): The Transnational Trajectories of Dutch as a Minor Literature, special issue, Dutch Crossing: Journal of Low Countries Studies 44, no. 2 (2020), S. 125–135.
- [Réthy] = Daróczi, Anikó/Réthy, Orsolya (Hg.)(2020): Való igaz és felette csudálatos história Nimwégai Márikáról. Budapest: L'Harmattan, 161 S.
- Ritz, Szilvia (2020): „egy megkísérelt megközelítés, ami sosem jár sikerrel...” – Utazás és elbeszélés mint a határok felbomlása Thomas Stangl Az egyetlen hely című regényében. [„eine versuchte Annäherung, die nie gelingt...”] – Reisen und die Auflösung der Grenzen in Thomas Stangls Roman Der einzige Ort.] In: Bányai, Éva/Horváth, Csaba/Pataki, Viktor/Vincze, Ferenc (Hg.): Valóság és módszer. Test, történelem, elbeszélhetőség.

- [Wirklichkeit und Methode. Körper, Geschichte, Erzählbarkeit]. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem/L'Harmattan Kiadó, S. 105–117.
- Ritz, Szilvia (2020): Test és emlékezet Doron Rabinovici Suche nach M című regényében. [Körper und Gedächtnis in Suche nach M von Doron Rabinovici] In: Bányai, Éva/Horváth, Csaba/Pataki, Viktor/Vincze, Ferenc (Hg.): Valóság és módszer. Test, történelem, elbeszélhetőség. [Wirklichkeit und Methode. Körper, Geschichte, Erzählbarkeit]. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem/L'Harmattan Kiadó, S. 119–126.
- Sántáné-Túri, Ágnes (2020): Die Selbstständigkeit der Substantivvalenz. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades PhD in germanistischer Linguistik an der Universität Szeged. Manuskript.
- Sata, Lehel (2020): ‚Metodikai csavarok‘. A képregény mint citátumok remediációja. Egy funkcionális-retorikai megközelítés. In: Maksa, Gyula/Vincze, Ferenc (Hg.): Képregénykultúrák, műfajok, gyakorlatok. Tendenciák a kortárs magyar képregényben és képregénykutatásban III. Budapest: Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, S. 73–93.
- Sata, Lehel (2020): ‚Überfahrt. Eine Liebesgeschichte‘ (1971). In: Hilmes, Carola/ Nagelschmidt, Ilse (Hg.): Anna Seghers-Handbuch [Kapitel II 25]. Stuttgart: Metzler, S. 149–152.
- Sata, Lehel (2020): Minta-regények, regény-minták. Wolf Haas „Verteidigung der Missionarstellung” és Clemens J. Setz „Indigó” című regényének összehasonlító elemzése. In: Bányai, Éva/Horváth, Csaba/Pataki, Viktor/Vincze, Ferenc (Hg.): Valóság és módszer. Test, történelem, elbeszélhetőség. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem; L'Harmattan Kiadó, S. 63–77.
- Scheibl, György (2020): The Very Best of Deutsche Grammatik: Eine Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Szeged: JATEPress.
- Scheibl, György (2020): Wie modelliert man eine mündliche Prüfung in einem Printbuch? In: Juhász, Valéria et al. (Hg.): Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban = Развитие навыков общения и речи на практике = Entwicklung der Kommunikations- und Sprachfähigkeit in der Praxis (= Communication and Speech Development in Practice.) Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, S. 406–416.
- Scheibl, György (Hg.)(2020): LingDok 19. Nyelvészdoktoranduszok dolgozatai. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Schrödl, Christina (Hg. mit Peter Ernst und Heinz-Dieter Pohl)(2020): Österreichische Namenforschung. Jg. 46–47 (2018–2019). Wien: Praesens Verlag.
- Soós, Anita (2020): Ördögtől vett tudomány. Az ördöggel kötött szövetség mint a művészi ihletettség záloga? [Des Teufels Kunst. Der Teufelspakt als Quelle der künstlerischen Inspiration?] In: Filológiai Közlöny 66 2020/4, S. 93–103.
- [Soós] = Domsa, Zsófia/Orosz, Magdolna/Soós, Anita_(2020): Előszó. In: Filológiai Közlöny 66, S. 5–9.
- [Soós] = Domsa, Zsófia/Orosz, Magdolna/Soós, Anita (Hg.)(2020): Romantika újratöltve. In: Filológiai Közlöny 66: 4, 162 S.
- Soproni, Zsuzsa (2020): Die Rezeption deutschsprachiger Prosa in der *Bécsi Magyar Ujság* zwischen 1919 und 1923. In: János, Szabolcs (Hg.): Erinnerungsorte und Kulturtransferprozesse im südosteuropäischen Raum: Studien aus dem Bereich der Germanistik. Wien: Praesens Verlag, S. 135–146.

- [Soproni] = Kohlmann, Ágnes/Soproni, Zsuzsa/Varga, Éva (2020): Grammatik 3. Pécs: META.
- [Soproni] = Kohlmann, Ágnes/Soproni, Zsuzsa/Varga, Éva (2020): Grammatik 4. Pécs: META.
- Szabó, Csaba (2020): Nature, Nurse, Khôra: Notes on the Poetics of Hölderlin's Ode 'Man'. In: Rochelle, Tobias (Hg.): Hölderlin's Philosophy of Nature. Edinburgh: Edinburgh University Press, S. 199–218.
- Szabó, Csaba (2020): Sapere aude avagy Rilke az ízeletről (Szonettek Orfeuszhoz I.13). In: Bónus, Tibor et al. (Hg.): Hatástörténetek. Tanulmányok Kulcsár Szabó Ernő 70. születésnapjára. Budapest: Ráció, S. 228–264.
- Szabó, Csaba (2020): Byung-Chul Han: A transzparencia társadalma [Übersetzung]. Budapest: Ráció.
- Szabó, Erzsébet (2020): A narratív szöveg előtér-háttér struktúrája az olvasás és az interpretáció során. Örkény István: *Ki mit tud*. In: TISZATÁJ 2020:11, S. 57–66.
- Szabó, Erzsébet (2020): A narratív szöveg előtér-háttér struktúrája az olvasás és az interpretáció során. Örkény István: *Ki mit tud*. In: Gyimesi, Tímea (Hg.): Figyelem projekt. Tanulmányok a figyelemről. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Francia Tanszék, S. 43–62.
- Szabó, Erzsébet (2020): A szerző. Bevezetés az irodalomtudományba 10 [Der Autor. Einführung in die Literaturwissenschaft 10]. Elektronikus egyetemi tananyagcsomag. [<http://eta.bibl.u-szeged.hu/4900/>].
- Szabó, Erzsébet (2020): Epika. Bevezetés az irodalomtudományba 7 [Epik. Einführung in die Literaturwissenschaft 7]. Elektronikus egyetemi tananyagcsomag. [<http://eta.bibl.u-szeged.hu/4903/>].
- Szabó, Erzsébet (2020): Irodalomtörténet. Bevezetés az irodalomtudományba 14. [Literaturgeschichte. Einführung in die Literaturwissenschaft 14]. Elektronikus egyetemi tananyagcsomag. [<http://eta.bibl.u-szeged.hu/4899/>].
- Szabó, Erzsébet (2020): Líra. Bevezetés az irodalomtudományba 4 [Lyrik. Einführung in die Literaturwissenschaft 4]. Elektronikus egyetemi tananyagcsomag. [<http://eta.bibl.u-szeged.hu/4901/>].
- Szabó, Erzsébet (2020): Műfajelméleti bevezető. Bevezetés az irodalomtudományba 3 [Einführung in die Gattungstheorie Einführung in die Literaturwissenschaft 3]. Elektronikus egyetemi tananyagcsomag. [<http://eta.bibl.u-szeged.hu/4894/>].
- Szabó, Erzsébet (2020): Strukturális. Bevezetés az irodalomtudományba 9 [Strukturalismus. Einführung in die Literaturwissenschaft 8]. Elektronikus egyetemi tananyagcsomag. [<http://eta.bibl.u-szeged.hu/4902/>].
- Szabó, Judit (2020): Überraschung, moralische Inkonsistenz und kognitive Anstrengung: Albert Drachs Gottes Tod ein Unfall. In: Paulischin-Hovdar, Sylvia (Hg.): Leichte und schwere Literatur. Die Vielfalt individuellen Leseglücks. Anlässlich der Jahrestagung der Franz Werfel-StipendiatInnen am 5. und 6. April 2019 in Wien. Wien: Praesens Verlag, S. 105–113.
- Szendi, Zoltán (2020): Ariels Freiheit. Freiheitsdrang und Einsamkeitspathos in der Lyrik Rilkes. In: Hillenbrand, Rainer/Szendi, Zoltán (Hg.): Geistesfreiheit. Deutsche Literatur zwischen Autonomie und Fremdbestimmung (Pécsér Studien zur Germanistik 9). Wien: Praesens Verlag, S. 217–226.
- Szendi, Zoltán (2020): Europa an Scheidewegen. Fragen der kulturellen Identität – literarische Fallbeispiele. In: Miladinović Zalaznik, Mira/Komel, Dean (Hg.): Europa at the

- Crossroads of Contemporary World. 100 Years after the Great War; Europa an den Scheidewegen der gegenwärtigen Welt. 100 Jahre nach dem Großen Krieg. Ljubljana: Inštitut Nove revije, S. 181–194.
- Szendi, Zoltán (2020): Klang, Rhythmus und Textsemantik in der modernen Lyrik (Fallbeispiele). In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): *Inspirationen – IV Klänge*. Károli Gáspár Universität der Reformierten Kirche in Ungarn. Budapest; Paris: L'Harmattan Verlag, S. 91–107.
- [Szendi] = Hillenbrand, Rainer/Szendi, Zoltán (Hg.)(2020): *Geistesfreiheit. Deutsche Literatur zwischen Autonomie und Fremdbestimmung* Wien: Praesens (= Pécser Studien zur Germanistik 9), 363 S.
- Szép, Beáta (2020): Szaknyelvi terminológia oktatása a fordítóképzésben. In: Boncz, Zsuzsanna (Hg.): *PORTA LINGUA: Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban*. Budapest: SZOKOE, S. 79–90.
- Szép, Beáta (2020): Szövegválasztási szempontok a gazdasági szakfordítás oktatása során. In: Vermes, Albert (Hg.): *A fordítás arcai 2019. A fordítás arcai 13 című konferencia előadásából*. Eger: EKE Líceum Kiadó, S. 9–21.
- Szép, Beáta (2020): Über die Übersetzung von Dialekten. In: Harsányi, Mihály (Hg.): *Germanistische Studien*. Bd. XII. Eger: Líceum Verlag (= Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae), S. 189–211.
- [Szép] = Pókay, Marietta/Szép, Beáta/Bojcssevicsné Kovács, Terézia/Hőnig, Klára (2020): *Jogi szakszótárak*. In: Muráth, Judit (Hg.): *Magyar szaklexikográfia*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, S. 189–224.
- Szinger, Ádám (2020): „Es ist eine völlig durchinstrumentierte Partitur Wahnsinn.“ Musikalität als Konstruktionsprinzip in Thomas Bernhards Werk. In: Czeglédy, Anita/Fülöp, József/Horváth, Géza (Hg.): *Inspirationen IV. Klänge*. Budapest: L'Harmattan, S. 129–138.
- Szinger, Ádám (2020): An der Grenze von Literatur und Wirklichkeit: Überlegungen zu Thomas Bernhards „Meine Preise“. In: Harsányi, Mihály (Hg.): *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae*, Bd. XII, *Germanistische Studien*. Eger, S. 41–52.
- Török, Mária (2021): Die Rolle der Analogien in dem allegorischen Interpretationsprozess. Eine kognitiv poetische Untersuchung. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2019*, S. 23–48.
- [Török] = Pintye, Erzsébet/Török, Mária (Hg.)(2021): *Deutsch-ungarische Presseschau (Didaktizált német nyelvű szöveggyűjtemény az alap- és tanárszakos képzés számára)*. [<https://elearning.unideb.hu/course/view.php?id=13064>].
- Tóth, József (2020): Analyse von Ereignisstrukturen: Zur hierarchischen Struktur der Sätze im Deutschen. In: Haberlandt, Detlef/Orosz, Magdolna (Hg.): *Region(en) von Mitteleuropa: Historische, kulturelle, sprachliche und literarische Vermittlungen*. Wien: Praesens Verlag, S. 287–306.
- Tóth, Máté (2020): A nyelvi metonímia körülhatárolásának lehetőségei. In: *Magyar Nyelvjárások* 58, S. 29–60. [<http://mnytud.arts.unideb.hu/mnyj/58/02tothm.pdf>].
- Tózsza-Rigó, Attila (2020): „Vallásháború“ a Német-római Birodalomban a 16. század első felében. Délnémet városi közösségek konfliktuskezelési stratégiái a korai reformáció időszakában. In: Pósnán, László/Veszprémy, László/Isaszegi, János (Hg.): *Vallásháborúk*,

- felekezeti konfliktusok Európában és a közeli térségekben az ókortól napjainkig. Budapest: Zrínyi Kiadó, S. 226–240.
- Tózsza-Rigó, Attila (2020): A bécsi üzleti elit a 16. század utolsó harmadában: A bécsi polgárok társadalmi és üzleti hálózatai. In: Magyar gazdaságtörténeti évkönyv 4, S. 169–194.
- Tózsza-Rigó, Attila (2020): Üzleti hálózatok dinamikája az augsburgi Manlich-ház példáján keresztül. In: Szellem és tudomány 11: Különszám, S. 672–678.
- V. Rada, Roberta (2020): Fachberichte oder Storytelling in den deutschsprachigen Medientexten über Migration: In: Dibóné, Borbély Ágnes/Proszts, Eszter/Sárvári, Tünde/Szalai, Tünde (Hg.): Kulcs a világhoz: Drahotá-Szabó Erzsébet köszöntésére. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, S. 245–256.
- V. Rada, Roberta (2020): Wort im Diskurs – Wort im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Lexik. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium, S. 151–168.
- V. Szabó, László (2020): „Es war an einer der südlichen Küsten...“. Die Kulturwelt des Mittelmeerraumes in Rudolf Pannwitz' Mythendichtungen und Publizistik. In: Germanistica Euromediterrae (Zadar) 2, S. 65–84.
- V. Szabó, László (2020): Ästhetik und Politik bei Peter Weiss. In: Szybisty, Tomasz/Godlewicz-Adamiec, Joanna (Hg.): Literatura a polityka. Literatur und Politik. Kraków/Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego (Literatura – Konteksty; 5), S. 169–183.
- V. Szabó, László (2020): Die ungarische Germanistik zwischen interkultureller Öffnung und wirtschaftlich-ideologischen Zwangsjacken – am Beispiel Veszprém. In: Colin, Nicole/Parr, Rolf/Teissier, Catherine/Umlauf, Joachim (Hg.): Germanistik – eine interkulturelle Wissenschaft? Heidelberg: Synchron (= Amsterdam German Studies), S. 89–97.
- V. Szabó, László (2020): Kulturmacht Mittelmeerraum: Macht und Herrschaft bei Rudolf Pannwitz. In: Delianidou, Simela/Georgopoulou, Eleni/Pangalos, Jannis (Hg.): Texturen von Herrschaft im Mittelmeerraum. Berlin: Peter Lang (Hellenogermanica; 6), S. 323–334.
- V. Szabó, László (2020): Lessings Lustspiel *Der Freigeist*. Geistesfreiheit und Vorurteilsgebundenheit in der Aufklärung. In: Hillenbrand, Rainer/Szendi, Zoltán (Hg.): Geistesfreiheit. Deutsche Literatur zwischen Autonomie und Selbstbestimmung. Wien: Praesens (= Pécsér Studien zur Germanistik; 9), S. 11–24.
- V. Szabó, László (2020): Überlegungen zu einer transkulturellen Literaturhermeneutik im Zeitalter des ökonomisierten Wissens. In: Knápek, Pavel/Beníšková, Bianca (Hg.): Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung – Interculturality in Language, Literature and Education – Interkulturalita v jazyce, literatuře a vzdělání 4. Univerzita Pardubice, S. 33–43.
- V. Szabó, László (2020): Zwischen Weltbild, Diskurs und Ironie: Thomas Manns *Zauberberg* als moderner Roman. In: Braxatorisová, Anita et. al. (Hg.): Sprache – Diskurs – Kontext. Auslandsgermanistik im 21. Jahrhundert. Komárno: J.-Selye-Universität, S. 215–235.
- Varga, Éva (2020): Eger als jüdischer Erinnerungsort am Beispiel des Erinnerungsromans von Lilly Kertész mit Einsatzmöglichkeiten im Deutschunterricht. In: Harsányi, Mihály (Hg.): Germanistische Studien. Bd. XII. Eger: Líceum Verlag (= Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae), S. 279–285.

- Varga, Kende (2020): Akteur-Netzwerk in der Autorschaft im Fall der Aktionsgruppe Banat. In: *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae: Germanistische Studien* 12, S. 65–73.
- Varga, Kende (2020): temeswarer non-kon-for-mis-ten: Auf Spuren der konkreten Poesie im Werk der Aktionsgruppe Banat. In: *FILOGI* 1, H. 1, S. 1–12.
- Varga, Krisztina (2020): Welche Kompetenzen braucht ein Übersetzer und wie können sie während des Studiums gefördert werden? In: Stawikowska-Marcinkowska, Agnieszka/Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata (Hg.): *Germanistinnen und Germanisten im Beruf – zwischen Ausbildung und Realität*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, S. 161–172.
- Varga, Péter (2020): Erinnerung, aber welche? Überlegungen zum ungarndeutschen Selbstbild in Bezug auf eine schwierige Vergangenheit. In: János, Sz. (Hg.): *Erinnerungsorte und Kulturtransferprozesse im südosteuropäischen Raum*. Wien: Praesens. Großwardiener Beiträge zur Germanistik. Schriftenreihe des Lehrstuhls für Germanistik der Christlichen Universität Partium Bd. 15), S. 171–180.
- Varga, Péter/Chrudzimska, Beata (2020): Bibliodrama w katechezie i duszpasterstwie dzieci i mlodziezy [Bibliodrama im Religionsunterricht und in der Seelsorge bei Kindern und Jugendlichen]. In: Kowalczyk, M./Chrudzimska, B. (Hg.): *Biblia i bibliodrama w nowei ewangelizacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, S. 267–282.
- Vargyas, Anna (2020): Das Rezipientenpassiv in hessischen Dialekten in Geschichte und Gegenwart. In: Haberland, D./Orosz, M. (Hg.): *Regionen von Mitteleuropa. Historische, kulturelle, sprachliche und literarische Vermittlungen*. Wien: Praesens Verlag. S. 321–346.
- Vargyas, Anna (2020): Modalergänzung. In: Schierholz, S. J./Wiegand, H. E. (Hg.): *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*. Berlin/Boston (MA): De Gruyter, S. 6954.
- Vargyas, Anna (2020): Nominale Ergänzung. In: Schierholz, S. J./Wiegand, H. E. (Hg.): *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*. Berlin/ Boston (MA): De Gruyter, S. 8972.
- Vargyas, Anna (2020): Verbale Ergänzung. In: Schierholz, S. J./Wiegand, H. E. (Hg.): *Wörterbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (WSK) Online*. Berlin/Boston (MA): De Gruyter. S. 7091.
- Vaskó, Ildikó (2020): Péter B. Furkó: *Discourse Markers and Beyond – Descriptive and Critical Perspectives on Discourse-Pragmatic Devices Across Genres and Languages*. Cham: Palgrave Macmillan, 2020 [Rezension]. In: *Orpheus noster* 12: 1, S. 118–120.
- Zsigmond, Anikó (2020): Flucht aus der DDR. Inszenierungen am Beispiel von Julia Francks *Lagerfeuer* und dessen Verfilmung *Westen*. In: *Eruditio – Educatio* (Komárno) 4, S. 94–103.

Autoren

Bársony, Laura (Doktorandin)

Katholische Péter-Pázmány-Universität
1088 Budapest, Mikszáth Kálmán tér 1.

Prof. Dr. Bešić, Azra (Ao.-Univ. Professorin)

Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Philosophische Fakultät
Universität Tuzla
Tihomila Markovića br. 1, 75000 Tuzla, Bosnien-Herzegowina
azrabesic80@yahoo.de

Dr. habil. Bognár, Zsuzsa (Universitätsdozentin)

Katholische Péter-Pázmány-Universität
1088 Budapest, Mikszáth Kálmán tér 1.
zsbognar@btk.ppke.hu

Csorba, Anett (Universitätsassistentin)

Lehrstuhl für deutsche Literatur
Institut für Germanistik
Universität Debrecen
H-4032, Debrecen, Egyetem tér 1.
csorba.anett@arts.unideb.hu

Prof. Dr. Đonlagić Smailbegović, Jasmina (Ao.-Univ. Professorin)

Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Philosophische Fakultät
Universität Tuzla
Tihomila Markovića br. 1, 75000 Tuzla, Bosnien-Herzegowina
j.djonlagic@gmail.com

Dr. Doz. hab. Funda, Kızıler Emer (Universitätsdozentin)

Sakarya Universität (Türkei)
Fatih Sultan Mehmet Mah. Telaltı Sok. No: 19/2B Köseköy-Kartepe/Kocaeli/Turkey
fkiziler@yahoo.de

Prof. Dr. Halidović, Alma (Universitätsdozentin)

Abteilung für deutsche Sprache und Literatur
Philosophische Fakultät
Universität Tuzla
Tihomila Markovića br. 1, 75000 Tuzla, Bosnien-Herzegowina
alma_husamovic@yahoo.com

Prof. Dr. Knipf-Komlósi, Elisabeth (Professorin)

Institut für Germanistik
Eötvös-Loránd-Universität (ELTE)
H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.
knipf.erezsebet@btk.elte.hu

Lantos, Viktória (Studentin)

Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur
Institut für Nationalitätenkulturen Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Gyula Juhász“
Universität Szeged
H-6725 Szeged, Hattyas utca 10.
lantosviktoria97@gmail.com

Dr. habil. Müller, Márta (Universitätsdozentin)

Institut für Germanistik
Eötvös-Loránd-Universität (ELTE)
H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.
muller.marta@btk.elte.hu

Prof. Dr. Orosz, Magdolna (Professorin)

Institut für Germanistik
Eötvös-Loránd-Universität (ELTE)
H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.
magdolna.orosz@gmail.com

Dr. Sárvári, Tünde (Hochschuldozentin)

Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur
Institut für Nationalitätenkulturen Erziehungswissenschaftliche Fakultät „Gyula Juhász“
Universität Szeged
H-6725 Szeged, Hattyas utca 10.
sarvari.erezsebet.tunde@szte.hu

Dr. Scheibl, György (Universitätsdozent)

Lehrstuhl für Germanistische Linguistik
Institut für Germanistik
Universität Szeged
H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.
scheibl@lit.u-szeged.hu

Dr. Tamássy-Lénárt, Orsolya (Universitätsdozentin)

Andrássy Gyula Deutschsprachige Universität

H-1088 Budapest, Pollack Mihály tér 3.

orsolya.lenart@andrassyuni.hu

Waldhauser, Szimonetta (Doktorandin)

Institut für Germanistik

Eötvös-Loránd-Universität (ELTE)

H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.

waldhauser.szimonetta@gmail.com