



J.-Selye-Universität
Pädagogische Fakultät

Herausgegeben von
Anita Braxatorisová / Erzsébet Drahotá-Szabó / Attila Mészáros / László V. Szabó

Sprache – Diskurs – Kontext

Auslandsgermanistik im 21. Jahrhundert

Komorner Germanistische Beiträge



Sprache – Diskurs – Kontext

Auslandsgermanistik im 21. Jahrhundert



J.-Selye-Universität
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur

Anita Braxatorisová / Erzsébet Drahotová-Szabó /
Attila Mészáros / László V. Szabó (Hg.)

Sprache – Diskurs – Kontext
Auslandsgermanistik im 21. Jahrhundert
Komorner Germanistische Beiträge
Band 1

Komárno, 2020

Herausgegeben von: Mgr. Anita Braxatorisová, PhD. (J.-Selye-Universität)
Prof. Erzsébet Drahotová-Szabó, PhD. (J.-Selye-Universität)
Dr. phil. Mgr. Attila Mészáros (J.-Selye-Universität)
Dr. habil. László V. Szabó, PhD. (J.-Selye-Universität)

Rezensentinnen: Mg. Andrea Čonková, PhD.
Mgr. Aleksandra Wróbel, PhD.
Dr. Anikó Zsigmond

GutachterInnen: Mgr. Katalin Köles
Dr. Lajos Mitnyán
Dr. Tünde Sárvári

© Henrik Abonyi, Anita Braxatorisová, Miaoxin Chen, Ildikó Daróczy,
Erzsébet Drahotová-Szabó, Anikó Ficzer, Attila Mészáros, Lajos Mitnyán,
Barbora Molokáčová, Renáta Péter-Szabó, Tünde Sárvári, Erzsébet Szabó,
László V. Szabó, Dorottya Szász

ISBN 978-80-8122-369-3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Sprachwissenschaft	9
<i>Erzsébet Drahota-Szabó</i> Theorie und Praxis bei der Förderung der Textkompetenz angehender Deutschlehrer	11
<i>Henrik Abonyi</i> Zur Allgemeinverständlichkeit der Rechtssprache in Ungarn	37
<i>Ildikó Daróczi</i> Übersetzungsprobleme bei den Okkasionalismen	46
<i>Miaoxin Chen</i> Selbstinitiierte Selbstreparaturen in chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen	61
<i>Renáta Péter-Szabó</i> Sprachliche Asymmetrien von Diskursmetaphern des Themenkomplexes „Dunkelheit“ im literarischen Kontext	81
Didaktik und Methodik	129
<i>Tünde Sárvári</i> Fachdidaktik DaF im 21. Jahrhundert: Zielsetzungen – Inhalte – Herausforderungen	131
<i>Anikó Ficzeré / Erzsébet Szabó</i> Leistung der DaF-Lernenden im Leseverstehen an den slowakischen Mittelschulen	150

Dorottya Szász

Grammatik mal anders. Einsatz digitaler Medien in der Übungsphase
des DaF-Unterrichts in der Sekundarstufe 167

Barbora Molokáčová

Der Erziehungsbegriff bei Johann Genersich im Kontext der deutschen
philanthropischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts 189

Literaturwissenschaft 213

László V. Szabó

Zwischen Weltbild, Diskurs und Ironie: Thomas Manns *Zauberberg*
als moderner Roman 215

Lajos Mitnyán

Anmerkungen zu einem zeitgenössischen deutschen
kunstphilosophischen Paradigma 236

Autorenverzeichnis 259

Vorwort

„Es ist von zentraler Bedeutung, dass die Allgemeinheit sich umfassend und verständlich über wissenschaftliche Forschung und ihre Resultate informieren kann. Wenn man wissenschaftliche Erkenntnisse einem kleinen Kreis von Menschen vorbehält, wird dadurch der philosophische Sinn eines Volkes geschwächt, was zu seiner geistigen Verarmung führt.“

Albert Einstein (1879 – 1955)

Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die deutsche Sprache an der Pädagogischen Fakultät der J.-Selye-Universität ist seit Mitte 2018 der Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur zuständig. Er knüpft sich somit an die Tätigkeit des früheren Neuphilologischen Instituts, das sich seit 2004 unter der Leitung von Prof. Dr. Dr. Csaba Földes insbesondere in der mitteleuropäischen Region zu einer anerkannten Arbeitsstelle der Auslandsgermanistik entwickelte. Die Transformationen im Jahre 2018 bedeuteten für den alt-neuen Lehrstuhl neue Herausforderungen, aber auch neue Möglichkeiten, um seine Erfolgsgeschichte im Rahmen der immer noch jungen Universität fortzusetzen.

Im Zeichen dieser Anstrengungen wurden in den vergangenen Jahren mehrere Veranstaltungen initiiert, um den Lehrstuhl besser sichtbar zu machen und zugleich ihn stärker in das internationale Netz der Auslandsgermanistik einzubinden. Diese Absichten führten im Herbst 2018 zu einem Neustart der noch 2005 gestarteten Tagungsreihe „Komorner Germanistentag“. Durch den Erfolg der Veranstaltung motiviert wurde im Frühling 2020 zum ersten Mal auch eine Tagung für den Nachwuchs organisiert, um eine internationale Diskussionsplattform für die Vertreterinnen und Vertreter der unterschiedlichen Generationen der (Auslands)Germanistik zu bieten. Die Referate und Vorträge der Teilnehmerinnen und Teilnehmer lösten bereits im Laufe der Tagungen interessante und wertvolle Diskussionen aus, die schließlich zur Entstehung des vorliegenden Bandes – und hoffentlich auch einer selbstständigen Schriftreihe – führten.

Als Leitmotiv der Tagung hat sich die Interdisziplinarität durchgesetzt und dadurch auch den Band angestimmt. Der fachübergreifende Charakter der Beiträge ist eine Triebfeder dazu, dass man sich nicht im Rahmen von begrenzten Subdisziplinen bewegt, sondern in einer interdisziplinären Germanistik neue Perspektiven eröffnet.

Die Beiträge werden den drei klassischen Bereichen der Germanistik zugeordnet, nämlich der Sprachwissenschaft, der Didaktik/Methodik und der Literaturwissenschaft. In den sprachwissenschaftlichen Beiträgen kommen – auf unterschiedliche Weise – sowohl die Interdisziplinarität (Renáta Péter-Szabó) als auch die Praxisbezogenheit zur Geltung (Miaoxin Chen). Die Beiträge setzen sich mit kontrastiv orientierten Fragestellungen, konkreter mit Übersetzungsproblemen aus (Henrik Abonyi, Ildikó Daróczi) bzw. verfolgen die Bestrebung, die neuesten pragmatischen Denkansätze der modernen Kommunikationstheorien in die LehrerInnenbildung folgerichtig einzubauen (Erzsébet Drahotá-Szabó).

Die Sektion Didaktik und Methodik sondert sich durch die Angewandtheit, durch den Praxisbezug aus, indem die Beiträgerinnen dafür plädieren, die neuen didaktischen und methodischen Herausforderungen in unserem digitalen Zeitalter zu bedenken und dabei methodische Zielsetzungen bzw. Unterrichtsmethoden zu aktualisieren (Tünde Sárvári, Anikó Ficzere, Erzsébet Szabó, Dorottya Szász). Neben dem Thematisieren der digitalisierten Lernkontexte wird auch der Relevanz der historischen Entwicklung der Pädagogik Rechnung getragen (Barbora Molokáčová).

In den literaturwissenschaftlichen Beiträgen wird der Modernität eines berühmten Romans von Thomas Mann auf die Spur gegangen (László V. Szabó) bzw. es werden Aspekte einer Theorie bzw. Philosophie der Kunst entfaltet (Lajos Mitnyán).

Die HerausgeberInnen des Bandes wollen sich bei allen Beitragenden in der Hoffnung bedanken, dass sowohl die Komorner Germanistischen Tagungen wie auch die Bände der Komorner Germanistik ihre Fortsetzung finden.

Komárno/Komorn, im Oktober 2020

Sprachwissenschaft

„Das Menschlichste, was wir haben, ist doch die Sprache.“

Theodor Fontane (1819 – 1898)



Theorie und Praxis bei der Förderung der Textkompetenz angehender Deutschlehrer¹

Erzsébet Drahotová-Szabó

1. Einleitung

Es wird erstens vom Ziel der Deutschlehrausbildung ausgegangen: Deutschlehrende sollen über eine sprachliche Kompetenz und Performanz auf hohem Niveau (den Anforderungen entsprechend auf C1 Niveau nach dem Europäischen Referenzrahmen) verfügen und auf ihre eigene Sprachverwendung sowie auf die Sprachverwendung ihrer Lernenden reflektieren können. Alle universitären Kurse stehen im Dienste dieses Grundzieles. Der zweite Ausgangspunkt ist: Da es nicht in Wörtern, sondern in Texten kommuniziert wird, so wollen alle Lehrveranstaltungen letzten Endes die Textkompetenz der Studierenden fördern. Die im Bereich der Morphologie, der Lexikologie und der Syntax erworbenen Kenntnisse stellen die Basis zur Herausbildung der Textkompetenz dar. Dies ist einfach darin begründet, dass Texte aus kleineren sprachlichen Einheiten bestehen.

Unter Textkompetenz wird die Fähigkeit verstanden, den Inhalt, den Sinn schriftlicher sowie mündlicher Texte reflektiert zu erfassen und die eigenen Gedanken schriftlich oder mündlich sinngemäß, stilistisch treffend und kommunikativ effektiv formulieren zu können.² Somit hat die Textkompetenz – wie die Grundfertigkeiten – insgesamt vier Arten, nämlich 1) Rezeption schriftlicher Texte (Lesen); 2) Rezeption mündlicher Texte

1 Im Beitrag wird im Interesse einer besseren Lesbarkeit auf eine explizite Unterscheidung von weiblichen und männlichen Personen verzichtet. Die gewählte männliche Form schließt eine adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.

2 Zu den Textkompetenz-Auffassungen und zur Relevanz der Förderung der Textkompetenz im DaF- und im DaZ-Unterricht s. Feld-Knapp 2014.

(Hören); 3) Produktion schriftlicher Texte (Schreiben) und 4) Produktion mündlicher Texte (Sprechen). Diese Auflistung soll noch mit der komplexen Fertigkeit Sprachmittlung ergänzt werden, die sowohl mündlich als auch schriftlich sein kann.

Auf all diese Arten kann hier nicht eingegangen werden. Es wird die Rezeption schriftlicher Texte in den Mittelpunkt gestellt und die mündliche Textproduktion und Textrezeption werden kurz angeschnitten. Auf die Behandlung der Förderung der schriftlichen Textproduktion wird wegen des begrenzten Umfangs verzichtet. Die Binsenwahrheit soll allerdings betont werden, dass die rezeptive Textkompetenz die Grundlage der produktiven Textkompetenz darstellt: Die Förderung der Textrezeption wirkt auf die Textrezeption positiv aus.

Die Textkompetenz wird im Kurs „Textlinguistik“ gezielt geschult. Zuerst sollen die Studierenden den theoretischen Hintergrund kennen lernen, d. h. die Methoden, mit denen die drei Zweige der Textlinguistik operieren. Auf der Basis dieser theoretischen Kenntnisse werden viele Textanalysen durchgeführt. Das Ziel dieses Aufsatzes besteht darin, exemplarisch aufzuzeigen, wie die Theorie mit Textanalysen gekoppelt werden kann, wie Textkompetenz durch Textanalysen gefördert wird, d. h. wie die Kenntnisse zu Fertigkeiten entwickelt werden können.

Je nach Art der Textkompetenz werden bei ihrer Förderung unterschiedliche Lehrziele verfolgt. Den Lehrzielen entsprechend sollen die Texte und die Analysemethoden ausgewählt werden. Auf ausführliche Textanalysen soll hier allerdings aus Platzgründen verzichtet werden.

2. Textanalysen zur Überprüfung der Theorie

Die Studierenden erlernen im Kurs „Textlinguistik“ zuerst auf theoretischer Basis die Wesensmerkmale des Textes. Diese sieben Merkmale der Textualität sind nach Beaugrande und Dressler (1981: 3 ff.) die folgenden: 1.) Kohäsion; 2.) Kohärenz; 3.) Intentionalität; 4.) Akzeptabilität; 5.) Informativität; 6.) Situationalität und 7.) Intertextualität. Beaugrande und Dressler meinen: Wenn ein Merkmal verletzt ist oder fehlt, so sei es ein Nicht-Text.

Liest man mit den Studierenden Texte von Carlo Manzoni (1976), so lässt sich die obige Behauptung in Frage stellen:

Ein dreister Kunde

Signor Veneranda trat in einen Kurzwarenladen und verlangte von der Verkäuferin, die ihm entgegenkam, ein Taschentuch.

„Was für ein Taschentuch möchten Sie haben?“, erkundigte sich die Verkäuferin, nahm einige Schachteln von den Regalen und zeigte verschiedene Arten von Taschentüchern.

„Irgendein Taschentuch“, sagte Signor Veneranda. Er nahm ein Taschentuch aus der Schachtel, faltete es auseinander, putzte sich die Nase und gab es der Verkäuferin zurück.

„Aber ...“, stammelte die Verkäuferin zurück.

„Was heißt aber?“ fragte Signor Veneranda.

„Sie haben es benutzt“, sagte die Verkäuferin und nahm das Taschentuch vorsichtig zwischen zwei Finger, „Sie haben das Taschentuch benutzt, um sich die Nase zu putzen!“

„Was hätte ich mir denn mit dem Taschentuch putzen sollen? Vielleicht die Ohren?“ fragte Signor Veneranda verwundert. „Was putzen Sie sich mit Taschentüchern?“

„Die Nase“, stotterte die Verkäuferin. „Aber jetzt müssen Sie das Taschentuch auch kaufen.“

„Warum sollte ich Taschentücher kaufen? Ich brauche keine“, sagte Signor Veneranda.

„Wieso nicht, Sie haben doch ein Taschentuch verlangt“, sagte die Verkäuferin.

„Gewiss, aber nur, um mir die Nase zu putzen“, sagte Signor Veneranda. „Was machen Sie denn mit Taschentüchern?“

„Ich verkaufe sie“, sagte die Verkäuferin.

„Ausgezeichnet“, erwiderte Signor Veneranda. „Man sieht, dass Sie es nicht nötig haben, sich die Nase zu putzen. Aber entschuldigen Sie eine indiskrete Frage: Wenn Sie Taschentücher verkaufen und sich doch einmal die Nase putzen müssen, womit machen Sie es dann?“

„Ich... ich...“, stammelte die Verkäuferin, die nicht mehr wusste, was sie sagen sollte.

„Wollen Sie es mir nicht verraten? Dann eben nicht“, sagte Signor Veneranda. „Übrigens will ich es nicht unbedingt wissen. Putzen Sie sich die Nase, womit Sie wollen. Auf Wiedersehen!“

Und Signor Veneranda kehrte der Verkäuferin den Rücken und verließ den Laden.³

Die größten Probleme wirft die Frage der Kohäsion als Textualitätskriterium auf. Die beiden Kontrahenten reden soz. aneinander vorbei, da die Äußerungen von Signor Veneranda den Erwartungen der Verkäuferin (und des Lesers) nicht entsprechen. Signor Veneranda bewegt sich physisch in dem situativen Rahmen „Kauf in einem Kurzwarenladen“, doch in seinen Äußerungen verstößt er gegen die Konventionen. Seine Äußerungen rufen deshalb Komik hervor, da er mit einem anderen Wirklichkeitsmodell operiert als erwartet. Die von Grice formulierten Konversationsmaximen werden von ihm völlig außer Acht gelassen, vor allem die Maxime der Kooperativität.⁴ Im ersten Satz wird der Ort des Geschehens angegeben sowie die Agierenden. Auf Grundlage dieser Exposition werden im Rezipienten Erwartungsschemata (Frames) aktiviert. Der Rezipient stellt einen Bedeutungskontext her, den man als Bezugsrahmen bezeichnen kann (vgl. Wenzel 1989: 34), doch dieser Bezugsrahmen wird von Signor Veneranda durchbrochen. Daher kann man die Pointierungstechnik des Textes als Bezugsrahmendurchbrechung bezeichnen.⁵ Zusammengefasst: Durch Textanalysen können die Studierenden erfahren, dass die Textualitätsmerkmale nicht universell sind, d. h. auf einen konkreten Text mehr oder weniger zutreffen können.

3 Quelle: phfr.ch/sites/default/files/textbeispiele_kat._b_17.pdf (letzter Zugriff: 28.05.2020).

4 Zu den Konversationsmaximen s. Grice 1975: 45 ff.; 1980: 113 f.

5 Zur Pointierungstechnik „Bezugsrahmendurchbrechung“ s. Forgács 2004: 109 f.

3. Textrezeption und Weltwissen

Die Zweige der Textlinguistik, nämlich Textsyntax, Textsemantik und Textpragmatik werden in der Fachliteratur gewöhnlich in dieser Reihenfolge behandelt. Dies bedeutet allerdings nicht, dass sie bei den Textanalysen ebenfalls in dieser Reihenfolge einzusetzen sind. Behandelt man mit den Studierenden Texte, so sollen diese zuerst einer pragmatischen Analyse unterzogen werden, d. h. der Sinn des Textes soll im ersten Schritt erfasst werden. Der Einsatz der textpragmatischen theoretischen Kenntnisse hat auch den Vorteil, dass die Studierenden auf Grundlage von Texten über das Wesen der Textrezeption nachdenken müssen, genauer darüber, dass das Verstehen der sprachlichen Äußerung noch keine Garantie dafür darstellt, dass man den Sinn auch erfasst hat. Zur Verdeutlichung des Unterschiedes zwischen Textbedeutung und Textsinn eignen sich Sprachwitze, die auf pragmatischer Mehrdeutigkeit beruhen. Bei diesen Kurztexten können auch die Kenntnisse der Studierenden in Bezug auf die Sprechakttheorie aktiviert werden, es geht hier nämlich darum, dass Illokution und Perlokution nicht übereinstimmen.

- „Ich frage Sie jetzt zum letzten Mal: Wann bezahlen Sie Ihre Schulden?“
- „Ach, ist das schön, dass Sie diese unangenehme Frage nun nicht mehr stellen werden!“

- „Verzeihung, aber Sie treten mir schon das vierte Mal auf die Füße!“
- „Gut. Ich verzeihe.“

Durch textpragmatische Analysen können die Studierenden erkennen, dass beim Verstehen zwei Arten von Prozessen zusammenwirken, nämlich bottom-up-Prozesse und top-down-Prozesse (vgl. Vater 2002: 220; Hörmann 1991: 124). Die elementare Voraussetzung für die Rezeption ist, dass man die Äußerung selbst versteht (die lexikalischen Einheiten, ihre Beziehungen zueinander, d. h. die syntaktischen Konstruktionen usw.). Neben dem

sprachlichen Input, d. h. neben den bottom-up-Prozessen, spielen aber beim Erfassen des Textsinnes auch die top-down-Prozesse eine wichtige Rolle.

Unter top-down-Prozessen verstehen wir die Welterfahrungen, d. h. das Weltwissen des Rezipienten bzw. des Produzenten (vgl. Ernst 2004: 231 ff.). Die Grundvoraussetzung für erfolgreiche Kommunikation ist, dass das Vorwissen des Produzenten und des Rezipienten weitgehend ähnlich sind. Vorwissen umfasst dabei sowohl Sprachwissen als auch Weltwissen. In der Kommunikation wird mit Präsuppositionen operiert. Das sind nicht verbalisierte, d. h. implizite Sinnvoraussetzungen in Bezug auf ein Hintergrundwissen, dessen Vorhandensein die Gesprächspartner gegenseitig annehmen. Der Sender beachtet bei der Textproduktion nicht nur seine eigene Diskurswelt, sondern auch die seines Kommunikationspartners; er formuliert seine Äußerung abhängig von den angenommenen Vorkenntnissen seines Empfängers, d. h. baut seine Äußerung auf Präsuppositionen auf.

Der Rezipient ist beim Verstehen nicht passiv, sondern gestaltet den Sinn des Textes auf Grundlage seiner Sprachkenntnisse und seiner Weltkenntnisse aktiv mit. Bei der Textrezeption spielt der situative Rahmen eine wichtige Rolle. Diese Rahmen sind historisch fixiert, an eine Epoche und an eine Sprach-/Kulturgemeinschaft gebunden. Daraus folgt, dass die Menschen, die in derselben Kultur leben und eine gemeinsame Sprache sprechen, über weitgehend übereinstimmende (oder wenigstens ähnliche) situative Rahmen verfügen (vgl. Dörschner 2003: 14). Kleine sprachliche Einheiten werden beim Rezipieren in größere Einheiten eingebettet, d. h. Phoneme identifizieren wir in Wörtern, Wörter verstehen wir in Wortverbindungen, die Wortverbindungen in Sätzen, und den Sinn eines Textes erfassen wir in sprachlichen und situativen Kontexten.⁶ Anders könnte man sagen, dass bei der erfolgreichen Rezeption sowohl der Mikrokontext (der gegebene sprachliche Kontext, d. h. der Kotext und die konkrete Kommunikationssituation, d. h. der situative Kontext) als auch der Makrokontext (der soziokulturelle Rahmen) beachtet wird. Auf die obigen Witz-Beispiele bezogen: Die Pointe, d. h. das Missverständnis, beruht darauf, dass der Empfänger die Äußerung des Senders in einem falschen situativen Kontext interpretiert.

⁶ Zu den Ebenen des Leseprozesses s. Ehlers 2003: 287 ff.

Das folgende Gedicht des österreichischen Lyrikers Ernst Jandl (1970: 65) kann die Rolle des Weltwissens, genauer die Relevanz des situativen Rahmens, bei der Textrezeption verdeutlichen:

fünfter sein
tür auf
einer raus
einer rein
vierter sein
tür auf
einer raus
einer rein
dritter sein
tür auf
einer raus
einer rein
zweiter sein
tür auf
einer raus
einer rein
nächster sein
tür auf
einer raus
selber rein
tagherrdoktor

Die Textrezeption wird mit dem Lesen der Begrüßungsformel am Ende abgeschlossen, so kann der Gesamttext in einen situativen Rahmen gestellt werden. Die Begrüßungsformel kann bei der Textanalyse mit den Studierenden zuerst weggelassen werden, um zu erschließen, wie sie den so verkürzten Text verstehen. Die Rezeption des Textes hängt auch davon ab, ob der Rezipient das berühmte Bilderbuch mit dem Titel „fünfter sein“ kennt (Jandl/Junge 2019). Das Gedicht wurde nämlich für ein Kinderbuch adaptiert. Wenn man das Bilderbuch bereits gesehen hat, so erscheinen in seiner

Erinnerung nicht kranke Menschen, die im Wartezimmer des Arztes sitzen, sondern fünf Gestalten, genauer fünf Spielsachen mit jeweils anderen Beschwerden: Dem Pinguin fehlen die Vorderflügel, die hölzerne Nachziehlente hat ein Rad verloren, der Teddybär hat ein kaputtes Auge und einen verletzten Arm, der Froschkönig ist ebenfalls verletzt und hat sogar seine Krone verloren und der Holzpuppe Pinocchio ist die Nase abgebrochen. Sie gehen nacheinander zum Pupp doktor hinein und kommen dann gesund und munter heraus. Auf der Basis des Bilderbuches hat man auch einen Film für die Fernseh sendung „Sendung mit der Maus“ konzipiert bzw. auf Grundlage des Gedichts ist sogar ein Theaterstück für Kinder entstanden. Hat man den Film oder das Theaterstück gesehen, so interpretiert man das Gedicht wiederum anders. Im Leseprozess „steuert der Leser sein Wissen und seine Erfahrungen bei, so dass es zu unterschiedlichen Textverständnissen kommt“ (Ehlers 2010: 197 f.).

Durch solche Textbeispiele kann man verdeutlichen, dass die Textrezeption kein isolierter Vorgang ist: Der Rezipient stützt sich auf seine Vorkenntnisse, auf sein Vorwissen und will das Gelesene oder das Gehörte mit seinen Welterfahrungen, mit seinem Wirklichkeitsmodell in Einklang bringen, d. h. wirkt bei der Sinngebung aktiv mit.⁷ Einerseits ist dieser Prozess dem Bestreben zu verdanken, dass man die Welt als etwas Sinnvolles erfassen und gestalten will, andererseits geht der Rezipient davon aus, dass der Sender die Konversationsmaximen einhält.⁸

4. Textrezeption und Sprachwissen

Wie schon geklärt wurde, können zwei Arten des Vorwissens unterschieden werden: Weltwissen und Sprachwissen. Im vorigen Kapitel wurde die Rolle des Weltwissens bei der Textrezeption hervorgehoben, aber dem Sprachwissen soll zweifelsohne eine noch größere Relevanz beigemessen werden.

⁷ Vgl. Ehlers (2003: 288): „Es besteht in der Forschung Übereinkunft darin, dass der Leser während des Lesens fortlaufend dem Text etwas hinzufügt (*Inferenzen*), damit kohärente und sinnvolle Zusammenhänge entstehen“.

⁸ Zu den Konversationsmaximen s. Grice 1975: 45 ff.; 1980: 113 f.

Sprachwissen umfasst alle Bereiche der Sprache, d. h. nicht nur die Lexik, sondern auch die Grammatik, sogar die Rechtschreibung. Die Rezeption und die Produktion semantischer Paraphrasen setzen Kenntnisse im Bereich der Lexik voraus, d. h. erfordern einen elaborierten Wortschatz. Um syntaktische Paraphrasen verstehen und verwenden zu können braucht man syntaktische Kenntnisse. Schließlich erfordern die Rezeption und die Produktion pragmatischer Paraphrasen ebenfalls fundierte komplexe sprachliche Vorkenntnisse, sonst könnte man z. B. solche besondere Arten der Paraphrasen wie Symbol, Allegorie, Antonomasie, Metapher und Metonymie usw. weder nachvollziehen noch selber in der eigenen Sprachproduktion verwenden.⁹

Es gibt solche – vor allem literarische – Texte, die ihren besonderen Stil dadurch erhalten, dass sie von der Norm abweichen. Bei der Rezeption dieser Texte reicht es nicht aus, den Inhalt im engeren Sinne zu erfassen, sondern man muss auch erkennen, wo und wie von der Norm abgewichen wird. Dies erfordert allerdings exakte Normkenntnisse. Der Individualstil lässt sich auf Grundlage solcher Texte erschlossen werden, in denen der charakteristische Stil durch Normverletzungen entsteht. Die konkrete Poesie liefert reichlich Analysetexte, wie z. B. das Gedicht von Ernst Jandl¹⁰:

der beschriftete sessel
für harry & angelika
ich haben ein sessel
stehn JANDL groß hinten drauf
wenn ich mal nicht wissen
sein ich's oder sein ich's nicht
ich mich nur hinsetzen müssen
und warten bis von hinten wer
kommen und mir's flüstern

9 Zu den semantischen, syntaktischen und pragmatischen Paraphrasen, sowie zu den besonderen Arten der Paraphrasen s. Forgács 2005: 87 ff.

10 Quelle: lyrikzeitung.com/2010/02/19/anthologie-28-ernst-jandl-der-beschriftete-sessel (letzter Zugang: 28.05.2020).

Der Wortschatz der Studierenden wird in jedem Kurs erweitert, aber ganz gezielt und systematisch erfolgt das in den Sprachpraxis-Seminaren. Da die Lexik einer Sprache nicht nur aus Einzelllexemen, sondern auch aus festen Wortverbindungen besteht, so sind die Phraseologismen ebenfalls Teil der Wortschatzarbeit.¹¹ Im folgenden Gedicht kommen vier Phraseologismen vor, die in phraseologischen Wörterbüchern nachgeschlagen werden sollen (z. B. im Duden 2013). Besonders solche kurzen Texte sind dafür geeignet, den Studierenden bewusst zu machen, dass globales Lesen für die Textrezeption nicht ausreicht. Die Schulung des detaillierten Lesens soll mit der Schulung der Wörterbuchbenutzung verbunden werden.

Böse Zeiten

Mann und Maus
sind zerstritten.
Saus und Braus
sind getrennt.
Und
wo sich die Füchse
»Guten Morgen« sagen,
streicht die Katze
noch immer
um den kalten Brei.
(Maar 2007: 16)

11 Vgl. auch Reder (2015: 77): „Da Phraseme als Wortschatzelemente natürlich Bestandteile der Zielsprache sind, bildet die Phraseodidaktik [...] einen Teilbereich der Wortschatzdidaktik“. Die Phrasemarbeit soll explizit erfolgen, „um die bewusste Entwicklung der Phrasemkompetenz zu unterstützen“ (Reder 2015: 76).

5. Reflektiertes Lesen im Dienste der Entwicklung der Lesekompetenz

Das Leseverstehen gehört – neben dem Hörverstehen – zu den rezeptiven Sprachfertigkeiten. Der Leseprozess hat spezifische Züge, kann untergliedert werden und setzt andere Sprachfertigkeiten voraus (Ehlers 2010: 197):

„Grundlage für den Erwerb und die Schulung von Leseverstehensfertigkeiten in der Fremdsprache bildet die kognitionspsychologische Forschung zum fremdsprachlichen Lesen und ihre Untergliederung des Leseprozesses in Teilkomponenten; dazu gehören die grundlegenden Fertigkeiten (Worterkennung, syntaktische und semantische Analyse; Herstellen von Leseflüssigkeit) und höherstufigen Fertigkeiten mit der Bildung übergeordneter Texteinheiten und dem Ziel, zu einem Verstehen eines Textes zu gelangen.“

Die Lesekompetenz, genauer das reflektierte Lesen, wird in den Textlinguistik-Seminaren durch Textanalysen gefördert. Man kann Ulla Fix (1997) zustimmen, indem sie für die Text- und Stilanalyse in der universitären Ausbildung, besonders im Lehramtsstudium, plädiert. Das wird von ihr unter anderem wie folgt begründet (Fix 1997: 274):

„Gewinn an Reflexivität und Sprachwissen
Bewusstheit für das Wesen des Textes, für seine Textualität (Kohäsion, Kohärenz, Intentionalität, Akzeptabilität, Situationalität, Informativität) kann gewonnen werden, indem man in der Analyse die Realisierung der Textoberfläche – in all ihren Elementen, auf allen Ebenen und in den jeweiligen Zusammenhängen – vor dem Hintergrund der Textualitätskriterien betrachtet.“

Es gibt bekanntlich viele Textauffassungen. Die Methoden der Textlinguistik im engeren und im weiteren Sinne können aber voneinander nicht getrennt werden, deshalb sollen die Methoden der Textsyntax, der Textse-

mantik und der Textpragmatik an einem und demselben Text angewendet werden, um Texte in ihrer Komplexität erfassen zu können.

Der Text von Thurber (1967: 5 f.) wird von Schoenke (1988: 125) so präsentiert, dass die Sätze innerhalb der Absätze durcheinandergebracht worden sind.¹² Die Aufgabe der Studierenden besteht darin, die Sätze in der richtigen Reihenfolge zu ordnen.

Die Kaninchen, die an allem schuld waren

- (1) (Von ihrer Lebensweise waren die Wölfe begeistert, denn das war die einzig richtige.) Die Wölfe erklärten immer wieder, dass ihnen die Lebensweise der Kaninchen ganz und gar nicht gefalle. Es war einmal – selbst die jüngsten Kinder erinnern sich noch daran – eine Kaninchenfamilie, die unweit von einem Rudel Wölfe lebte.
- (2) In einer anderen Nacht wurde einer der Wölfe vom Blitz erschlagen, und schuld daran waren wieder die Kaninchen, die ja, wie jedermann weiß, Salatfresser sind und dadurch Blitze verursachen. Eines Nachts fanden mehrere Wölfe bei einem Erdbeben den Tod, und die Schuld daran wurde den Kaninchen zugeschoben, die ja, wie jedermann weiß, mit ihren Hinterbeinen auf den Erdboden hämmern und dadurch Erdbeben verursachen. Die Wölfe drohten, die Kaninchen zu zivilisieren, wenn sie sich nicht besser benahmen, und die Kaninchen beschlossen, auf eine einsame Insel zu flüchten.
- (3) Sie sagten: „Ihr müsst eure Tapferkeit beweisen, indem ihr bleibt, wo ihr seid. Dies ist keine Welt für Ausreißer. Wenn die Wölfe euch angreifen, werden wir euch zu Hilfe eilen – höchstwahrscheinlich jedenfalls.“ Die anderen Tiere aber, die weit entfernt wohnten, redeten den Kaninchen ins Gewissen.

12 Ehlers (2003: 290) nennt einige Aufgaben, mit deren Hilfe trainiert werden kann, den internen Aufbau eines Textes zu erfassen. Dabei gibt er die Übung „durcheinandergewürfelte Sätze/Textabschnitte in die richtige Reihenfolge bringen“ an.

- (4) Die Wölfe fielen über die Kaninchen her – natürlich um ihnen zu helfen – und sperrten sie in eine finstere Höhle – natürlich um sie zu schützen. daran waren die Kaninchen schuld, die ja, wie jeder mann weiß, Mohrrübenknabberer mit langen Ohren sind und dadurch Überschwemmungen verursachen. Eines Tages kam eine schreckliche Überschwemmung, und viele Wölfe ertranken. So lebten denn die Kaninchen weiterhin in der Nachbarschaft der Wölfe.
- (5) Die Wölfe erwiderten, die Kaninchen seien gefressen worden, und da sie gefressen worden seien, handle es sich um eine rein innere Angelegenheit. Wochenlang hörte man nichts von den Kaninchen, und schließlich fragten die anderen Tiere bei den Wölfen an, was mit ihren Nachbarn geschehen sei.
- (6) Also gaben die Wölfe einen Grund an. „Sie versuchten auszureißen“, sagten die Wölfe, „und wie ihr wisst, ist dies keine Welt für Ausreißer“. Moral: Laufe – nein, galoppiere schnurstracks zur nächsten einsamen Insel. Die anderen Tiere drohten jedoch, sich unter Umständen gegen die Wölfe zusammenzuschließen, wenn die Vernichtung der Kaninchen nicht irgendwie begründet würde.

Nach der *Textsyntax* ist die *Kohäsion* das textkonstitutive Merkmal, die durch Textverweise hergestellt wird. Demnach sollen die Studierenden im obigen Text die Pro-Formen erschließen, d. h. die sprachlichen Elemente auf der Textoberfläche, unter denen eine Referenzidentität besteht. Das sind Synonyme, Pronomina statt Nomina und Adverbien. Es sind dabei die anaphorischen und die kataphorischen Elemente zu untersuchen, die zur Herstellung der Kohäsion ebenfalls beitragen. Schließlich sind noch die Konnektoren, d. h. die Konjunktionen, die Adverbien und die Partikeln zu beachten.¹³

An diesem Text lässt sich auch die textsemantische Analyse durchführen. Nach der *Textsemantik* besteht das wesentliche Merkmal des Textes in der *Kohärenz*, die durch die thematische Progression und durch die Merk-

13 Zu den textsyntaktischen Analysemethoden s. Drahotová-Szabó 2015: 222 ff.

malrekurrenz entsteht. Die Kohärenz lässt sich im obigen Text leicht erschließen, denn es handelt sich um eine Geschichte, die in chronologischer Reihenfolge erzählt wird. Diese zeitliche Abfolge hilft auch bei der Rekonstruktion des Textes. Die Thema-Rhema-Gliederung entspricht weitgehend dem Typ lineare thematische Progression, da die Geschichte auf kausalen Zusammenhängen, auf Ursache-Folge-Verhältnissen beruht. Bei der Erschließung der Isotopie-Ebenen sollen die Studierenden ihre Kenntnisse aus dem Bereich Semantik aktivieren, d. h. sie sollen erschließen, welche Seme für die Kaninchen, für die Wölfe und für die anderen Tiere konstitutiv sind.¹⁴

Die Textpragmatik stellt die kommunikative Funktion als Wesensmerkmal des Textes in den Vordergrund. Die Aussage des Textes wird hier als „Moral“ sogar explizit formuliert, darüber kann allerdings mit den Studierenden diskutiert werden.

6. Textrezeption und Intertextualität

In den bisherigen Ausführungen zur Textrezeption standen der Text selbst und der situative Rahmen, der Kontext im engeren und im weiteren Sinne im Mittelpunkt. Da der Rezeption eines Textes die Rezeption vieler anderer Texte vorangeht, so steht keine Textrezeption allein. Daher soll noch auf die Rolle der Intertextualität bei der Textrezeption kurz eingegangen werden. Vgl. auch Ulla Fix (1997: 274):

„Aktualisierung intertextuellen Wissens. Gewinnen an Sprachbewusstheit

Das Phänomen der Intertextualität wird bewusst gemacht, indem analytisch vorgeführt wird, dass man keine Analyse ohne Bezug auf die vorher schon erfahrenen Texte vollziehen kann, ganz gleich, ob das bewusst oder unbewusst geschieht.

Text- und Stilanalyse wird erfahren als ein Vergleich: a) mit Text-

14 Zur Textsemantik s. Drahotová-Szabó 2015: 226 ff. Zur „Vernetzung durch Isotopie“ s. z. B. Greule/Reimann 2015: 24 ff.

mustern (typologische Intertextualität), b) mit Textexemplaren (referentielle Intertextualität), c) innerhalb eines Textes (Intratextualität).“

Bei der intratextuellen Analyse werden die Lexik und die Syntax als stilbildende Faktoren beachtet, wie auch die sprachlichen Mittel, die die Kohäsion und die Kohärenz sichern. Die Textrezeption ist aber kein isolierter Vorgang, d. h. bei der Rezeption eines Textes spielen die Texte, die man vorher bereits rezipiert hat, ebenfalls eine Rolle. Es wird bei der Textrezeption auf Textsorten und auf Textexemplare bewusst oder unbewusst Bezug genommen. Somit ist die Textanalyse nicht nur eine intratextuelle, sondern gleichzeitig auch eine intertextuelle Arbeit.¹⁵

Bei der Analyse des folgenden Textes werden die bereits vorhandenen Kenntnisse in Bezug auf die Textsorte Märchen aktiviert – das ist die typologische Intertextualität. Der Text wird zugleich mit einem anderen Textexemplar verglichen, nämlich mit dem Märchen „Rotkäppchen“ der Gebrüder Grimm. Das nennt man referentielle Intertextualität.

Sowohl im Kurs „Textlinguistik“ als auch im Kurs „Stilistik“ wird auf die Funktionalstile eingegangen.¹⁶ Um die Unterschiede unter den Funktionalstilen Alltagsrede, öffentliche Rede, Presse/Publizistik, Wissenschaft und schöngeistige Literatur zu verdeutlichen, nimmt man gewöhnlich authentische Texte. Doch durch den Einsatz stilistischer Parodien können die Charakteristika der Funktionalstile ebenfalls karikiert dargestellt, bekräftigt oder eben hinterfragt werden. Das bekannte Märchen „Rotkäppchen“ der Gebrüder Grimm existiert in vielen Varianten, in vielen Funktionalstilen.¹⁷

15 Vgl. auch Fix/Poethe/Yos (2003: 47) im Zusammenhang mit dem intertextuellen Vergleich: „Ausgangspunkt für diese Vergleichsebene ist die auch für ein Alltagsverständnis von Texten geltende Erfahrung, dass wir Texte vor dem Hintergrund bereits produzierter und rezipierter Texte herstellen, aufnehmen und beurteilen“. Zur Intertextualität s. noch Gansel/Jürgens 2007: 31 ff. Zur Darstellung der Intertextualitätskonzepten s. auch Drahotová-Szabó 2013: 37 ff.

16 Zur Funktionalstilistik s. z. B. Eroms 2008: 107 ff.

17 Vgl. diese Webseite: deecce.de/fun/lustige-texte/lustige-maerchentexte/rotkaeppchen (letzter Zugriff: 28.05.2020). Hier findet man „Rotkäppchen“ in vielen Varianten (wie es der Beamte, der Jurist, der Mathematiker, der Psychologe, der Chemiker, der Informatiker, der Linguist, der Lateingeplagte erzählte; Rot-

Durch die Analyse des folgenden Textes können die Studierenden das Wesen der typologischen und der referentiellen Intertextualität erfassen:

Rotkäppchen – Wie es der Beamte erzählte

Im Kinderanfall unserer Stadtgemeinde ist eine hierorts wohnhafte noch unbeschulte Minderjährige aktenkundig, welche durch ihre unübliche Kopfbekleidung gewohnheitsrechtlich Rotkäppchen genannt zu werden pflegt.

Der Mutter besagter R. wurde seitens deren Mutter ein Schreiben zugestellt, in welchem dieselbe Mitteilung ihrer Krankheit und Pflegebedürftigkeit machte, worauf die Mutter der R. dieser die Auflage machte, der Großmutter eine Sendung von Nahrungs- und Genussmitteln zu Genesungszwecken zuzustellen. Vor ihrer Inmarschsetzung wurde die R. seitens ihrer Mutter schulisch über das Verbot betreffs Verlassens der Waldwege auf Kreisebene belehrt. Dieselbe machte sich infolge Nichtbeachtens dieser Vorschrift straffällig und begegnete beim Übertreten des diesbezüglichen Blumenplückverbots einem polizeilich nicht gemeldeten Wolf ohne festen Wohnsitz. Dieser verlangte in unberechtigter Amtsanmaßung Einsichtnahme in das zu Transportzwecken von Konsumgütern dienende Korbbehältnis und traf in Tötungsabsicht die Feststellung, dass die R. zu ihrer verschwägerten und verwandten im Baumbestand angemieteten Großmutter eilends war.

Da wolfseits Verknappungen auf dem Ernährungssektor vorherrschend waren, fasste er den Beschluss, bei der Großmutter der R. unter Vorlage falscher Papiere vorsprachig zu werden. Weil dieselbe wegen Augenleidens krankgeschrieben war, gelang dem in Fressvorbereitung befindlichen Untier die diesfällige Täuschungsabsicht, worauf es unter Verschlingen der Bettlägerigen einen strafbaren Mundraub zur Durchführung brachte.

Ferner täuschte das Tier bei der später eintreffenden R. seine Identität

käppchen politisch korrekt erzählt; Rotkäppchen in der Computersprache und in der Sprache der Jugend).

mit der Großmutter vor, stellte derselben nach und durch Zweitverschlingung der R. seinen Tötungsvorsatz erneut unter Beweis. Der sich auf dem Dienstgang befindliche Waldbeamte B. vernahm Schnarchgeräusche und stellte deren Urheberschaft seitens des Tiermauls fest. Er reichte bei seiner Dienststelle ein Tötungsgesuch ein, das dortseits zuschlägig beschieden und pro Schuss bezuschusst wurde. Nach Beschaffung einer Pulverschießvorrichtung zu Jagdzwecken gab er in wahrgenommener Einflussnahme auf das Raubwesen einen Schuss ab. Dieses wurde nach Empfangnahme des Geschosses ablebig. Die gespreizte Beinhaltung des Getöteten weckte in dem Schussgeber die Vermutung, wonach der Leichnam Personen beinhalte. Zwecks diesbezüglicher Feststellung öffnete er unter Zuhilfenahme eines Messers den Kadaver zur Einsichtnahme und stieß hierbei auf die noch lebhaft R. nebst Großmutter. Durch die unverhoffte Wiederbelebung bemächtigte sich beider Personen ein gesteigertes, amtlich zulässiges Lebensgefühl, dem sie durch großen Unfug, öffentliches Ärgernis, erregenden Lärm und Nichtbeachtung anderer Polizeiverordnungen Ausdruck verliehen, was ihre Haftpflichtmachung zur Folge hatte. Der Vorfall wurde von den Kulturschaffenden Gebrüder Grimm zu Protokoll und schwerbekinderten Familien in Märchenform zustellig gemacht.¹⁸

Der Text kann mit dem Original verglichen werden. Der Vergleich ist auf mehreren Ebenen durchzuführen, um zu erfahren, dass der Stil auf mehreren Ebenen entsteht. Der Stil ist Ergebnis eines Selektionsvorganges: Auf der lexikalischen Ebene wird unter den Wörtern selektiert. Der zweite Vorgang ist die Kombination: Die selektierten Elemente sollen miteinander verbunden werden. Die Verbindung erscheint zuerst auf der Ebene des Satzes. Auf der Ebene der Syntax sind die Komplexität der Sätze, ihre Länge und die Wortfolge textkonstitutive, d. h. stilbildende Faktoren. Im nächsten Schritt erfolgt die Textanalyse satzübergreifend, d. h. es wird untersucht, wie die Sätze zu einem sinnvollen Ganzen verwoben werden. Schon beim

18 Quelle: deeece.de/fun/lustige-texte/lustige-maechentexte/rotkaeppchen (letzter Zugriff: 28.05.2020).

ersten Lesen eines Textes fällt auf, was im Text stilbildend ist. Stilistisch relevant können nämlich erstens die Textmerkmale sein, die sich wiederholen und dadurch quantitativ auffallen. Zweitens sind die Eigenheiten/Elemente stilbildend, die qualitativ auffallen, da sie z. B. ungewöhnlich sind, im Text unerwartet erscheinen. Die Aufgabe der Studierenden besteht darin, diese Textstellen zu finden und sie zu paraphrasieren (z. B.: „Der Mutter besagter R. wurde seitens deren Mutter ein Schreiben zugestellt, in welchem dieselbe Mitteilung ihrer Krankheit und Pflegebedürftigkeit machte“ – *die Mutter von Rotkäppchen hat von der Großmutter einen Brief erhalten, und es stand darin, dass die Großmutter krank war*; „da wolfseits Verknappungen auf dem Ernährungssektor vorherrschend waren“ – *da der Wolf hungrig war*; „Pulverschießvorrichtung zu Jagdzwecken“ – *Jagdgewehr* usw.).

7. Zur Förderung der mündlichen Textproduktion und Textrezeption – das Modell der vier Münder und der vier Ohren

Die Förderung der mündlichen Textkompetenz, d. h. der mündlichen Textrezeption und Textproduktion, stellen zweifelsohne eine große Herausforderung im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache und somit auch in der Deutschlehrerausbildung dar. Bei der mündlichen Textrezeption, d. h. beim Hören tauchen solche Probleme auf wie: Der Kommunikationspartner spricht zu schnell und undeutlich, die für die gesprochene Sprache typischen phonetischen Verschmelzungen können schwer verstanden werden usw. Bei der mündlichen Textproduktion, d. h. beim Sprechen, fehlt es meistens an Mut: Der Sprecher hat Angst davor, die falschen Wörter zu wählen oder grammatische Fehler zu machen. Nach Reich (2017: 199) kann diesen Hindernissen und Hemmungen vor allem durch Übung entgegenwirken, denn „man lernt nur reden, indem man redet“. Besonders bei Lehramtsstudierenden soll allerdings auch der theoretische Hintergrund vermittelt werden, der wiederum in die Praxis umzusetzen ist: „man kann die Theorien zur Kommunikation nur dann verstehen, wenn man sie auch in der Praxis erlebt und sich bewusst macht“ (Reich ebenda). Wie das geschehen kann, darauf wird hier kurz – in Anlehnung an Reich (2017) – eingegangen.

Sowohl der Förderung der Textproduktion als auch der Förderung der Textrezeption dienen solche Kommunikationsübungen, die den Wirkungsmechanismus des Vier-Seiten-Modells verdeutlichen. Dem Modell dient das bekannte Organon-Modell von Karl Bühler zugrunde (vgl. Bühler 1934, 1965 und 1982). In diesem Modell werden die folgenden Komponenten der Kommunikation genannt: 1.) Gegenstände, Sachverhalte, d. h. das Thema der Rede; 2.) der Sender und 3.) der Empfänger. Das Vier-Seiten-Modell von Schulz von Thun (2010: 14) enthält noch eine Komponente, indem der Sender und der Empfänger durch „Beziehung“ miteinander verbunden werden. Fassen wir die vier Komponenten zusammen, so lässt sich feststellen, dass der Stil, d. h. die Textproduktion vom Thema, vom Sender, vom Empfänger bzw. von ihrer Beziehung zueinander beeinflusst wird. Mit Hilfe dieses Modells kann aufgezeigt werden, dass das Thema alleine die Textgestaltung nicht determiniert, so kann z. B. ein Wunsch – abhängig von der Redesituation – unterschiedlich formuliert werden, z. B.:

Schwester zum Bruder:
(wenn Besuch da ist)
„Darf ich dich bitten,
das Brot herüberzureichen? Danke schön.“
(wenn die Eltern da sind)
„Gibst du mir das Brot?
Danke!“
(unter sich)
„Das Brot! Rasch, du Schafskopf!“
(Manz 1974: 29)

Will man als Sender erfolgreich kommunizieren, soll man sich folgende vier Fragen stellen, als hätte man vier Mäuler:

- (1) Worüber möchte ich den Gesprächspartner informieren? Was für Sachinhalte will ich vermitteln? (= „Sachmund“)
- (2) Was und wie will ich etwas von mir selbst kundgeben, genauer über meine physische Verfassung, über meine psychische Befindlichkeit, d. h. über meine Emotionen, über meine Einstel-

lung usw.? (= „Selbstoffenbarungsmund“, das bei absichtlicher Selbstoffenbarung: „Selbstdarstellungsmund“, bei willkürlicher Selbstoffenbarung „Selbstenthüllungsmund“ genannt werden kann)

- (3) Wozu möchte ich den Empfänger veranlassen? Was soll er tun oder eben unterlassen? Wie könnte ich erfolgreich Einfluss nehmen? (= „Appellmund“)
- (4) Wie stehe ich zum Rezipienten? Wie schätze ich unsere Beziehung ein? (= „Beziehungsmund“).

Genauso wie der Sender vier Münder hat, kann der Empfänger mit vier Ohren zuhören, wobei er sich die folgenden Fragen stellt:

- (1) Worüber werde ich informiert? Was für Sachinformationen erhalte ich? (= „Sachohr“)
- (2) Was erfahre ich über den Sender, z. B. über seine aktuelle physische und psychische Befindlichkeit, über seine soziale Schichtzugehörigkeit, über seinen Status usw.? (= „Selbstoffenbarungsohr“)
- (3) Was will der Sender von mir? Was soll ich tun oder nicht tun? Was für eine Reaktion wird von mir erwartet? (= „Appellohr“)
- (4) Was hält der Sender von mir? Wie sieht er unsere Beziehung? (= „Beziehungsohr“)

Im Kommunikationstraining, besonders in der Schulung der mündlichen produktiven Textkompetenz, ist es sehr wichtig, im Unterricht darauf einzugehen, woraus Probleme, d. h. Störungen (vor allem Missverständnisse und Konflikte) in der Kommunikation entstehen können. Der eine Grund ist, dass unsere vier Münder nicht gleich groß sind, wie auch unsere vier Ohren unterschiedlich groß gewachsen sind. Der andere Grund für gestörte oder sogar misslungene Kommunikation besteht darin, dass der Sender nicht mit dem entsprechenden Mund spricht bzw. der Empfänger nicht mit dem adäquaten Ohr zuhört. Der Sender hat z. B. einen übergroßen Sachmund, d. h. formuliert seine Gedanken sehr direkt, wobei der Empfänger sich beleidigt

fühlt, da er gerade sein Beziehungsohr auf Empfang geschaltet hat. Dies kann sogar zu verbalen Auseinandersetzungen, zu Streitigkeiten führen.

Die Studierenden sollen viele Situationsübungen machen, um ihre vier Münder und ihre vier Ohren zu trainieren. Dadurch können sie ein Gefühl dafür entwickeln, sich in die Lage des Gesprächspartners hineinzusetzen, geschweige denn davon, dass sie gerade in überspitzten Situationen Selbstreflexion ausüben können, d. h. auch die Größe ihrer vier Münder und Ohren bewusst zu betrachten lernen. Man kann durch Situationsübungen Konfliktmanagement schulen.

Bei der Zusammenstellung der Situationsübungen kann man vom bekannten Beispiel von Schulz von Thun (2010) ausgehen. Die von ihm präsentierte Situation ist: Die Frau und der Mann sitzen im Auto. Die Frau sitzt am Steuer, der Mann auf dem Beifahrersitz. Sie bleiben vor der roten Ampel stehen, sie warten und die Ampel schaltet auf Grün. Da sagt der Mann: „Du, da vorne ist grün!“

Von den Studierenden sollen die möglichen Reaktionen der Frau formuliert werden, abhängig davon, welches Ohr sie aktiviert haben mag, z. B.:

- (1) mit dem Sachohr: „Ja, Schatz, tatsächlich, die Ampel ist grün.“
- (2) mit dem Selbstoffenbarungsohr: „Schatz, keine Sorge, ich weiß, du hast es eilig, da du einen wichtigen Termin hast, aber wir werden das schon schaffen.“
- (3) mit dem Appellohr: „Ja, entschuldige, ich fahre schon!“ Oder die Frau sagt nichts, sondern fährt mit Vollgas los.
- (4) mit dem Beziehungsohr: „Meinst du, ich bin farbenblind?“; „Ich habe auch einen Führerschein!“; „Du kritisierst mich ja ständig! Wieso kannst du es nicht einmal ausnahmsweise aushalten?“; „Wenn du meinst, du kannst besser fahren, dann tauschen wir die Plätze!“; „Wenn dir mein Fahrstil nicht gefällt, dann geh zu Fuß!“

In der gesprochenen Sprache können die suprasegmentalen Eigenschaften, d. h. die paralinguistischen Kommunikationsmittel, als illokutive Indikatoren fungieren, für den Rezipienten die kommunikative Absicht des Senders verdeutlichen. Achtet der Empfänger auf die paralinguistischen Kommu-

nikationsmittel des Gesprächspartners, so ist die Chance größer, dass er erkennt, welche von den vier möglichen Botschaften in der Äußerung dominiert, d. h. mit welchem der vier Mündler der Text intendiert wurde.

Nach dem Einführungsbeispiel kann der Arbeitsauftrag lauten:

Führen Sie auf Grundlage der folgenden Situationen jeweils vier Kommunikationsakte aus, d. h. 1.) auf der Sachebene; 2.) auf der Selbstoffenbarungsebene; 3.) auf der Appellebene und 4.) auf der Beziehungsebene! Achten Sie dabei auch auf die paralinguistischen Kommunikationsmittel wie Betonung; Intonation, d. h. Wort- und Satzakkzent; Lautstärke; Tonhöhe; Sprachmelodie; Sprechtempo; Sprechrhythmus und Pausen! Beachten Sie auch die extralinguistischen Kommunikationsmittel wie Gesten; Körperhaltung und Körperbewegungen; Mimik, d. h. Gesichtsausdruck; Geräusche wie Seufzer, Lachen und Weinen usw.

Situationen:

- Das Ehepaar will zu einer Party. Sie ziehen sich schick an. Der Ehemann nimmt ein Hemd aus dem Kleiderschrank und sagt: „Der Kragen ist schmutzig.“
- Der Mann sagt zu seiner Frau: „Unser Sohn hat heute in der Schule eine schlechte Note für seine Mathe-Hausaufgabe bekommen.“
- Die Frau sagt zu ihrem Mann: „Unser Sohn hat schon wieder einen Mitschüler verprügelt.“

8. Abschluss

Im Beitrag wurde davon ausgegangen, dass die Textkompetenz eine Schlüsselkompetenz darstellt, da es erstens in Texten kommuniziert wird, zweitens, weil sie die Basis dafür ist, Informationen und somit Wissen aufzunehmen und Informationen zu vermitteln. Deshalb zeichnet sich die Förderung der Textkompetenz auch in der Deutschlehrausbildung durch eine besondere Relevanz aus. Die theoretischen Kenntnisse, die die Grundlage der Textkompetenz darstellen, werden vor allem im Kurs Textlinguistik

vermittelt und erworben. Die Studierenden lernen die Prozesse kennen, die bei der Rezeption und bei der Produktion sprachlicher Äußerungen verlaufen, sie erwerben Kenntnisse darüber, was Kohäsion und Kohärenz ist. Auf der Basis der theoretischen Kenntnisse im Bereich Textsyntax, Textsemantik und Textpragmatik sollen in den Seminaren Textanalysen durchgeführt werden. Durch Textanalysen werden die Studierenden dazu verholffen, den Inhalt schriftlicher und mündlicher Texte reflektiert zu erfassen. Diese Reflexionen sind des Weiteren auch in ihre eigenen Textproduktionen zu transferieren.

Literatur

Primärliteratur

- Jandl, Ernst (1970): der künstliche baum. Neuwied: Luchterhand.
- Jandl, Ernst/Junge, Norman (2019): fünfter sein. Vierfarbiges Bilderbuch. Mit Illustrationen von Norman Junge. 14. Auflage. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Maar, Paul (2007): Jaguar und Neinguar. Hamburg: Verlag Friedrich Oetinger.
- Manzoni, Carlo (1976): 100 x Signor Veneranda. München: dtv.
- Manz, Hans (1974): Worte kann man drehen. Sprach-Buch für Kinder. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schoenke, Eva (1988): Satzbau und Stil. Arbeitsbücher Deutsch. München: Max Hueber Verlag.
- Thurber, James (1967): 75 Fabeln für Zeitgenossen. Den unverbesserlichen Sündern gewidmet. Reinbek: Rowohlt.

Sekundärliteratur

- De Beaugrande, Robert-Alain/Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Walter de Gruyter.
- Bühler, Karl (1934): Sprachtheorie. Jena: Fischer.
- Bühler, Karl (1965): Das Organonmodell der Sprache (Auszug). In: Bühler, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. 2. unveränderte Auflage. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag, S. 24–26; 28–30.
- Bühler, Karl (1982): Das Organonmodell der Sprache. In: Gewehr, Wolf/Klein, Klaus-Peter (Hg.): Grundprobleme der Linguistik. Ein Reader zur Einführung. 2., verbesserte Auflage. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, S. 18–23.
- Dörschner, Norbert (2003): Dichotomische Verfahren der linguistischen Semantik. Münster: Nodus Publikationen. (= Studium Sprachwissenschaft, Beiheft 37)
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2013): Realien – Intertextualität – Übersetzung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. (= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 19)
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2015): Einführung in die Sprachwissenschaft. Szeged: Grimm.
- Duden 2013 = Der Duden in zwölf Bänden. Das Standardwerk zur deutschen Sprache. Band 11. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin: Dudenverlag.
- Ehlers, Swantje (2003): Übungen zum Leseverstehen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 287–292. (Kapitel 57)
- Ehlers, Swantje (2010): Leseverstehen. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag, S. 197 f.
- Ernst, Peter (2004): Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: Facultas. (= UTB 2541)

- Eroms, Hans-Werner (2008): *Stil und Stilistik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag. (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 45)
- Feld-Knapp, Ilona (2014): *Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen*. In: Bassola, Péter/Drewnowska-Vargáné, Ewa/Kispál, Tamás/Németh, János/Scheibl, György (Hg.): *Zugänge zum Text*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 127–149. (= Szegediner Schriften zur Germanistischen Linguistik, Bd. 3)
- Fix, Ulla (1997): *Ein Plädoyer für die Text- und Stilanalyse in der universitären Ausbildung. Fünf Gründe*. In: Fix, Ulla/Wellmann, Hans (Hg.): *Stile, Stilprägungen, Stilgeschichte. Über Epochen-, Gattungs- und Autorenstile, sprachliche Analysen und didaktische Aspekte*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, S. 273–276. (= Sprache – Literatur und Geschichte. Studien zur Linguistik/Germanistik, Bd. 15)
- Fix, Ulla/Poethe, Hannelore/Yos, Gabriele (2003): *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 3., durchgesehene Auflage. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Forgács, Erzsébet (2004): *Zum theoretischen Rahmen bei der Untersuchung kreativer Texte mit phraseologischen Komponenten*. In: Földes, Csaba (Hg.): *Res humanae proverbiorum et sententiarum. Ad honorem Wolfgangi Mieder*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 101–113.
- Forgács, Erzsébet (2005): *Deutsche Stilistik. Arbeitsmaterialien für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Gansel, Christina/Jürgens, Frank (2007): *Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Greule, Albrecht/Reimann, Sandra (2015): *Basiswissen Textgrammatik*. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Grice, Herbert Paul (1975): „Logic and conversation.“ In: Cole, Peter/Morgan, Jerry L. (Hg.): *Speech Acts*. New York: Academic Press, S. 41–58. (= *Syntax and Semantics* 3)
- Grice, Herbert Paul (1980): „Logik und Gesprächsanalyse.“ In: Kußmaul, Paul (Hrsg.): *Sprechakttheorie. Ein Reader*. Wiesbaden: Verlagsgesellschaft Athenaion, S. 109–126. (= *Schwerpunkte Linguistik und Kommunikationswissenschaft*, Bd. 17)

- Hörmann, Hans (1991): Einführung in die Psycholinguistik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Reder, Anna (2015): Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In: Feld-Knapp, Ilona/Heltai, János/Kertes, Patrícia/Palotás, Berta/Reder, Anna (Hg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna. Budapest: UDV [Ungarischer Deutschlehrerverband], S. 74–88. (= DUfU [Deutschunterricht für Ungarn], Jahrgang 27, Sonderheft 2015)
- Reich, Philip (2017): Sprechen – Lehren – Lernen. Über Kommunikation und ihren Bezug auf den DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): Schreiben und Sprechen. Handreichungen zur schriftlichen und mündlichen Präsentation wissenschaftlicher Arbeiten für Lehre und Forschung. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 197–242. (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe A, Band 1)
- Schulz von Thun, Friedemann (2010): Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 48. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Vater, Heinz (2002): Einführung in die Sprachwissenschaft. 4. Auflage. München: Wilhelm Fink Verlag. (= UTB 1799)
- Wenzel, Peter (1989): Von der Struktur des Witzes zum Witz der Struktur. Untersuchungen zur Pointierung in Witz und Kurzgeschichte. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag.

Zur Allgemeinverständlichkeit der Rechtssprache in Ungarn¹

Henrik Abonyi

1. Einleitung

Rudolf von Jhering (1818-1892), ein deutscher Rechtswissenschaftler des XIX. Jahrhunderts, hat gesagt: „Der Gesetzgeber soll denken wie ein Philosoph, aber reden wie ein Bauer“.² Von diesem Grundsatz könnte die Anforderung abgeleitet werden, dass die Dokumente, welche die Rechtsnormen festlegen, für alle gleichermaßen verständlich und klar sein sollen. Die Frage ist allerdings, ob das in der Wirklichkeit, d.h. in der täglichen Praxis, so ist (s. Sandrini 1999).

Die Frage kann von Laien, d.h. von Nicht-Juristen, gleich verneint werden. Es reicht nämlich daran zu denken, dass man von einer beliebigen Behörde einen Bescheid oder einen Beschluss³ oder von der Steuerbehörde irgendeine Ausfertigung bekommt. Was in diesen Papieren steht, ist für diejenigen, die im Bereich Recht und/oder Rechnungswesen nicht bewandert sind, kaum oder schwerfällig auszulegen. Anschauliche Beispiele bieten auch die offiziellen Formulare, z. B. die von der Steuerbehörde, die man nicht einmal mit Hilfe der ausführlichen Hinweise auszufüllen vermag: Man versteht die Ausfüllhinweise kaum, somit stiften sie vielfach nur Verwirrung. Zusammengefasst: Bei der Rezeption der Rechtssprache haben

1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für beiderlei Geschlecht.

2 Aphorismus, zitiert nach: Wilhelm Herschel: Rechtssicherheit und Rechtsklarheit. In: Juristenzeitung. 1967, S. 727–737, S. 736.

3 Nach geltendem ungarischem Verwaltungsrecht ist ein Bescheid als nicht sachenentscheidend, ein Beschluss aber als sachenentscheidend zu betrachten.

die Laien gewaltige Probleme (s. Sandrini 2010).

Die weitere Frage ist, ob die Organe der Gesetzgebung etwas in Richtung Allgemeinverständlichkeit tun. Auf welchen sprachlichen Ebenen ist überhaupt eine Vereinfachung möglich? Wessen Aufgabe ist das, d.h. die der Juristen/Rechtswissenschaftler oder die der Linguisten?

Dieser kurze Aufsatz spricht diese Fragen an, wobei eine doppelte Sicht zur Geltung kommt, d.h. die Sicht eines Juristen und die eines Linguisten. Der Aufsatz versteht sich als Problementwurf, doch der erste Schritt zur Lösung eines Problems besteht immer im Erkennen und in der Analyse des Problems selbst.

2. Was bedeutet Allgemeinverständlichkeit?

Redet man von Allgemeinverständlichkeit in der Gesetzgebung, so muss im ersten Schritt geklärt werden, was unter „Allgemeinverständlichkeit“ verstanden wird. Allgemeinverständlich ist ein Text, den der Rezipient leicht versteht, wobei die Auslegung des Textes eindeutig ist:

„Ein Text soll als allgemein verständlich formuliert bezeichnet werden, wenn der Rezipient (1) finden kann, was er braucht, (2) versteht, was er gefunden hat und (3) die Informationen zum Befriedigen seiner Ansprüche verwenden kann“.⁴

Die Allgemeinverständlichkeit wirft jedoch bei jedem Funktionalbereich und somit bei jeder Textsorte Probleme auf, denn nicht einmal Alltagstexte werden von den Rezipienten auf eine und dieselbe Weise verstanden. In Bezug auf literarische Texte sagt man sogar, dass es bei einem und demselben Text so viele Textvarianten gibt, wie viele Rezipienten den Text lesen. Verstehen hängt nämlich von vielen Faktoren ab, so z. B. von den Sprachkenntnissen, von den Weltkenntnissen, von den Hintergrundkenntnissen des Rezipienten, soz. von seiner Intelligenz. Eine universale Allgemeinverständlichkeit existiert also in dem Sinne nicht (s. Sandrini 1996), dass

⁴ Siehe <http://vilagosbeszed.hu/> (zuletzt abgerufen am 3. August 2020).

Texte von allen genauso verstanden werden. Die Allgemeinverständlichkeit im Sinne von 'Verständlichkeit für alle' (s. DUW 2003: 117) ist zu hinterfragen.

Ob ein Text leicht oder schwer bzw. ob er überhaupt verstanden werden kann, hängt einerseits vom Rezipienten ab, andererseits liegt es am Text selbst (s. Gajdošová 2017). Geht man von der Binsenwahrheit aus, dass Texte aus Wörtern bestehen, die nach den Regularitäten der jeweiligen Sprache miteinander verbunden sind, so kommt man zum Schluss, dass eine Vereinfachung schriftlicher Texte im Allgemeinen auf syntaktischer und auf lexikalischer Ebene möglich ist.

Eine Vereinfachung auf lexikalischer Ebene würde in der Rechtssprache allerdings Verwirrung stiften, denn die Allgemeinsprache und die Fachsprache weichen voneinander stark ab. Es gibt zwar lexikalische Einheiten, die in beiden vorhanden sind, jedoch mit abweichenden Bedeutungen. Dies ist auch im Deutschen der Fall. Nehmen wir als Beispiele die Wörter *Schadenersatz*⁵ – *Entschädigung*⁶ – *Vergütung*⁷ – *Erstattung*⁸. Diese Wörter fungieren in der Alltagssprache weitgehend als Synonyme, in der Fachsprache sind das allerdings Termini mit festgelegten, klar umrissenen Bedeutungen. Unter juristischem Aspekt sind diese Fachwörter voneinander ganz präzise abzugrenzen.

5 Siehe Gesetz Nr. V von 2013 über das Bürgerliche Gesetzbuch § 6:518. Das Gesetz verbietet die rechtswidrige Schadensverursachung.

6 Siehe Gesetz Nr. V von 2013 über das Bürgerliche Gesetzbuch § 6:564. Dieses Gesetz schreibt eine Rechtsnorm für rechtmäßig verursachte Schäden eine Entschädigungspflicht vor. Bezüglich der Art und Weise sowie der Höhe der Entschädigung sind die Regeln zum Schadenersatz entsprechend anzuwenden.

7 Siehe einerseits Gesetz Nr. XXV von 1991 über die teilweise Vergütung von durch den Staat am Eigentum der Staatsbürger im Interesse der Regelung der Eigentumsverhältnisse ungerechterweise angerichteten Schäden, andererseits Gesetz Nr. XXXII von 1992 über die Vergütung von Personen, denen das Leben und die Freiheit aus politischen Gründen rechtswidrig genommen worden sind.

8 Siehe Gesetz Nr. V von 2013 über das Bürgerliche Gesetzbuch § 6:587. Das Gericht kann die Person zur vollständigen oder teilweisen Erstattung des Schadens verpflichten, deren vorsätzliches Verhalten eine andere, im guten Glauben vorgehende Person mit einem triftigen Grund zu einem Verhalten bewegt hat, durch das diese ohne eigenes Verschulden zu Schaden gekommen ist.

Die falsche Auslegung rechtssprachlicher Texte hat ganz andere Folgen als z. B. die falsche Interpretation eines literarischen Textes. (Es ist auch fraglich, ob literarische Texte „falsch“ interpretiert werden können.) Bezieht man die Allgemeinverständlichkeit auf die Rechtsnormen, so geht es darum, Normenklarheit zu verschaffen, Normbestimmtheit zu verstehen. Somit steht es im Interesse des Rechtssystems selbst, die Rechtsnormen in solchen Texten zu kodifizieren, die von den Bürgern verstanden werden können und eine eindeutige Rezeption ermöglichen.

Somit ist die Frage, was das ungarische Rechtssystem dafür tut.

3. Zur Allgemeinverständlichkeit im ungarischen Rechtssystem

Das ungarische Rechtssystem stellt keine Anforderung an Allgemeinverständlichkeit weder auf grundgesetzlichem Niveau noch in den Rechtsnormen.⁹ Aber das Verfassungsgericht hat in seinem Erkenntnis 26/1992. (IV. 30.) die Anforderung der Normenklarheit konzipiert. In diesem Erkenntnis hat das Verfassungsgericht die Bestimmungen für die persönliche Geltung des *Gesetzes XXVIII von 1991 über den Schutz vom Gewerkschaftsvermögen, die strukturelle Chancengleichheit der Organisation von Arbeitnehmern und deren Organisationen* für verfassungswidrig ausgesprochen und aufgehoben, weil sie den Anforderungen der Normenklarheit nicht entsprachen. Die Normenklarheit wird von dem Verfassungsgericht folgenderweise definiert: „Das Verfassungsgericht weist darauf grundsatzmäßig hin, dass der klare, verständliche und entsprechend auslegbare Norminhalt bezüglich des Normtextes eine verfassungsmäßige Anforderung darstellt. Die Rechtssicherheit erfordert, dass der Text der Rechtsnorm einen vernünftigen und klaren, im Laufe der Rechtsanwendung erkennbaren Norminhalt aufweist.“¹⁰ In seinem Erkenntnis deklariert

9 Hier muss erklärt werden, dass das Grundgesetz im Rechtssystem Ungarns keine Rechtsnorm ist. Siehe Grundgesetz Ungarns Artikel R. (1) „Das Grundgesetz bildet die Grundlage für das Rechtssystem Ungarns. (2) Das Grundgesetz und die Rechtsnormen sind für alle verbindlich.“

10 Siehe <http://public.mkab.hu/dev/dontesek.nsf/0/C9315F94649F1EF->

das Verfassungsgericht, dass die Rechtssicherheit eines der wichtigsten Elemente der Rechtsstaatlichkeit sei.

Das Verfassungsgericht – um die Anforderungen der Normenklarheit weiterzuentwickeln und zu präzisieren – hat in seinem Erkenntnis 42/1997. (VII. 1.) Folgendes festgelegt: „die Regel kann verfassungswidrig erklärt werden, welche wegen ihrer Nicht-Auslegbarkeit eine Rechtsunsicherheit verursacht, denn angesichts ihrer Auswirkung nicht ausrechenbar ist und für ihre Adressaten nicht vorhersehbar ist“.¹¹

Das Gesetz Nr. CXXX von 2010 über die Gesetzgebung § 2. Abs. (1) besagt: „Die Rechtsnorm muss über einen für die Adressaten eindeutig auslegbaren Regelungsinhalt verfügen“.¹² § 2 der Verordnung des Ministers für Justiz und Ordnungskräfte über die Rechtsvorschriftenzusammenstellung 61/2009. (XII. 14.) formuliert wie folgt: „Der Rechtsnormentwurf muss entsprechend den Regeln der ungarischen Sprache, klar, allgemeinverständlich und widerspruchsfrei abgefasst werden“.¹³

Der Präsident der Kurie¹⁴ hat durch die Ermächtigung des Gesetzes Nr. CLXI von 2011 über die Organisation und Verwaltung der Gerichte § 21. Abs. (1) ein Rechtsausübungsuntersuchungskomitee im Bereich „Entscheidungsverfassen in Strafanlagen“ ins Leben gerufen. Die Aufgabe des Untersuchungsausschusses ist die Erstellung einer Analyse, deren Ziel heißt: „die Formulierung der in den Geltungsbereich des Strafverfahrensgesetzes fallenden sachenentscheidenden Bescheide muss folgenden Kriterien entsprechen: (1) einheitliche Zusammenstellungsprinzipien, (2) Verständlichkeit bei Beibehaltung der Fachkundigkeit, (3) die Gliederung ist leicht zu überblicken, (4) muss frei von Sprachrichtigkeitsfehlern, mit

1C1257ADA0052B35B?OpenDocument (zuletzt abgerufen am 3. August 2020).

11 Siehe <http://public.mkab.hu/dev/dontesek.nsf/0/90317E10BDBC9EB-C1257ADA00526358?OpenDocument> (zuletzt abgerufen am 4. August 2020).

12 Siehe <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1000130.TV> (zuletzt abgerufen am 4. August 2020).

13 Siehe <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A0900061.IRM> (zuletzt abgerufen am 7. August 2020)

14 Siehe Grundgesetz Ungarns Artikel 25. (1). Die Gerichte üben justizielle Tätigkeit aus. Das oberste Gerichtsorgan ist die Kurie.

flüssigem Stil von ungarischem Gepräge erfolgen“.¹⁵

Das sogenannte „Stilbuch“ hat unter anderem zum Ziel, „typische Sprachrichtigkeitsfehler“ auszuschließen wie z. B. „die Verwendung von mehrfachen Genitivkonstruktionen, insbesondere bei Berufungen von Rechtsnormen; Weglassen von bestimmten Artikeln bei Wörtern *Beschuldigten, Angeklagten* (besonders bei Bescheiden der Unterstufen)“.¹⁶

4. Abschluss

Im Kurzbeitrag wurde die Frage angeschnitten, ob in der Rechtssprache so formuliert werden kann und muss, dass es von allen völlig verstanden wird; was das Rechtssystem selbst dafür tut bzw. ob Allgemeinverständlichkeit in dieser Fachsprache überhaupt erzielt werden kann.

Auf Grundlage von diesen kurzen Ausführungen ist festzustellen, dass die ungarische Rechtspraxis um die Verbesserung der Verständlichkeit der Rechtsnormen bemüht ist. Dies erfolgt natürlich nicht von heute auf morgen, denn der Belastungsgrad verschiedener Gerichtsbehörden voneinander signifikant abweicht, wie dies den Gesamtausweisen des Geschäftsverkehrs der Gerichtsbehörden zu entnehmen ist.

Eine Allgemeinverständlichkeit im engeren Sinne kann allerdings aus mehreren Gründen nicht vollständig erzielt werden (s. Wiesmann 1999). Erstens haben die Rezipienten gravierende Unterschiede in ihrer Textrezeption, die nicht aufgehoben werden können. Schwerwiegender ist jedoch der fachliche Grund: Von den materiellen Rechtsnormen ist nämlich einfach nicht zu erwarten, dass sie für jedermann genauso und soz. leicht verständlich verfasst werden: Je breiter der Horizont der Auslegungsmöglichkeiten einer Rechtsnorm ist, desto mehr Varianten gäbe es, eine Rechtsnorm zu verstehen – auch im Bereich der Gerichtsbehörden. Dies würde die von dem Verfassungsgericht geschützte Rechtssicherheit parlamentarisch gefährden.

15 Siehe Seite 4 von Zusammenfassung des Rechtsausübungsuntersuchungskomitees.

16 Siehe Seite 7 von Zusammenfassung des Rechtsausübungsuntersuchungskomitees.

Aus den obigen Überlegungen lassen sich die folgenden Thesen als Fazit ableiten:

- (1) es gibt keine absolute, universale Allgemeinverständlichkeit;
- (2) von den materiellen Rechtsnormen ist nicht zu erwarten, dass sie von jedem genauso verständlich erfasst werden; (s. Potočár 2017)
- (3) im Rechtswesen kann und soll eine Allgemeinverständlichkeit auch deshalb nicht geben, da die Fachkundigkeit der Branche/ des Berufes bewahrt werden muss;
- (4) eine Vereinfachung der Rechtssprache ist eher auf syntaktischer Ebene möglich, denn die Lexik ist kodifiziert, eben im Sinne der eindeutigen Auslegung;
- (5) eine Vereinfachung der Rechtssprache kann nur in einem gemeinsamen Projekt von Juristen und Linguisten erfolgen, wodurch sowohl eine begrenzte Allgemeinverständlichkeit erzielt werden kann als auch die Rechtssicherheit bewahrt werden kann.

Literatur

Primärliteratur

Erkenntnis des Verfassungsgerichts 26/1992. (IV. 30.)

(<http://public.mkab.hu/dev/dontesek.nsf/0/C9315F94649F1EF-1C1257ADA0052B35B?OpenDocument>)

Erkenntnis des Verfassungsgerichts 42/1997. (VII. 1.)

(<http://public.mkab.hu/dev/dontesek.nsf/0/90317E10BDBCF9EB-C1257ADA00526358?OpenDocument>)

Grundgesetz Ungarns (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.atv>)

Gesetz Nr. CXXX von 2010 über die Gesetzgebung (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1000130.tv>)

Gesetz Nr. CLXI von 2011 über die Organisation und Verwaltung der Gerichte (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100161.tv>)

Gesetz Nr. V von 2013 über das Bürgerliche Gesetzbuch (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300005.tv>)
Verordnung des Ministers für Justiz und Ordnungskräfte über die Rechtsvorschriftenzusammenstellung 61/2009.(XII. 14.) (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0900061.irm>)
Zusammenfassung des Rechtsausübungsuntersuchungskomitees (https://www.kuria-birosag.hu/sites/default/files/joggyak/osszefoglalo_1.pdf)

Sekundärliteratur

- DUW 2003 = Duden Universalwörterbuch. 5., überarbeitete Auflage. Mannheim: Dudenverlag.
- Gajdošová, Elena (2017): Termini als Bestandteil von Kollokationen – korpuslinguistische Ansätze. In: Jana Rakšányiová: Quo vadis, Rechtsübersetzung? Univerzita Komenského v Bratislave.
- Potočár, Milan (2017): Die Suche nach Objektivität im Evaluationsprozess. In: Jana Rakšányiová: Quo vadis, Rechtsübersetzung? Univerzita Komenského v Bratislave.
- Sandrini, Peter (1996): Terminologiearbeit im Recht. Deskriptiver, begriffsorientierter Ansatz vom Standpunkt des Übersetzers. IITF Series 8. Wien: TermNet.
- Sandrini, Peter (1999): „Translation zwischen Kultur und Kommunikation: Der Sonderfall Recht.“ In: Peter Sandrini (Hg.): Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache. (Forum für Fachsprachen-Forschung 54.) Tübingen: Narr, 9–4.
- Sandrini, Peter (2010) Fachliche Translation. In: Maliszewski, J. (Hg.): Diskurs und Terminologie beim Fachübersetzen und Dolmetschen. Discourse and Terminology in Specialist Translation and Interpreting. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 31–51.

Wiesmann, Eva (1999): Berücksichtigung von Textsortenkonventionen bei der Übersetzung von Rechtstexten am Beispiel der Übersetzung italienischer Atti di citazione ins Deutsche. In: Peter Sandrini (Hg.): Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache. (Forum für Fachsprachen-Forschung 54.) Tübingen: Narr.

Übersetzungsprobleme bei den Okkasionalismen

Ildikó Daróczy

1. Einleitung

Ein Okkasionalismus lässt sich laut Veszelzski (2010: 164) als die erste Station bei der Bildung neuer Wörter auffassen. Wird ein Okkasionalismus häufiger verwendet, kann er zum Neologismus werden, mit noch häufigerer Verwendung wird er ein usuelles Wort, das im mentalen Lexikon gespeichert ist. Minya (2010: 57) vertritt die These, dass es sich bei Okkasionalismen um Neologismen im weiteren Sinne handelt, das heißt, dass sie zu den Neologismen gezählt werden sollten.

In der Fachliteratur wird der Begriff Okkasionalismus selten definiert, stattdessen werden die charakteristischen Merkmale der Okkasionalismen angegeben. Hohenhaus (1996: 28) und Wanzeck (2010: 41) gehen zum Beispiel davon aus, dass sich ein Wort nur einmal oder kurzzeitig im Sprachgebrauch befinden soll, damit es als ein Okkasionalismus bezeichnet werden kann. Ein weiteres Merkmal besteht darin, dass sie spontan, in der jeweiligen Sprachsituation gebildet werden sollen und deren Bedeutung von dem Kontext abgeleitet werden kann. Die Okkasionalismen können entweder mithilfe von produktiven Wortbildungsmethoden gebildet werden oder sie können auch ungrammatisch sein (Ladányi 2007: 39). Die morphologisch abweichenden Okkasionalismen sind stilistisch auffällig.

Über die Übersetzung von Okkasionalismen fanden bisher nur wenige Untersuchungen statt. Einige Autoren (Holtvian 2015: 214, Robinson 2010: 82) stellen zum Beispiel fest, dass die Übersetzung von Okkasionalismen den Übersetzern viele Schwierigkeiten bereitet und sie damit kreativ umgehen sollten.

Die empirischen Untersuchungen über das Thema (Litak 2013, Dressler 2018) befassen sich ausschließlich mit Belletristik, deshalb wurde in dieser Arbeit das Ziel gesetzt, die Übersetzung von Okkasionalismen anhand einer anderen Textsorte zu untersuchen. So dient als Korpus dieser Arbeit die Sitcom *How I Met your mother* – insgesamt wurden 154 Episoden im Englischen und deren deutschen und ungarischen Übersetzungen berücksichtigt. Die Okkasionalismen wurden in einer Tabelle gesammelt, und die einzelnen Analyseaspekte dort ausgewertet. Die Untersuchung ist corpus-driven (Lemnitzer/Zinsmeister 2010: 37), das heißt, dass die Korpora als Grundlage für die Untersuchung dienen und die einzelnen Analyseaspekte und Fragestellungen werden anhand der Korpora bestimmt.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf drei Forschungsfragen:

- (1) Wie häufig werden die Okkasionalismen übersetzt? Wie oft werden sie in der Zielsprache durch usuelle Wörter ersetzt?
- (2) Welche Strategien werden bei der Übersetzung von Okkasionalismen eingesetzt?
- (3) Von welchen Faktoren hängt es ab, welche Übersetzungsstrategie gewählt wird?

2. Korpusanalyse

2.1 Übersetzung von Okkasionalismen in den Zielsprachen

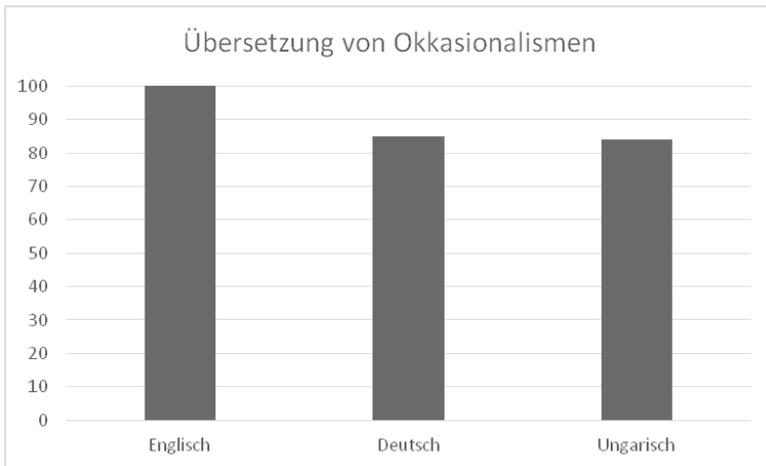


Abbildung 1.: Übersetzung von Okkasionalismen

Die Okkasionalismen sind im Deutschen in 85% und im Ungarischen in 84% mit einem Okkasionalismus in der Zielsprache übersetzt worden.

Das kann die Hypothese bestätigen, dass die Verwendung von Okkasionalismen in den Sitcoms zur humorvollen Wirkung beiträgt und daher die Übersetzer in den meisten Fällen auch in der Zielsprache Okkasionalismen gebildet haben.

2.2 Übersetzungsstrategien

Bei den Übersetzungen ließen sich insgesamt drei verschiedene Strategien beobachten: Bildung eines Okkasionalismus in der Zielsprache, Umformulierung durch usuelle Wörter sowie Übernahme aus dem Englischen.

2.2.1 Okkasionalismus in der Zielsprache

Wie bereits erwähnt, wurden 84–85 % der Okkasionalismen in der Zielsprache mithilfe eines Okkasionalismus wiedergegeben.

Als Beispiel wird Folgendes aufgeführt: Die Darsteller sehen ein Tier, das einer Kakerlake und einer Maus ähnelt, und sie geben diesem den Namen *cock-a-mouse*, was eine Zusammensetzung der Kurzform von *cockroach* und *mouse* ist. Im Deutschen wird die gleiche Strategie gewählt: *Kaker-Maus*, im Ungarischen hingegen wird nichts gekürzt, das Kompositum heißt *csótányegér*.

(1) It's a *cock-a-mouse*.

Es ist eine *Kaker-Maus*.

Ez egy *csótányegér*.

Dieser Okkasionalismus erscheint in der Sitcom später noch einmal, als sich die Darsteller darüber unterhalten, dass dieses Tier so groß wie eine Kartoffel ist. Im Englischen wird dabei mit Letzterem eine identische Strategie gewählt: *cock-a-potato-mouse*, im Deutschen wird ein Blend gebildet: *Kakertoffelmaus*, und im Ungarischen wird ein Kompositum verwendet: *csótány-krumpli-egér*.

(2) So what, now it's a *cock-a-potato-mouse*?

Also ein *Kakertoffelmaus*?

Mi van, most már egy *csótány-krumpli-egér*?

2.2.2 Umformulierung

Die übrigen Okkasionalismen werden in der Zielsprache durch usuelle Wörter ersetzt. Dafür kann als Beispiel von folgendem Okkasionalismus angeführt werden:

(3) Sorry. *Brecht-o-phile* right here!

Sorry. Brecht find' ich einfach prächtig.

Bocsi. Nagy Brecht rajongó vagyok!

Der Ausdruck *Brecht-o-phile* wird sowohl im Deutschen als auch im Ungarischen durch usuelle Wörter umformuliert.

2.2.3 Übernahme aus dem Englischen

In sehr wenigen Fällen (insgesamt dreimal) lassen sich dafür Beispiele finden, dass der jeweilige Okkasionalismus ohne jegliche Veränderung aus dem Englischen ins Deutsche und Ungarische übernommen wird.

Für die Dekodierung des folgenden Okkasionalismus muss man den Kontext kennen: Eine Darstellerin, Robin, erzählt eine Geschichte, in der es darum geht, dass als sie ein Kind war, ihr Hund sehr alt und krank war – deswegen sollte der Hund zum Tierarzt gebracht werden, damit ihn der Arzt einschläfert. Der Arzt erzählt plötzlich davon, dass er vor Kurzem von einer experimentellen Behandlungsmethode erfahren hat, die das Leben des Hundes retten könnte, jedoch mit einer auffälligen Nebenwirkung: Der Hund wird sich in eine Schildkröte verwandeln. Dieses Verfahren wird im Englischen als *canine/testudine cerebro-xenograft* bezeichnet. Im Ungarischen wird das Wort ohne jegliche Veränderung übernommen, im Deutschen bekommt das Wort die Endung *-ie*: *Canine/Testudine Cerebro-Xenografie*, was im Deutschen zum Namen eines Verfahrens besser passt. Beim englischen Ausdruck erkennen wahrscheinlich die Muttersprachler die Wörter *Schildkröte* und *Hund*, was bei den deutschen und ungarischen Varianten nicht der Fall ist.

(4) He had learned about an experimental procedure called a *canine/testudine cerebro-xenograft*.

dass er von ein paar Stunden von einer völlig neuen Behandlungsmethode erfahren hat, diese heißt *Canine/Testudine Cerebro-Xenografie*.

Éppen aznap hallott egy kísérleti megoldásról, a *canine/testudine cerebro-xenograft*-ról.

2.3 Beeinflussende Faktoren

Dieser Forschungsaspekt befasst sich mit der Frage, welche Faktoren identifiziert werden können, die die Übersetzungen von Okkasionalismen beeinflussen können. Hier wurde von der Annahme ausgegangen, dass die

Funktion von Okkasionalismen und der Wortbildungstyp des jeweiligen Okkasionalismus eine Wirkung auf die Übersetzung ausüben.

2.3.1 Funktionen

In der Fachliteratur (Hohenhaus 1996: 18, Elsen (2011: 87)) wird die These formuliert, dass die Okkasionalismen drei Hauptfunktionen aufweisen. Sie können einen neuen Sachverhalt benennen, textuelle Funktionen haben sowie eine stilistische Funktion ausüben, was bei dem Fall einer Sitcom die Humorfunktion ist.

2.3.1.1 Benennungsfunktion

Bei den Okkasionalismen mit einer Benennungsfunktion wird explizit darauf hingewiesen, dass etwas einen Namen erhält. Als Beispiel lässt sich das Wort *furgling* aufführen, das im Deutschen mit einem Blend aus *wählen* und *Schlüssel* gebildet wird, im Ungarischen wird es durch eine Wortkürzung aus *kulcskeresgélés* als *kulcskerélés* bezeichnet.

(5) I'm credited with inventing the word *furgling*. It means fumbling for keys.

Ich bin übrigens der Erfinder des Begriffes *wüsseln*. Das bedeutet, wählen nach dem Schlüssel.

Én találtam ki azt a szót, hogy *kulcskerélés*, azt jelenti kulcskeresgélés.

In der Sitcom konnte kein einziges Beispiel gefunden werden, bei dem der Okkasionalismus eine benennende Funktion aufwies und nicht mit einem Okkasionalismus übersetzt wurde. Daraus folgt, dass die Funktion des Okkasionalismus die Übersetzungsstrategie bestimmt.

2.3.1.2 Textfunktion

Die Okkasionalismen, die über eine Textfunktion verfügen, sind in der Zielsprache nicht immer mit einem Okkasionalismus wiedergegeben. Zum Beispiel kommt im Englischen der Ausdruck *you-and-Robin thing* vor, was einen sprachökonomischen Ausdruck für die Liebesbeziehung von Ted und Robin darstellt – dieser Okkasionalismus wird im Deutschen durch usuelle Wörter umformuliert: die Sache mit Robin. Im Ungarischen wird hingegen ähnlich zu dem Englischen ein Phrasenkompositum gebildet: *te meg Robin ügy*.

Die Okkasionalismen mit einer Textfunktion sind weniger auffällig, wahrscheinlich wird es deshalb als weniger wichtig erachtet, diese Okkasionalismen mit Okkasionalismen in der Zielsprache wiederzugeben.

(6) Ted, I know you're ready to go with this whole *you-and-Robin thing*, but is she ready to go?

Ted, ich weiß, du bist bereit, die Sache mit Robin durchzuziehen, aber ist sie auch dazu bereit?

Tudom, hogy te újra belevágnál ebbe a *te meg Robin ügybe*, de ő is készen áll?

2.3.1.3 Stilistische Funktion (Humor)

Hier wurde die Hypothese formuliert, dass die Okkasionalismen mit einer Humorfunktion auf jeden Fall mit einem Okkasionalismus wiedergegeben werden sollten, da die Sitcom vor einem Publikum aufgezeichnet wird. Daraus folgt, dass bei den humorvollen Ausdrücken das Lachen des Publikums zu hören ist. Die Hypothese konnte nicht bestätigt werden, da einige Beispiele gefunden werden konnten, bei denen der Okkasionalismus durch ein usuelles Wort ersetzt wurde. Zum Beispiel kommt bei dem Blend aus Led Zeppelin und *legendary* im Englischen das Wort *Ledandgary* vor, was im Deutschen mit dem Blend *ledendär* übersetzt wird. Im Ungarischen dagegen wird die humorvolle Wirkung nicht erreicht und das Wort wurde durch das Wort *fergeteges* ersetzt.

(7) But you were supposed to take me to see that Zeppelin cover band next week. The night is gonna be ... *Ledandgary*.

Aber du wolltest mich nächste Woche mit zu dieser Zeppelin-Cover-Band nehmen. Der Abend wird ... *Ledendär*.

De úgy volt, hogy elviszel a Zeppelin- emlékkoncertre, és hogy az este fergeteges lesz.

In Bezug auf diesen Aspekt ist festzustellen, dass die humorvollen Okkasionismen in vielen Fällen morphologisch abweichend sind, deswegen bestimmt nicht nur die Funktion, sondern auch der Wortbildungstyp die gewählte Übersetzungsstrategie.

2.3.2 Wortbildungstypen

2.3.2.1 Kompositum

Bei den okkasionellen Komposita war festzustellen, dass sie am häufigsten in die Zielsprache lehnübersetzt werden konnten. Zum Beispiel das englische *dessert scholarship* wurde ins Deutsche mit *Dessert-Stipendium* und ins Ungarische mit dem Begriff *desszert-ösztöndj* lehnübersetzt.

(8) She got a super-important *dessert scholarship*.

Sie hat ein superwichtiges *Dessert-Stipendium*.

Ez tényleg egy szuperfontos *desszert-ösztöndj*.

Ein Kompositum-Typ bereitete den ungarischen Übersetzern jedoch Schwierigkeiten – und zwar konnten diejenigen Okkasionismen nicht einfach lehnübersetzt werden, bei denen das Erstglied mit dem Zweitglied identisch ist. Im Englischen lässt sich der Begriff *intervention* ohne Weiteres dekodieren, im Deutschen wurde es mithilfe eines Fugen-S gebildet: *Interventionsintervention*, im Ungarischen hingegen ist diese Methode nicht produktiv, daher wurde der Begriff umformuliert: *közbelépések elleni közbelépés*.

(9) at our *intervention intervention*.

bei unserer *Interventionsintervention*.

Mivel a közbelépések elleni közbelépésen eldöntöttük,

In der Sitcom gibt es noch ein Beispiel für denselben Wortbildungstyp: Im Englischen wurde der Begriff *guy guy* verwendet, ins Deutsche wird es lehnübersetzt: *Kerl-Kerl*, und im Ungarischen haben die Übersetzer ein Derivat gebildet: *emberes*.

(10) And if I don't have a guy for something, then I have a *guy guy* to get me a guy. And oddly enough, his name is Guy.

Und wenn ich für etwas keinen Kerl habe, dann habe ich einen *Kerl-Kerl*, der mir einen Kerl besorgt. Und heißt er sogar Karl.

meg az *emberes*, aki szerez embert, ha nincs valamire emberem. Szeptemberben szereztem.

2.3.2.1.1 Dummy compounds

Die Komposita haben eine Untergruppe, bei denen das Zweitglied semantisch leer ist, dieses Glied nennt Hohenhaus (1996:283) Dummy compound. Hier wurde von der Annahme ausgegangen, dass die Okkasionalismen mit einem semantisch leeren Zweitglied seltener übersetzt werden, da sie stilistisch unauffällig sind. Die Hypothese konnte nicht bestätigt werden, da die Okkasionalismen mit einem Dummy compound auch in der Zielsprache am häufigsten Okkasionalismen mit semantisch leerem Zweitglied sind – so wird zum Beispiel *Robin thing* als *Robin-Sache* im Deutschen sowie als *Robin-dolog* im Ungarischen bezeichnet.

(11) we're passed this whole *Robin thing* now, right?

wir die ganze *Robin-Sache* geklärt haben, oder?

Túl vagyunk ezen a *Robin-dolgon*, ugye?

Im Ungarischen werden diese Okkasionalismen in fast allen Fällen lehnübersetzt, im Deutschen hingegen wählen die Übersetzer manchmal die Strategie der Umformulierung. Als Beispiel können wir den Ausdruck *pet combra thing* anführen, bei dem im Ungarischen durch eine Lehnübersetzung der Begriff *kobra-téma*, aber im Deutschen eine Umformulierung erscheint: *das mit der Kobra*.

(12) Barney is one of my best friends in the world, we rarely fight, and once we iron out the whole *pet cobra thing*, we will be amazing dads.

Barney ist einer meiner allerbesten Freunde, wir streiten fast nie und wenn wir das mit der Kobra geklärt haben, werden wir tolle Väter sein.

Barney az egyik legjobb barátom, ritkán veszekszünk, és ha rendezzük a *kobra-témát*, zseniális apukák leszünk.

2.3.2.1.2 Phrasenkomposita

In dieser Sitcom werden relativ häufig Phrasenkomposita gebildet. Diese Okkasionalismen sind stilistisch auffällig und in den meisten Fällen sind sie auch in der Zielsprache mit einem stilistisch auffälligen Phrasenkompositum wiedergegeben. Als Beispiel lässt sich folgendes Zitat anführen:

(13) Wait, this isn't one of those classic "*You still have feelings for your ex-boyfriend, who's oddly also your roommate, which for the record I'm totally cool with, even though everybody tells me I've walked into a bear trap*" things, is it?

Warte, das hier ist doch keine von diesen klassischen „*Du hast immer noch Gefühle für deinen Exfreund, der zufällig auch dein Mitbewohner ist, womit ich wirklich kein Problem habe, obwohl mir jeder sagt, dass ich in einer Falle stecke*“ Nummer, oder doch?

Várj, ez ugye nem egy olyan „*még érzel valamit az exed iránt aki furcsa mód a lakótársad is, ami engem egyébként egyáltalán nem zavar, bár mindenki szerint csúnyán meg fogom szívni*“ dolog?

Im Ungarischen sind sämtliche Phrasenkomposita mit Phrasenkomposita übersetzt worden, im Deutschen dagegen können wir einige Umformulierungen finden. So wird zum Beispiel das englische 'no food or drinks in the Fiero, not even groceries rule' im Ungarischen lehnübersetzt: 'Se kaja, se pia a Fieróban, még bevásárlószatyorban sem szabály'. Im Deutschen wird jedoch an dieser Stelle kein Phrasenkompositum gebildet:

(14) And that is the origin of Marshall's insane "no food or drinks in the Fiero, not even groceries rule".

Daher stammt Marshalls Irrsinsregel: Im Fiero wird weder gegessen noch getrunken. Nicht einmal Gemüse.

És innen ered az idióta „*Se kaja, se pia a Fieróban, még bevásárlószatyorban sem szabály*“.

2.3.2.2 Kreative Wortbildungen

Unter dem Begriff kreative Wortbildungen werden diejenigen Wortbildungen verstanden, die durch Blending, analogische Wortbildung gebildet werden, Wortspiele oder solche Wortbildungen sind, deren Wortbildungstyp nicht eindeutig eingestuft werden kann.

Bei Blending sind in vielen Fällen sehr kreative Okkasionalismen gebildet worden, so wird zum Beispiel aus dem Namen Quinn und interest der Okkasionalismus Quininterest gebildet, was im Deutschen ganz ähnlich als Quinteresse übersetzt wurde. Auch im Ungarischen haben die Übersetzer eine ähnliche Strategie angewendet, hier lautet das Wort Quintenni, was das Blend von Quinn und inteni ist.

(15) We're just looking out for your best interests. „*Quininterests*.“

wir haben dabei nur dein Interesse im Sinn. Dein *Quininteresse*.

szeretnénk óvatosságra inteni – *Quinnteni*

Im deutschen Korpus können wir auch dafür Beispiele finden, dass der englische Ausdruck ohne jegliche Veränderung übernommen wird, wie etwa bei dem Blend Broda aus bro und Yoda. Hier soll unbedingt angemerkt werden, dass in der Sitcom im Deutschen statt des Ausdrucks Bruder das umgangssprachliche Bro verwendet wurde, was auch dafür spricht, dass das Blend unverändert behalten werden sollte. Im Ungarischen wird dieser Begriff durch das Blend tesoda von tesó und Yoda übersetzt.

(16) I'm Broda.

Ich bin Broda.

Én vagyok tesoda.

Die analogischen Bildungen lassen sich auch nicht einfach übersetzen. Der okkasionelle englische Ausdruck *Thankstaking* wurde ins Ungarische nach der Analogie *hálaadás-hálavevés* übersetzt, im Deutschen hingegen wurde es umformuliert und durch lexikalisierte Wörter ersetzt: Fest des Gebens und nicht des Stehlens.

(17) You know, Ted, it's called Thanksgiving, not *Thankstaking*.

Weißt du, Ted, das ist ein Fest des Gebens und nicht des Stehlens.

Tudod Ted, ez a Hálaadás nem a *Hálavevés*.

Wir können auch dafür Beispiele finden, dass ein Wortspiel im Deutschen durch einen ähnlichen Wortbildungstyp wiedergegeben wird wie im Englischen, wogegen im Ungarischen umformuliert wird. Beim englischen Okkasionalismus trilling sind die Wörter *trilogy*, *to thrill* und *to trill* wiedererkennbar, im Deutschen haben die Übersetzer aus dem Nomen *Trilogie* ein Verb *trilogieren* gebildet, hingegen wurde im Ungarischen das Wortspiel durch usuelle Wörter umformuliert: *nem háborúznak a csillagok*.

(18) If you're not *trilling* it at least once every three years, the Dark Side wins.

Wenn du nicht mindestens alle drei Jahre *trilogierst*, gewinnt die dunkle Seite.

Ha legalább háromévente nem háborúznak a csillagok, akkor a sötét oldal nyer.

Beim nächsten Beispiel können wir bei einem morphologisch schwer einzuordnenden Wort beobachten, wie bei den Übersetzungen die gleiche Struktur behalten werden konnte. Der Okkasionalismus *turturkeykey* (Truthahn mit einer Truthahn-Füllung) wurde ins Deutsche als *Truttruthahnhahn* und ins Ungarische als *pulypulykaka* übersetzt.

(19) Instead of stuffing, I'm gonna fill the turkey with... a slightly smaller turkey. It's called a *turturkeykey*.

Anstatt mit einer gewöhnlichen Füllung fülle ich den Truthahn mit ... einem etwas kleineren Truthahn. Ich nenne es *Truttruthahnhahn!*

A töltelék helyett, a pulykát egy... kisebb pulykával fogom megtölteni. ezt úgy hívják *pulypulykaka*.

2.3.2.3 Derivate

Die Okkasionalismen, die im Englischen Derivate darstellen, sind in der Zielsprache in einigen Fällen mit anderen Wortbildungstypen übersetzt worden. Dieser Wortbildungstyp ist sowohl im Deutschen als auch im Ungarischen produktiv, dennoch wurde der Wortbildungstyp bei der Übersetzung nicht immer behalten.

Bei dem folgenden Beispiel wird das im Original stilistisch auffällige Phrasenderivat *not-having-a-girlfriend-ness* mit einem Derivat im Ungarischen als *barátnőmentesség* wiedergegeben, während es im Deutschen umformuliert und durch lexikalisierte Wörter ersetzt wird: *ich hätte keine Freundin mehr*.

(20) Robin had been mad at me since the night I slightly exaggerated my not-having-a-girlfriend-ness.

Robin war böse auf mich, seitdem ich behauptet habe, ich hätte keine Freundin mehr.

Robin azóta az este óta haragudott rám, hogy kicsit eltúloztam a barátnőmentességemet.

2.3.2.4 Konversion

Die Konversion als Wortbildungstyp bereitete den Übersetzern die größte Schwierigkeit, da dieser Typ besonders im Englischen produktiv ist, aber im Deutschen und im Ungarischen lediglich marginal erscheint. Daraus folgt, dass die durch Konversion gebildeten Okkasionalismen am häufigsten durch usuelle Wörter wiedergegeben wurden.

Das lässt sich mit dem Beispiel *right nowed* gut zeigen: Im Deutschen wird das Wort ausgelassen, im Ungarischen durch einen lexikalischen Ausdruck ersetzt.

(21) Right now? You *right nowed* Scooter?

Noch nicht? Das hast du zu Scooter gesagt?

Most még? Talonba tetted Scootert?

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Übersetzung von Okkasionalismen zunächst von der Funktion des jeweiligen Okkasionalismus abhängt – so werden zum Beispiel die Okkasionalismen mit einer Benennungsfunktion stets mit einem Okkasionalismus in der Zielsprache wiedergegeben, während die Okkasionalismen mit einer Textfunktion in der Zielsprache häufiger durch ein lexikalisiertes Wort ersetzt werden. Die Okkasionalismen mit einer stilistischen Funktion bedeuteten für die Übersetzer die größte Herausforderung, und wahrscheinlich konnten aufgrund der morphologischen Aspekte die stilistisch auffälligen Okkasionalismen nicht immer mit einem Okkasionalismus in der Zielsprache wiedergegeben werden.

Bei den morphologischen Aspekten wurde festgestellt, dass die okkasionellen Komposita am häufigsten mit einer Lehnübersetzung wiedergegeben wurden. Im Gegensatz dazu konnten die Derivate, Konversion und Sprachspiele oft nicht mit einem Okkasionalismus in der Zielsprache übersetzt werden.

Literatur

- Dressler, Wolfgang U./Hanneschläger Vanessa/Tumfart, Barbara (2018): Poetische Okkasionalismen bei Nestroy und Handke: Ein literarisch-linguistischer und korpuslinguistischer Kontrast. In: *Corpus Linguistics and Literature*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Hohenhaus, Peter (2007): How to do (even more) things with nonce words (other than naming). In: Munat, Judith (Hg.): *Lexical creativity, texts and contexts*, Amsterdam: Benjamins.
- Holtvian, Valentyna/Severynychuk, Iryna (2015): Nonce vocabulary items as untranslatables or translatables in Ukrainian–English media communication. <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/32545/1/54-213-216.pdf> [10.05.2020]

- Ladányi, Mária (2007): Produktivitás és analógia a szóképzésben: Elvek és esetek. Budapest: Tinta.
- Lemnitzer, Lothar/Zinsmeister, Heike (2010): Korpuslinguistik: Eine Einführung. Tübingen: Narr.
- Litak, Antonia (2013): Author Neologisms in J.R.R. Tolkien's Trilogy: The Lord of the Rings. In: English Matters 4. 25–33.
- Minya, Károly (2010): Nyelvújítás napjainkban. In: Balázs, Géza (Hg.): Jelentés a magyar nyelvről 2006–2010. Budapest: Inter – Magyar Szemiotikai Társaság.
- Robinson, Peter (2010): Poetry & Translation. The Art of the Impossible. Liverpool University Press.
- Veszelszki, Ágnes (2010): Neologizmusok és hapax legomenonok a reklámokban. In: Balázs, Géza (Hg.): Jelentés a magyar nyelvről 2006–2010. Budapest: Inter – Magyar Szemiotikai Társaság.
- Wanzeck, Christiane (2010): Lexikologie: Beschreibung von Wort und Wortschatz im Deutschen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Selbstinitiierte Selbstreparaturen in chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen

Miaoxin Chen

1. Einleitung

Reparatur („repair“) bezieht sich auf den Umgang von Gesprächsbeteiligten mit wiederkehrenden Problemen beim Sprechen, Hören und Verstehen (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 361). Somit lässt sich die Kommunikation mithilfe von Reparaturen fortsetzen, wenn Störungen entstehen. Wie Schegloff/Jefferson/Sacks (1977: 361 ff.) veranschaulichen, werden Reparaturen unter den Aspekten der Initiatoren und Operatoren unterschieden, wodurch vier Reparaturtypen entstehen: selbst- und fremdinitiierte Selbstreparatur sowie selbst- und fremdinitiierte Fremdreparatur. Dieser Beitrag konzentriert sich im Kontext von chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen auf die Untersuchung selbstinitiiertter Selbstreparaturen, die von chinesischen Studierenden initiiert und durchgeführt werden.

Während eine Reihe von Studien auf die selbstinitiierten Selbstreparaturen in alltäglichen Gesprächen¹ fokussiert, wie z. B. auf die präferierte Verwendung der Selbstreparaturen (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977), auf die Auswahl der Handlungen zur Selbstreparatur (Drew/Walker/Ogden 2013) und auf die zehn Verfahren der Selbstreparaturdurchführungen

1 Alltagsgespräche beziehen sich auf die Interaktionen zwischen muttersprachlichen Erwachsenen, die meistens zwischen Freunden, Bekannten und Familienmitgliedern stattfinden (vgl. Egbert 2009: 35) und als Grundform anderer Gespräche wie institutionelle Gespräche betrachtet werden (vgl. Kallmeyer 2005: 1212). Dabei wird nicht jede Kommunikation, die in einer Arbeitsumgebung stattfindet, als institutionelle Kommunikation bezeichnet, sondern nur wenn die Identitäten der Gesprächsbeteiligten eine relevante Rolle für ihre Arbeitsaktivitäten spielen (vgl. Drew/Heritage 1992: 3 f.).

(Schegloff 2013) in englischen Gesprächen, auf ihre Konstruktion und interaktionale Verwendung (Egbert 2009) und ihre syntaktische Struktur in deutschen Gesprächen (Pfeiffer 2010), sind nur wenige Studien in Bezug auf die selbstinitiierte Selbstreparatur im Rahmen der institutionellen Unterrichtskommunikation vorhanden. So beschäftigen sich beispielsweise Kasper (1985), Seehouse (2004), Hellermann (2009) und Emrani/Mozhgan (2019) mit selbstinitiierten Selbstreparaturen in Gesprächen des Unterrichts für Englisch als Fremdsprache, Simpson/Eisenchlas/Haugh (2013) und Liu (2016) in Gesprächen des Unterrichts für Chinesisch als Fremdsprache. Auf der Suche nach Forschungen in Bezug auf selbstinitiierte Selbstreparaturen, die in chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen stattfinden, wird man derzeit nicht fündig.

Insofern setzt dieser Beitrag an dieser Lücke an und wendet sich einer empirischen und linguistischen Gesprächsanalyse im Hinblick auf die selbstinitiierten Selbstreparaturen zu. Den Daten liegen authentische Audioaufnahmen im chinesischen universitären DaF-Unterricht zugrunde. Vor diesem Hintergrund ist das zentrale Anliegen der vorliegenden Arbeit, durch die systematische und umfassende Untersuchung der authentischen Gesprächsdaten herauszuarbeiten, wie sich die selbstinitiierten Selbstreparaturen im Kontext der chinesischen universitären DaF-Unterrichtskommunikation konstituieren und welche sprachlichen Mittel zur Behebung der entstandenen Kommunikationsprobleme verwendet werden.

2. Datengrundlage und Methode der Datenanalyse

2.1 Datengrundlage

Die der Analyse zugrundeliegenden Daten umfassen acht authentisch aufgenommene Unterrichtsstunden von drei chinesischen DaF-Dozentinnen in meinem Dissertationsprojekt². Die DaF-Unterrichtsgespräche fanden an einer chinesischen Universität statt, an der die chinesischen Studierenden

² Dieser Beitrag sowie die analysierten Daten beziehen sich auf die vorläufigen Ergebnisse meines laufenden Dissertationsprojekts.

„Hochschuldeutsch“³ (Zhu 2019: 9) lernen. Die Zahl der Gesprächsbeteiligten im Unterricht variieren zwischen 15 und 20, ihr Sprachniveau zwischen A1 bis B2⁴.

Vor dem Beginn der Aufnahmen wurden die Einwilligungen der Lehrenden und Lernenden auf rechtlicher Grundlage eingeholt. Nach der Erhebung wurden die Metadaten der Aufnahmen wie Zeit, Zahl der Studierenden, Lehr-Lern-Inhalt und Sprachniveau gespeichert, die bei der Auswertung relevante demographische Zusatzdaten darstellen.

Zur Verschriftlichung der Audioaufnahmen wurde das von Leibniz-Institut für Deutsche Sprache entwickelte computergestützte Programm FOLKER eingesetzt. Die verwendeten Transkriptionskonventionen dazu basieren auf den Konventionen des Minimaltranskripts von cGAT (Schmidt/Schütte/Winterscheid 2015)⁵, die an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT2) von Selting et al. (2009) angelehnt sind und als Ergänzungen gelten (vgl. Schmidt/Schütte/Winterscheid 2015: 3).

Im Minimaltranskript lassen sich die chinesischsprachigen Anteile in den Aufnahmen bei der Verschriftlichung adäquat „eine interlineare Übersetzung unter das Original-Transkriptsegment setzen“ (Selting et al. 2009: 388).

3 „Hochschuldeutsch“ gilt als eine Bezeichnung für die chinesischen Nichtgermanisten, die andere Studienfächer an chinesischen Universitäten und Hochschulen haben (vgl. Zhu 2019: 9).

4 Die Unterteilungen der Sprachstufen erfolgen gemäß den Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER).

5 Die detaillierten Konventionen des Minimaltranskripts von cGAT, die in diesem Beitrag eingesetzt werden, finden sich als Tabelle im Anhang. Die vollständigen Konventionen lassen sich unter folgendem Link herunterladen: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4616/file/Schmidt_Schuette_Winterscheid_cGAT_2015.pdf (abgerufen am 09.09.2020).

2.2 Methode der Datenanalyse

Die Methode der empirischen Datenanalyse orientiert sich an der *Gesprächsanalyse*⁶ („conversation analysis“), die als die am weitesten verbreitete Vorgehensweise gilt, mit der die sozialen interaktionalen Strukturen und der Gebrauch von gesprochener Sprache untersucht werden (vgl. Deppermann 2014: 19).

Die Grundannahme der Gesprächsanalyse ist, dass soziale Wirklichkeit durch kommunikatives Handeln erzeugt wird und die Handelnden in verbalen und non-verbalen Handlungen aufeinander beziehen und ihre Aufmerksamkeit darauf richten (vgl. Bergmann 2001: 919),

„die Situation und den Kontext ihres Handelns zu analysieren, die Äusserungen ihrer Handlungspartner zu interpretieren, die situative Angemessenheit, Verständlichkeit und Wirksamkeit ihrer eigenen Äusserungen herzustellen und das eigene Tun mit dem Tun der Anderen zu koordinieren“ (ebd.).

Demzufolge zielt die Gesprächsanalyse darauf ab, „die formale Struktur von Handlungspraktiken herauszuarbeiten und die Zwecke, zu denen sie in der Interaktion eingesetzt werden, zu rekonstruieren“ (Deppermann 2014: 23).

Schegloff (1987: 209) geht davon aus, dass Gesprächsanalyse als „kind of micro-analysis“ betrachtet wird. Daher werden die kleinsten sprachlichen und interaktiven Phänomene in Gesprächen auch in der Analyse detailliert in Betracht gezogen (vgl. Heller/Morek 2016: 223).

Darüber hinaus ist die Gesprächsanalyse ein qualitatives Verfahren (vgl.

6 Oft wird „conversation analysis“ als „Konversationsanalyse“ ins Deutsche übersetzt, was zum Missverständnis führen kann, dass sich „conversation analysis“ nur mit informell-alltäglichen Gesprächen befasst (vgl. Bergmann 2001: 919). Allerdings werden auch andere wie z. B. institutionelle Gespräche berücksichtigt (ebd.). Die Übersetzung als „Gesprächsanalyse“ oder „Gesprächsforschung“ scheint geeigneter zu sein, da sie jede Art der Gespräche einschließt (vgl. Heller/Morek 2016: 224). Folglich wird in diesem Beitrag die Übersetzung „Gesprächsanalyse“ verwendet.

Heller/Morek 2016: 207). Die Qualität von Untersuchungen basiert vor allem „auf der detaillierten Analyse von Einzelfällen und nicht auf großen Stichproben“ (Deppermann 2008: 28).

Somit wird in diesem Beitrag eine qualitative, detaillierte und mikroanalytische Gesprächsanalyse vorgenommen, indem die Gesprächspraktiken selbstinitiiertter Selbstreparaturen in chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen rekonstruiert werden, um deren Struktur und die eingesetzten sprachlichen Verfahren zwecks der Behebung der Kommunikationsprobleme zu ermitteln.

3. Theoretische Fundierung

3.1 Begriffsklärungen

Wie bereits Schegloff/Jefferson/Sacks (1977: 361 ff.) ausführen, lassen sich Reparaturen von Seiten der Initiatoren und auch der Operatoren her unterscheiden. Wenn eine Reparatur von dem Sprecher selbst initiiert wird, wird diese Reparatur als selbstinitiierte Reparatur bezeichnet. Wird sie von dem Gesprächspartner initiiert, so wird sie als fremdinitiierte Reparatur gekennzeichnet. Außerdem kann eine Reparatur entweder von dem Sprecher selbst oder vom Gesprächspartner durchgeführt werden. So entstehen aufgrund unterschiedlicher Initiierungen und Operationen der Reparaturen vier verschiedene Typen: selbst- und fremdinitiierte Selbstreparatur sowie selbst- und fremdinitiierte Fremdreparatur.

Weiterhin ist es notwendig, die Begriffe *Korrektur* und *Reparatur* in dieser Studie zu unterscheiden, um eine Verwechslung der Begriffe zu vermeiden. Eine Korrektur bezeichnet eine Subkategorie der Reparatur, die oft mit dem Ersatz eines Fehlers verbunden ist (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 363). Demzufolge ist Reparatur allgemeiner (vgl. Couper-Kuhlen/Selting 2018: 114) und breiter als der Begriff der Korrektur (vgl. Stukenbrock 2013: 242). Beispielsweise zählt die Strategie *Wortsuche* nicht zur Korrektur, allerdings wird sie als ein Phänomen der Reparatur bezeichnet (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 363).

In den untersuchten Daten treten auch Phänomene auf, die unter Korrektur nicht gefasst werden. Insofern wird in diesem Beitrag der Begriff *Reparatur* statt *Korrektur* verwendet.

3.2 Konstitutive Elemente einer Selbstreparatur

Im Beitrag von Egbert (2009) wird durch eine genaue Gesprächsanalyse festgestellt, dass eine Selbstreparatur⁷ über eine allgemeine Struktur verfügt. Mit folgender Abbildung werden mögliche Bestandteile eine Selbstreparatur verdeutlicht:

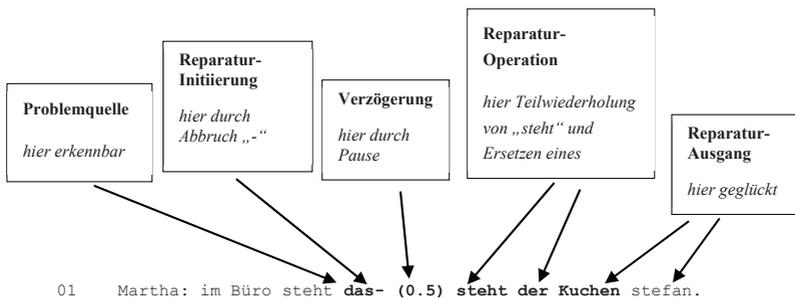


Abb. 1: Mögliche Bestandteile der Selbstreparatur von Egbert (2009: 55)

In Anlehnung an die Forschungsergebnisse zur Selbstreparaturstruktur von Egbert (2009) wurde von Mroczynski (2014: 105 ff.) ein Konstruktionsmodell entwickelt, das die Struktur der Selbstreparatur von Egbert (2009) modifiziert und generalisiert. In der untenstehenden Abbildung des Konstruktionsmodells (Mroczynski 2014: 107) wird ersichtlich, dass sich eine Reparatur aus vier Elementen zusammensetzen kann: Problemquelle, Reparaturinitiierung, Reparaturdurchführung und Ratifizierung.

⁷ Unter Selbstreparatur im Beitrag von Egbert (2009) wird als selbstinitiierte Selbstreparatur verstanden, nicht die fremdinitiierte Selbstreparatur. Das gilt auch für diese Studie.

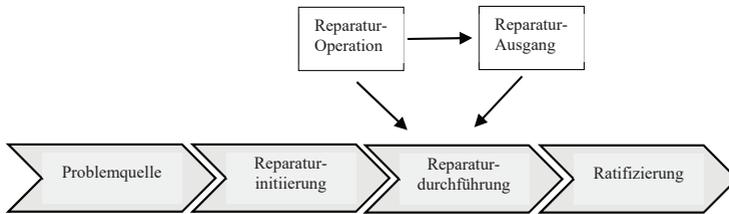


Abb. 2: Konstitutive Elemente einer Reparatur (Mroczynski 2014: 107)

Die Reparaturdurchführung wird im obigen Konstruktionsmodell in zwei Aktivitäten aufgeteilt, nämlich in die Reparatur-Operation und in den Reparatur-Ausgang. Die Reparatur-Operation wird primär als Reparatur-durchführung betrachtet und der Reparatur-Ausgang bezieht sich darauf, ob die Operation erfolgreich durchgeführt wurde (vgl. Egbert 2009: 56; Mroczynski 2014: 106); denn eine Reparatur-Operation kann auch misslingen (vgl. Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 363). Nach der Reparaturdurchführung kann eine Ratifizierung folgen, in der es sich um die Rückmeldungen von Gesprächspartnern bezüglich der Reparaturdurchführung handelt.

In Anlehnung an die obigen zwei Konstruktionsmodelle werden die konstitutiven Elemente der Selbstreparatur, die in chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen vorkommen, systematisch und umfassend mit authentischen Gesprächsauszügen erläutert und dabei wird herausgearbeitet, aus welchen konstitutiven Elementen sich die Selbstreparaturen in den analysierten Daten zusammensetzen und welche sprachlichen Verfahren in den Selbstreparaturen eingesetzt werden.

Ausgehend davon soll im nächsten Kapitel eine empirische Analyse auf Basis von authentischen Daten vorgenommen werden.

4. Empirische Analyse

In diesem Teil wird auf die Konstruktion der Selbstreparatur und die Gesprächspraktiken (wie z. B. Reparaturinitiierung und -durchführung), die bestimmte sprachliche Verfahren als Ressourcen zur Interaktion einsetzen, näher eingegangen.

4.1 Auftretende Problemquellen

Das Problem, das durch die Durchführung einer Reparatur gelöst wird, wird als Problemquelle gekennzeichnet (vgl. Sidnell 2010:110). In den analysierten Daten treten folgende zwei Typen von Problemquellen auf: Probleme durch Aussprache und Grammatik.

Wie der folgende Gesprächsausschnitt verdeutlicht, wird eine Selbstreparatur von S1⁸ aufgrund eines Grammatikfehlers durchgeführt, indem die falsche Endung des Possessivpronomens „-en“ nach der Grammatikregel durch „-e“ korrekt ersetzt wird.

(01) B_301018_I_0535

-> 0007 S1 er äh seinen seine eltern (.) äh komm +++ kommen
aus kommen aus (.) der türkei (.) und

Im folgenden Auszug wird ein Problem aufgrund der Aussprache deutlich, das wiederum durch Selbstinitiierung repariert wird. S1 artikuliert das Wort „Kontakte“ als „konpukte“ (Z. 0093) und wiederholt korrekt dessen Aussprache (Z. 0095).

8 Die Namen der Studierenden und Lehrenden in allen Transkriptionen dieser Arbeit sind anonymisiert. Mit dem Kürzel „S1“ wird auf „den Studierenden eins“ verwiesen, mit „L“ auf „den Lehrenden“, mit „U1“ auf „den unidentifizierbaren Gesprächsbeteiligten eins“ und mit „Viele“ auf „viele Studierende“.

(02) A_301018_7220

	0091	S1	auch ich noch kon
	0092		(0.34)
->	0093		Konpunkte
	0094		(0.27)
->	0095		kontakte mit (.) mit ihm
	0096		(1.33)
	0097	S1	mit ihm

4.2 Verfahren der Selbstinitiierung

Der Beitrag von Schegloff/Jefferson/Sacks (1977: 367) zeigt, dass Selbst- und Fremdreparaturinitiiierungen durch unterschiedliche, sich wiederholende Verfahren durchgeführt werden. Die Selbstreparaturinitiiierungen kommen im selben Gesprächsbeitrag vor, in dem die Problemquellen auftreten, setzen verschiedene Verfahren ein, wie z. B. Abbruch und Lautdehnung (ebd.).

Auch die Selbstinitiierung in den untersuchten DaF-Unterrichtsgesprächen wird mithilfe verschiedener sprachlicher Verfahren durchgeführt, die im Folgenden näher betrachtet werden sollen.

4.2.1 Partikel

Schwitalla (2002: 274) zufolge kann eine Selbstreparatur auch durch Partikel eingeleitet werden und dazu zählt auch die Partikel „äh“, die eines der Verzögerungsphänomene, die „die weitere Fortsetzung der Rede unterbrechen und hinauszögern“ (Schwitalla 2012: 89), darstellt.

In den analysierten Daten gilt die Verwendung der Partikel „äh“ ebenfalls als ein typisches Verfahren zur Initiierung einer Selbstreparatur. Der folgende Ausschnitt verdeutlicht das Verzögerungsphänomen, in dem das Verzögerungssignal „äh“ (Z. 0765) produziert wird und danach der Redefluss von U15 ins Stocken kommt. Wie Schwitalla (2012: 90) aufzeigt, hat

das Verzögerungssignal „äh“ zwei Funktionen: zum einen können „Wissensinhalte in eine sprachliche Form“ gebracht werden und zum anderen kann etwas korrigiert werden. Dessen zweite Funktion zeigt eben dieser Gesprächsausschnitt 03.

Mithilfe des Verzögerungssignals „äh“ (Z. 0765) sichert U15 ihre Sprecherrolle (vgl. Schwitalla 2002: 265) und gewinnt die Zeit, um eine Reparatur selbst zu initiieren und durchzuführen. Nach der hergestellten Verzögerung korrigiert U15 ihren begangenen Fehler („von deinem“ Z. 0765), indem sie das Personalpronomen „deinem“ durch grammatisch korrektes „deinen“ ersetzt.

(03) C_120619_2603

	0762	U15	äh teilzeit suchen
	0763		damit
	0764		(0.42)
->	0765	U15	du von deinem äh von deinen eltern finianziell unabhängig
	0766	U2	oh
	0767	U15	Sein

Auch die Partikel „oh“, die als *Erkenntnisprozessmarker* („change-of-state tokens“) definiert wird (vgl. Heritage 1984: 300 ff.; Imo 2009: 57 ff.), kann, wie die Auswertung der Daten zeigt, auch eine Selbstreparatur initiieren. Im folgenden Gesprächsausschnitt geht es darum, dass S1 eine Reparatur initiiert, indem der Erkenntnisprozessmarker „oh“ (Z. 0042) eingesetzt wird, der signalisiert, dass S1 selbst erkennt, einen Grammatikfehler („in dj“ Z. 0042) begangen zu haben. Anschließend wird die falsche Präposition „in“ durch „als“ ersetzt und korrigiert.

(04) B_301018_I_0535

0040 S1 ma äh macht macht film und (.) arbeit
0041 (0.56)

->

-> 0042 S1 arbeit (.) manch manchmel manchmel auch in dj
oh auch als dj

4.2.2 Abbruch

Ein Abbruch kann jederzeit beim Sprechen auftreten: in den meisten Fällen kommt er nach einem Wort vor und mitunter allerdings auch innerhalb eines Wortes (vgl. Egbert 2009: 58). Wie sich im folgenden Gesprächsauszug zeigt, tritt ein Abbruch nach dem unvollständigen Wort „richt“ (Z. 0134) auf. Danach folgt eine Selbstreparatur, indem S4 das Wort „richt“ als „richtig“ vervollständigt.

(05) C_120619_0401

0128 L was machen sie

0129 (0.4)

0130 L gegen stress

0131 (0.42)

0132 S4 äh:

0133 (1.08)

-> 0134 S4 wenn ich richt (.) richtig kompliziert

4.2.3 Kombination mehrerer Initiierungsverfahren

In den analysierten DaF-Unterrichtsgesprächen wird deutlich, dass eine Selbstreparatur durch Kombinationen mehrerer Initiierungsverfahren eingeleitet wird. Dies fällt besonders in der untenstehenden stockenden Passage auf, in der das Verfahren des Abbruches mit dem Verzögerungssignal „äh“ (Z. 0058 f.) verbunden wird, damit eine Selbstreparatur initiiert und der Gesprächsbeitrag fortgeführt wird.

(06) A_301018_3527

- > 0058 S1 oder wenn s (.) wenn sie abschließen äh
- > 0059 auch (.) äh man auch
- 0060 oh kann auch ein prüfung

4.2.4 Ohne Initiierung

Allerdings illustriert der folgende Gesprächsausschnitt, dass eine Selbstreparatur in seltenen Fällen auch ohne Initiierung vollzogen wird, indem das falsch artikulierte Wort „gemütlich“ (Z. 0027) ohne Initiierung von S3 unmittelbar korrekt in Zeile 0028 repariert wird.

(07) B_301018_II_2909

- 0026 S3 [äh un]
- > 0027 unser haus ist (.) sehr (.) gemütlich
- > 0028 [gemütlich]
- 0029 L [sehr ge]
- 0030 Mütlich

4.3 Verfahren der Selbstreparaturdurchführung

Nachdem Verfahren der Selbstinitiierung in 4.2. erläutert wurden, sollen in diesem Kapitel die Verfahren der Durchführung in den chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen untersucht werden.

Schegloff (2013: 43 ff.) kommt in seiner Gesprächsanalyse zu den Ergebnissen, dass folgende zehn Verfahren der Selbstreparaturdurchführung kategorisiert werden können: *Ersetzung* („replacing“), *Einfügung* („inserting“), *Tilgung* („deleting“), *Suche* („searching“), *Parenthesen* („parenthesizing“), *Abbruch* („aborting“), *Sequenzsprung* („sequence jumping“), *Wiederholung* („recycling“), *Satzartwechsel* („reformatting“) und *Umordnung* („reordering“). Folglich lässt sich eine Selbstreparatur dadurch realisieren, dass bei der Durchführung verschiedene Verfahren verwendet werden.

In der Auswertung der untersuchten Daten finden sich nicht alle zehn oben erwähnten Verfahren, sondern nur folgende Verfahren:

4.3.1 Einfügung

Ein auffälliges Verfahren veranschaulicht der Gesprächsauszug 08, in dem die Studierenden aufgefordert werden, den im DaF-Kursbuch abgebildeten Personen einen Vorschlag zur Stressbewältigung zu geben. S12 bemerkt, dass das Verb „treffen“ (Z. 0618) eine Präposition „mit“ (Z. 0616) verlangt, die dann somit in demselben Gesprächsbeitrag eingefügt wird, auch wenn S12 die korrekten Wortendungen des Personalpronomens „sein“ und des Nomens „Freund“ nicht berücksichtigt.

(08) C_120619_0401

	0606	S12	Du
	0607		(0.57)
	0608	S12	((unverständlich))
	0609		(0.31)
	0610	S12	soll (.) test
	0611		(0.45)
	0612	S12	äh bitte
	0613		(1.29)
	0614	S12	äh bitte
	0615		(0.81)
->	0616	S12	seine (.) mit seine freunde
	0617	L	嗯哼
/p/			
->	0618	S12	treffen

4.3.2 Ersetzung

Ein weiteres verwendetes Verfahren der Ersetzung, das als eines der häufigsten Verfahren der Reparaturdurchführung gilt (vgl. Kitzinger 2013: 255), findet sich auch in den Daten. Darüber hinaus wird dieses Verfahren bezüglich des ersetzten Inhalts in den analysierten Audioaufnahmen in zweierlei Hinsicht unterschieden: syntaktische und lexikalische Ersetzung.

Der Gesprächsausschnitt 09 expliziert, dass die Präposition „in“ (Z. 0042) in Bezug auf die Korrektheit der Syntax gegen „als“ in demselben Gesprächsbeitrag ausgetauscht wird.

(09) B_301018_I_0535

	0040	S1	ma äh macht macht film und (.) arbeit
	0041		(0.56)
->			
->	0042	S1	arbeit (.) manch manchmel manchmel auch in dj oh auch als dj

Im folgenden Gesprächsauszug handelt es sich um die Verwendung der Ersetzung auf der lexikalischen Ebene. Das Wort „chinesisch“ (Z. 0047) wird von S1 durch „chemie“ ersetzt, um zu formulieren, was er aussagen will.

(10) A_301018_7735

	0045	L	warum
	0046		(0.94)
->	0047	S1	äh (.) weil chinesisch oh che chemie ist (.) äh äh langweilig

4.3.3 Wiederholung

Außer der oben erläuterten Verfahren finden sich in den analysierten Gesprächen nicht wenige Fälle, in denen eine Selbstreparatur dadurch erfolgt, dass die Wörter durch Wiederholung vervollständigt werden. Dies lässt sich mit folgender Passage explizieren, in der S2 das Wort „dreigliedrig“ stockend und teilweise wiederholend in Zeile 0015 und 0016 zu vervollständigen versucht.

(11) A_301018_4329

-> 0015 S2 ist zusammen die (.) äh drei
-> 0016 äh dreige (.) drei (.) dreigliede (.) gerigen system
0017 (0.56)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Durchführung von Selbstreparaturen in den untersuchten Daten mithilfe der Einfügung, der lexikalischen oder syntaktischen Ersetzung und der Wiederholung realisiert wird. Deren Ausgang soll nun im nächsten Kapitel beleuchtet werden.

4.4 Reparaturausgang

Wie eingangs erwähnt, bezieht sich der Ausgang einer Reparaturdurchführung darauf, ob diese geglückt ist. In den analysierten DaF-Unterrichtsgesprächen finden sich beide Varianten eines Ausgangs.

Der Gesprächsausschnitt 12 zeigt, dass es S1 gelungen ist, das Wort „bestehen“ zu vervollständigen und korrekt zu konjugieren (Z. 0066).

(12) A_301018_3527

-> 0066 S1 ähm be (.) bestell (.) bestell (.) besteht
0067 (0.86s)
0068 S1 ähm dann besteht man das prüfung können sie
0069 ähm ein neu einen andere schüle gehen

Allerdings fällt in den analysierten Daten auf, dass die Reparaturdurchführungen nicht immer erfolgreich sind, wobei das Misslingen zu einer oder mehreren weiteren Reparaturinitiiierungen oder schließlich zu einer unmittelbaren Reparatur durch die Lehrenden führt.

Im folgenden stockenden Gesprächsauszug ist ersichtlich, dass eine nicht gelungene Selbstreparatur von S5 in Zeile 0060 stattfindet, obwohl S5 sich in drei Versuchen bemüht (Z. 0060), das Wort „Altbauwohnung“ korrekt auszudrücken. Nach dieser missglückten Reparatur (Z. 0060) wird unmittelbar eine Reparatur von der Lehrenden vorgenommen (Z. 0061).

(13) B_301018_II_2909

->	0060	S5	haben ein (.) altbau (.) woh (.) woh (.) wohnen
->	0061	L	wohnung
	0062		[wohnung]
	0063	S5	[wohnung]

Des Weiteren wird nach einem missglückten Ausgang nicht immer direkt von den Lehrenden eine Reparatur durchgeführt, sondern in vielen Fällen wird diese zunächst initiiert. Der folgende Gesprächsauszug bezieht sich auf den Gebrauch des Verbs „gefallen“, das S1 offensichtlich falsch verwendet, nämlich in der Verbindung „ich habe chinesisch gefallen“ (Z. 0020). Dann bemüht sich die Lehrende durch Teilwiederholung der Problemquelle „chinesisch chine“ (Z. 0025), S1 anzuregen, eine Selbstreparatur durchzuführen. Anschließend weist die Lehrende explizit auf das Problem hin (Z. 0027 f. und Z. 0030) und stellt die Aufforderung „noch einmal“ (Z. 0032), womit sie überprüfen will, ob S1 sich den Gebrauch des Verbs „gefallen“ angeeignet hat. Wieder begeht S1 denselben Fehler (Z. 0033), was noch einmal zu einer Initiierung (Z. 0034 f.) und Durchführung einer Reparatur (Z. 0037) durch die Lehrende führt. Am Ende des Gesprächsauschnitts ist S1 befähigt, das Verb „gefallen“ grammatikalisch korrekt zu verwenden (Z. 0039).

(14)A_301018_7735

- 0019 S1 äh chemie und und und fußball musik äh lerne
-> 0020 äh ich habe ich habe chinesisch gefallen
0021 [aber ich]
0022 U2 [((hustet))]
0023 S1 ch
0024 (0.65)
-> 0025 L [chinesisch chine]
0026 S1 [äh ich habe (ch)]
-> 0027 L Si
-> 0028 moment chinesisch hat mir gefallen
0029 S1 hat mir
-> 0030 L 不是你中中你让(.)中文喜欢了
nicht die formulierung du hast chine du hast (.)
chinesisch gefallen
0031 (0.45)
-> 0032 L noch einmal
-> 0033 S1 äh ich habe chinesisch
-> 0034 L Chinesi
-> 0035 [sch]
0036 S1 [chinesisch]
-> 0037 L chinesisch (.) hat mir
0038 U2 ((murmelt))
-> 0039 S1 chinesisch hat mir (äh) gefallen

4.5 Ratifizierung der Selbstreparatur

Charakteristisch für die analysierten DaF-Unterrichtsgespräche ist ferner die Ratifizierung, die oft nach der Reparaturdurchführung folgt.

Im Gesprächsausschnitt 15 zeigt sich, dass S1 das Wort „Mathe“ mehrmals wie das englische Wort „math“ (Z. 0006) artikuliert, was zum Lachen anderer Studierenden führt (Z. 0007). Allerdings versucht S1 noch einmal das Wort korrekt auszusprechen und dieses Mal gelingt es (Z. 0010). Trotzdem

quittiert die Lehrende die geglückte Selbstreparatur mit der Äußerung „mathe (.) mathematik“ (Z. 0011) als implizierte Ratifizierung, womit sie S1 mitteilen will, wie sie ihre Reparatur bewertet (vgl. Schwitalla 2002: 271). So bekommt S1 eine Rückmeldung, ob seine Selbstreparatur erfolgreich war.

(15) A_301018_7735

- 0004 S1 ich (.) hatte ich habe
- 0005 (0.86)
- > 0006 S1 hätte math math ma math (.)math
- > 0007 Viele ((lachen))
- 0008 S1 +++
- 0009 U1 ((unverständlich))
- > 0010 S1 mathe
- > 0011 L mathe (.) mathematik

5. Fazit

Anhand der Rekonstruktion der Selbstreparaturen im chinesischen universitären DaF-Unterricht und der Auseinandersetzung mit den Gesprächsausschnitten ergibt sich, dass sie auf Basis zweier Problemquellen auftreten und durch eine Vielzahl sprachlicher Verfahren initiiert und durchgeführt werden. Die Eigenschaften der konstitutiven Elemente und die eingesetzten sprachlichen Verfahren werden in der folgenden Tabelle zusammengefasst:

Selbstinitiierte Selbstreparatur	
Problemquelle	Grammatik Aussprache
Reparaturinitiierung	Partikel wie „oh“, „äh“ Abbruch Kombination mehrerer Initiierungsverfahren ohne Initiierung

Reparaturdurchführung	Einfügung lexikalische/syntaktische Ersetzung Wiederholung
Reparaturausgang	geglückter/missglückter Ausgang
Ratifizierung	Wiederholung des Reparaturausgangs im vorherigen Gesprächsbeitrag

Tabelle 1: Übersicht über die Konstruktion der Selbstreparatur und die eingesetzten sprachlichen Verfahren in den chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen

Aus den in der obigen Tabelle verdeutlichten Ergebnissen lassen sich in summa folgende Schlussfolgerungen ziehen:

- (a) Eine selbstinitiierte Selbstreparatur in chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen setzt sich idealerweise aus fünf Elementen zusammen: Problemquelle, Reparaturinitiiierung, -durchführung, -ausgang und Ratifizierung. Allerdings tauchen nicht immer alle konstitutiven Elemente auf, wie z. B. die Reparaturinitiiierung.
- (b) Es wird deutlich, dass die Selbstreparaturen von den Studierenden hochgradig kontextabhängig sind. Aufgrund der Auswertung der untersuchten Daten werden die Selbstreparaturen durch den *Form-und-Richtigkeit Kontext* („form-and-accuracy context“) (Seedhouse 2004: 143 ff.) bestimmt. Anhand der Problemquellen der Selbstreparaturen in den Daten, also des aussprachlichen und grammatikalischen Problems, lässt sich feststellen, dass sich die Studierenden immer bemühen, die zwei oben genannten Probleme durch Selbstreparaturen zu beheben und korrektes Deutsch zu sprechen.
- (c) Aus der Gesprächsforschung von Egbert (2009: 70) geht hervor, dass eine Selbstreparatur fast immer glückt und auch schnell erfolgt. Dagegen sind Selbstreparaturen in den Daten, die von den Studierenden initiiert und operiert werden, immer missglückt. Das Misslingen ist auf ihre mangelnden deutschen Sprachkenntnisse zurückzuführen.

- (d) Darüber hinaus beeinflussen die nicht geglückten Reparaturen die Produktion der weiteren Sequenzen in Unterrichtsgesprächen, weil die Lehrenden danach unmittelbar das Rederecht übernehmen können. Sie nehmen entweder die Reparatur selbst vor oder sie initiieren eine Reparatur für die Studierenden noch ein- oder mehrmals in weiteren Gesprächsbeiträgen, bis die auftretenden Probleme von den Studierenden behoben werden. Der Grund dafür besteht darin, dass die Lehrenden die Aufgabe haben, mit sprachlichen Problemen von Sprachlernern umzugehen, was zur Fokussierung der sprachlichen Reparaturen führt (vgl. Gardner 2013: 604). Insofern präferieren die Lehrenden eine Selbstreparatur durch die Studierenden zwecks der Sprachvermittlung, wobei es zu mehreren Anläufen des rekursiven Reparaturprozesses und zur Expansion der Sequenzen kommt.
- (e) Ratifizierungen kommen nicht oft vor und werden in der Regel nicht vom Hörer benötigt (vgl. Mroczynski 2014: 105). Im Gegensatz dazu finden sich bei den Selbstreparaturen in den untersuchten Daten nicht selten Fälle, in denen Ratifizierungen von den Lehrenden zu finden sind, was durch den institutionellen Kontext bedingt ist. Dadurch können die Studierenden Rückmeldungen nach Durchführung einer Selbstreparatur erhalten und somit wird korrektes Sprachwissen vermittelt und verstärkt.

Demzufolge wird das Konstruktionsmodell der Selbstreparatur in Anlehnung an das Modell von Egbert (2009: 55) und Mroczynski (2014: 107) basierend auf der empirischen Analyse wie in folgender Abbildung entwickelt:

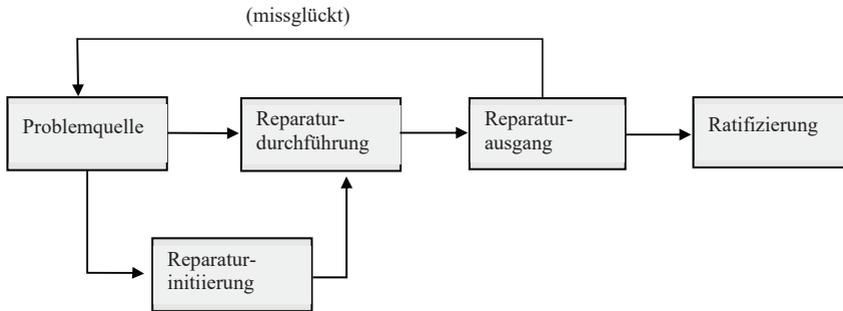


Abb. 3: Das Konstruktionsmodell der selbstinitiierten Selbstreparatur in chinesischen universitären DaF-Unterrichtsgesprächen

Literatur

- Bergmann, Jörg (2001): Das Konzept der Konversationsanalyse. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd/Heinemann, Wolfgang/Sager, Sven F. (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 919–927.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth/Selting, Margret (2018): Interactional linguistics. Studying language in social interaction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deppermann, Arnulf (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deppermann, Arnulf (2014): Konversationsanalyse: Elementare Interaktionsstrukturen am Beispiel der Bundespressekonferenz. In: Staffeldt, Sven/Hagemann, Jörg (Hg.): Pragmatiktheorien. Analysen im Vergleich. Tübingen: Stauffenburg, S. 19–47.
- Drew, Paul/Heritage, John (1992): Analyzing talk at work: an introduction. In: Drew, Paul/Heritage, John (Hg.): Talk at work. Interaction in institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3–65.
- Drew, Paul/Walker, Traci/Ogden, Richard (2013): Self-repair and action construction. In: Hayashi, Makato/Raymond, Geoff/Sidnell, Jack

- (Hg.): *Conversational repair and human understanding*. New York: Cambridge University Press, S. 71–94.
- Egbert, Maria (2009): *Der Reparatur-Mechanismus in deutschen Gesprächen*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Emrani, Fateme/Mozhgan, Iran (2019): A conversation analysis of self-initiated self-repair structures in advanced Iranian EFL learners. In: *International Journal of Language Studies* 13, S. 57–76.
- Gardner, Rod (2013): Conversation analysis in the classroom. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hg.): *The handbook of conversation analysis*. Chichester: Wiley Blackwell, S. 593–611.
- Heller, Vivien/Morek, Miriam (2016): Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: Boelmann, Jan (Hg.): *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehen, S. 207–231.
- Hellermann, John (2009): Looking for evidence of language learning in practices for repair: a case study of self-initiated self-repair by an adult learner of English. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 53, S. 113–132.
- Heritage, John (1984): A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In: Atkinson, J. Maxwell/Heritage, John (Hg.): *Structures of social action. Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 299–345.
- Imo, Wolfgang (2009): Konstruktion oder Funktion? Erkenntnisprozessmarker (change-of-state-token) im Deutschen. In: Günthner, Susanne/Bücker, Jörg (Hg.): *Grammatik im Gespräch*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 57–86.
- Kallmeyer, Werner (2005): Konversationsanalytische Beschreibung. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J./Trudgill, Peter (Hg.): *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. Teilband. Berlin/New York: de Gruyter, S. 1212–1225.
- Kasper, Gabriele (1985): Repair in foreign language teaching. In: *Studies in Second Language Acquisition* 7, S. 200–215.

- Kitzinger, Celia (2013): Repair. In: Sidnell, Jack/Stivers, Tanya (Hg.): The handbook of conversation analysis. Chichester: Wiley Blackwell, S. 229–256.
- Liu, Jiayin (2016): Untersuchungen zu selbstinitiierten Selbstreparaturen im Unterricht für Chinesisch als Fremdsprache. In: Journal of Northeast Normal University (Philosophy and Social Sciences) 3, S. 249–253. [刘佳音 (2016): 汉语二语学习者课堂自启自修型会话修正研究. 东北师大学报(哲学社会科学版) 3, S. 249–253.]
- Mroczynski, Robert (2014): Gesprächslinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag.
- Pfeiffer, Martin C. (2010): Zur syntaktischen Struktur von Selbstreparaturen im Deutschen. In: Gesprächsforschung-Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 11, S. 183–207. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2010/ga-pfeiffer.pdf> (abgerufen am 08.09.2020).
- Schegloff, Emanuel A. (1987): Between micro and macro: contexts and other connections. In: Alexander, Jeffrey/Giesen, Bernhard/Munch, Richard/Smelser, Neil (Hg.): The Micro-Macro Link. Berkeley: University of California Press, S. 207–234.
- Schegloff, Emanuel A. (2013): Ten operations in self-initiated, same-turn repair. In: Hayashi, Makoto/Raymond, Geoffrey/Sidnell, Jack (Hg.): Conversational repair and human understanding. New York: Cambridge University Press, S. 41–70.
- Schegloff, Emanuel A./Jefferson, Gail/Sacks, Harvey (1977): The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. In: Language 53, S. 361–382.
- Schmidt, Thomas/Schütte, Wilfried/Winterscheid, Jenny (2015): cGAT. Konventionen für das computerstützte Transkribieren in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT2). https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4616/file/Schmidt_Schuette_Winterscheid_cGAT_2015.pdf (abgerufen am 08.09.2020).
- Schwitalla, Johannes (2002): Kleine Wörter. Partikeln im Gespräch. In: Dittmann, Jürgen/Schmidt, Claudia (Hg.): Über Wörter. Grundkurs Linguistik. Freiburg im Breisgau: Rombach, S. 259–281.

- Schwitalla, Johannes (2012): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Seedhouse, Paul (2004): *The interactional architecture of the language classroom: a conversation analysis perspective*. Maiden: Blackwell.
- Selting, Margret/Auer, Peter/Barth-Weingarten, Dagmar/Bergmann, Jörg/Bergmann, Pia/Birkner, Karin/Couper-Kuhlen, Elizabeth/Deppermann, Arnulf/Gilles, Peter/Günthner, Susanne/Hartung, Martin/Kern, Friederike/Mertzluff, Christine/Meyer, Christian/Morek, Miriam/Oberzaucher, Frank/Peters, Jörg/Quasthoff, Uta/Schütt, Wilfried/Stukenbrock, Anja/Uhmann, Susanne (2009): *Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)*. In: *Gesprächsforschung-Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (abgerufen am 08.09.2020).
- Sidnell, Jack (2010): *Conversation analysis. An introduction*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Simpson, Rebecca/Eisenclas, Susana/Haugh, Michael (2013): *The functions of self-initiated self-repair in the second language Chinese classroom*. In: *International Journal of Applied Linguistics* 23, S. 144–165.
- Stukenbrock, Anja (2013): *Sprachliche Interaktion*. In: Auer, Peter (Hg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart: Metzler, S. 217–259.
- Zhu, Jianhua (2019): *Perspektiven zur Didaktik und Methodik für Deutsch als Fremdsprache (DaF) in China – am Beispiel „Hochschuldeutsch“*. In: *Info DaF* 46, S. 7–18.

Anhang: Die eingesetzten Transkriptionskonventionen von cGAT

ein buch lesen	literarische Umschrift (keine Großbuchstaben, kein Apostroph, kein Bindestrich, keine Diakritika)
[]	Überlappungen und Simultansprechen
°h/h°	Ein- bzw. Ausatmen bis ca. 0.5 Sek. Dauer
°hh/hh°	Ein- bzw. Ausatmen bis ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
°hhh/hhh°	Ein- bzw. Ausatmen bis ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer
(.)	Mikropause bis 0.2 Sek. Dauer
(2.15)	gemessene Pause von 2.15 Sek. Dauer (Angaben mit zwei Stellen hinter dem Punkt)
geht_s	Verschleifungen zwischen Wörtern
äh, ähm etc.	Verzögerungssignale
hm, ja, nein, nee	einsilbige Signale
ha ha he he hi hi	silbisches Lachen
((lacht))	Beschreibung des Lachens
+++ ++++++	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(glaub)	vermuteter Wortlaut
((unverständlich))	unverständliche Passage bis 1.0 Sek.
((unverständlich, 3.36s))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer ab einer Länge von 3.0 Sek.
->	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile
/p/	chinesische Partikel

Sprachliche Asymmetrien von Diskursmetaphern des Themenkomplexes „Dunkelheit“ im literarischen Kontext¹

Renáta Péter-Szabó

1. Einleitung

Asymmetrien werden in vielen Disziplinen, so auch in der Sprachwissenschaft, oft zur Beschreibung ungleicher Phänomene verwendet. Interessant ist, dass jede Disziplin den Begriff „Asymmetrie“ und „asymmetrische Relation“ in ihren Untersuchungen in der Regel neu interpretiert. Der Begriff „Asymmetrie“ bezieht sich im allgemeinen Sprachgebrauch auf die lexikalischen Bedeutungen „Ungleichmäßigkeit, Mangel an Symmetrie“ (Duden 1999 und Brockhaus 2004: s. v. Asymmetrie). Eine enzyklopädische Bedeutung zum Begriff „Asymmetrie“ ermittelt Thiel (2005: 273, Hervorhebungen im Original): Die Asymmetrie ist die

„Eigenschaft einer zweistelligen Relation R , die dieser genau dann zukommt, wenn aus dem Bestehen der Relation aRb zwischen zwei beliebigen Elementen a und b , für welche die Relation R erklärt ist, folgt, daß nicht auch bRa gelten kann, wenn mit anderen Worten $\wedge_x \wedge_y (xRy \rightarrow \neg yRx)$ gilt.“

In diesem Sinne wurden bereits zahlreiche Untersuchungen in der Linguistik in mehreren Bereichen durchgeführt. In der Semiotik wurde der asymmetrische Dualismus des sprachlichen Zeichens erforscht (Karcevskij: 1929);

¹ Dieser Beitrag stellt Teilergebnisse meiner derzeit unter Bearbeitung stehenden Dissertation mit dem Titel „Sprachliche Asymmetrien von Diskursmetaphern der ‚Dunkelheit‘ im literarischen Kontext. Eine kontrastive Studie anhand Daniel Kehlmanns ‚Ich und Kaminski‘ und seiner ungarischen Übersetzung“ dar.

Hawkins (2008) führte sprachtypologische Analysen zur Herausarbeitung grammatischer Asymmetrien zwischen VO- und OV-Sprachen durch; Di Sciullo (2003a, 2003b) stellte im Rahmen des Interface Asymmetry Project grammatische Asymmetrien dar; Alnajjar/Pelikan/Wassermann (2016) suchten nach Asymmetrien in der interkulturellen Projektkommunikation; Klaudy (2007, 2020), Asad (2010), Gak (1993) und Salmon (2004) fokussierten auf Asymmetrien in der Übersetzungswissenschaft.

Diese Studie beschäftigt sich ebenfalls mit dem Phänomen „sprachliche Asymmetrie“, und zwar wird sie anhand von Diskursmetaphern² erforscht. Die Untersuchung verortet sich im theoretischen Rahmen der korpusorientierten Diskurslinguistik (Warnke/Spitzmüller 2008, Spieß 2014) und des Diskursdynamik Frameworks (Cameron 2010: 82 ff.).

In der vorliegenden Studie beziehen sich die dargestellten Ergebnisse auf zwei Sprachen: Deutsch und Ungarisch. Der Begriff „Asymmetrie“ wird hier für sprachliche Ungleichheiten auf unterschiedlichen Ebenen verwendet. In Bezug auf die Makrostruktur werden die Asymmetrien der identifizierten Metaphernfelder bzw. der metaphorischen Themenentfaltung des behandelten Diskurses erschlossen. In Hinsicht auf die Mikrostruktur werden Propositionen, d. h. Metaphernlexeme, Implikaturen und Präsuppositionen der identifizierten Metaphorik analysiert, und Asymmetrien auf den Ebenen der Lexik/Semantik und Grammatik beschrieben. Da die Herausarbeitung der kompletten Diskursmetaphorik zu dieser Studie zu divers und umfangreich wäre, konzentriert sich dieser Beitrag lediglich auf einen der leitenden Themenkomplexe des untersuchten literarischen Diskurses, auf „Dunkelheit“. Es sei angemerkt, dass die Ergebnisse streng diskursgebunden sind, d. h., sie geben keine allgemeingültigen Informationen zur Sprachverwendung.

2 An dieser Stelle bedanke ich mich bei Herrn Dr. Lajos Mitnyán für seine hilfreichen Hinweise bezüglich des Terminus „Diskursmetapher“.

2. Theoretische Fundierung

2.1 Terminologische Breite des Metaphernbegriffes

Unter *Metaphern* versteht man im allgemeinen Sprachgebrauch einen bildlichen Ausdruck, genauer: die Übertragung eines Wortes in eine uneigentliche Bedeutung (Vollers 2016: 428). Dies ist eine rhetorisch-poetische Auffassung, die in der modernen Sprachwissenschaft in den 1980er Jahren neu definiert wurde: Metaphern werden nicht nur als sprachliche Elemente der literarischen Sprache, sondern auch als Bedeutungsträger der menschlichen Kognition betrachtet (Lakoff/Johnson 2003: 3ff.). Dem kognitiven Ansatz zufolge existieren in erster Linie *konzeptuelle Metaphern*, die das Denken und das Handeln der Menschen strukturieren. Konzeptuelle Metaphern seien sogar in der Kognition gegenüber *sprachlichen Metaphern* vorrangig. Kognitive Linguisten betonen zugleich die Alltagssprachlichkeit der Metaphern, d. h., Metaphern zeigen keine Abweichung von der sprachlichen Norm, sie sind konventionalisierte Phänomene, die auch ohne Kontext über eine konstante Bedeutung verfügen.

Aus diskurslinguistischer Perspektive ist die kognitivistische Entwicklung nicht zufriedenstellend, weswegen sie starke Kritik an dieser neuen Richtung üben. So sei die Erstrangigkeit konzeptueller Metaphern zu sprachlichen Metaphern sowie die kontextfreie Bedeutungsformung von Metaphern besonders problematisch. Somit plädieren Diskurslinguisten für die Erstrangigkeit sprachlicher Metaphern, von denen man systematische sprachliche Formen bilden kann, deren vollständige und eindeutige Bedeutung jeweils von einem Kontext abzuleiten ist. Infolgedessen sind Metaphern aus diskurslinguistischer Perspektive immer strikt diskursgebunden. Eine neue Richtung innerhalb der Diskurslinguistik ist das Diskursdynamik Framework („the discourse dynamics framework for metaphor“, Cameron 2010: 82 ff. und Cameron/Low/Maslen 2010:116 ff.), das nach dem obigen Muster konzeptuelle Metaphern in *systematische Metaphern* eines Diskurses³ verwandelt. Unter systematischen Metaphern („systematic metaphors“,

3 In der Diskursanalyse verwende ich regelmäßig die Termini „Diskurs“, „Diskurs-Welt“, „Text-Welt“ und „Kontext“ in Werths (1999) Interpretation wie folgt.

Cameron 2010: 92) ist ein dynamisches sprachliches Phänomen zu verstehen, das sich in einem Diskurs durch das repetitive und rekurrente Vorkommen semantisch ähnlicher sprachlicher Metaphern zeigt. Praktisch bedeutet dies, dass systematische Metaphern Sets semantisch verbundener sprachlicher Metaphern sind, die aus Transkriptionen oder aus Texten von Diskursen in semantisch homogene Fokusgruppen gesammelt und mit einem Hyperonym versehen werden. Systematische Metaphern sind folglich, ähnlich wie konzeptuelle Metaphern, keine einzelnen sprachlichen Metaphern, sondern sprachlich konzeptualisierte Metaphernhyperonyme, die als Fokusgruppen zu Diskursmetaphern fungieren. Zusätzlich geben sie über die Semantik und die Metaphern-Netzwerke eines Diskurses ein gut überschaubares Bild.

Diskurs: „[...] a discourse is a complete language event, i.e. one with a perceived beginning and end [...]. [...] a discourse is a text in a physical setting [...]. That means, then, that a **text** is something of an artefact which has been abstracted out of a discourse – it is the verbal part of a discourse. [...] the discourse is an actually occurring piece of language whose dimensions are dictated by the situation (including, crucially, the participants in it). A discourse is therefore essentially a ‘megutterance’, and utterances are perceived sub-units of it“ („discourse“, Werth 1999: 1ff., Hervorhebung im Original).

Diskurs-Welt: „The discourse world is the situational context surrounding the speech event itself. It contains all of those elements [...] which are perceivable by (‘manifest to’) the discourse participants and what they can see, hear, etc. However, it must also contain *what the participants can work out from their perceptions*“ („discourse world“, Werth 1999: 83, Hervorhebungen im Original).

Text-Welt: „A text world is a deictic space, defined initially by the discourse itself, and specifically by the deictic and referential elements in it. [...] The deictic and referential elements are given by the discourse. The referential elements [...] activate relevant areas of memory, including complex conceptual structures known as **frames**. Frames are whole chunks of experience and situations, codified and stored in memory as single items (see Minsky 1975, Fillmore 1982 and 1985 [...])“ („text world“, Werth 1999: 20, Hervorhebung im Original). „[...] the text world is the conceptualisation of that part of the discourse world which is ‘in focus’ for the purposes of the discourse“ (Werth 1999: 86).

Kontext: „The **context** of a piece of language [...] is its surrounding environment. But this can include as little as the articulatory movements immediately before and after it, or as much as the whole universe, with its whole past and future“ („context“, Werth 1999: 78f., Hervorhebung im Original).

Obwohl systematische und konzeptuelle Metaphern eine ähnliche sprachliche Form haben, zeigen sich Differenzen zwischen den beiden. Cameron (2010: 91 f.) stellt die Unterschiede folgendermaßen dar:

“The distinction between conceptual metaphors and systematic metaphors may not be clear in practice – since both claim to reflect metaphorical patterns of thinking – but theoretically they are very different. [...] conceptual metaphor theory hypothesizes the pre-existence of conceptual metaphors underlying how people, at the social group level, think. Metaphorical expressions in language are then seen as manifestations of conceptual metaphors. In this theory, conceptual metaphors are held to be prior in three key ways: in thought as prior to language, across speech communities as prior to individuals, and in more general forms as prior to specific instantiations. In the discourse dynamics framework, people’s language and cognitive resources are seen as prior to their participation in discourse events, and these resources may include conventionalized ways of thinking-and-talking, but no priority is given to thought over language or the general over the specific. Discourse participants will use a range of types of thinking, most of which interact with language, and what happens in the moment of discourse can be influenced by factors on all scales and levels, not just from the macro or general ‘downwards’ (Gibbs and Cameron 2008). What is shared by conceptual metaphors and systematic metaphors is the idea of connected patterns of metaphors as important tools in understanding and talking or writing.”

Kognitive bzw. diskurslinguistische Ansätze zu Metapherndeutungen galten in der Sprachwissenschaft jahrzehntelang als einander ausschließende Theorien, die verschiedene Methoden anwenden bzw. ihre analytischen Fragen aus völlig anderen Perspektiven stellen (Hampe 2017: 3 f.). Kognitive Linguisten setzen sich zum Ziel, v. a. theoretische Aspekte des Wesens von Metaphern zu klären und darzustellen, während Diskurslinguisten auf praktischere Fragestellungen Wert legen und sich auf den Gebrauch von Metaphern konzentrieren (Hampe 2017: 4). Diskurslinguisten haben nicht

nur an der Struktur der Metaphern ein reges Interesse, sondern sie wollen auch von der Diskursdynamik der Metaphern mehr erfahren (Gibbs 2014: 34 ff.). Über viele Jahre existierte eine scharfe Trennlinie zwischen den zwei Ansätzen, ein Konsens ist jedoch zustande gekommen, der sogar über die Bereiche der zwei Richtungen hinweggeht und neue Wege zu Metapherndeutungen ermöglicht. Dieser Konsens fasst Hampe (2017: 4, Hervorhebungen im Original) folgendermaßen zusammen:

“Uniting the two approaches may thus require an appreciation of the fact that a deeper understanding of what metaphor *is* depends to a significant extent on understanding what it *does*. A first strong link between cognition-oriented and discourse-oriented research has been forged in the past two decades by research on gesture and multi-modal communications, which has emphasized that communicative events are by default constituted by expressions from multiple semiotic channels. Gesture research in particular has always combined the fine-grained qualitative analysis of actual discourse events with a deep concern for cognitive motivations [...]. Luckily, metaphor studies have greatly profited from both of these research fields [...].”

In der heutigen Metaphernforschung schließen sich demgemäß kognitive und diskurslinguistische Annäherungen nicht mehr unbedingt aus (Hampe 2017: 4). Der Ausgleich zwischen den beiden Ansätzen basiert auf der Erkenntnis, dass Metaphern nicht schematische und einseitige sprachliche Phänomene sind, sondern dass sich auf mehrfachen Ebenen unterschiedliche Bedeutungen manifestieren (Hampe 2017: 10). Über die möglichen *mehrschichtigen Bedeutungsrealisierungen von Metaphern* wird in der Fachliteratur oft diskutiert (Casasanto 2009: 249 ff., Steen 2008: 213 ff., Kövecses 2010: 305 ff., Gibbs/Cameron 2008: 64 ff.). Gibbs/Cameron (2008: 65) stellen fest, dass Metaphern über eine riesige Bedeutungsbreite verfügen, die „emerge from self-organizational processes that operate along a range of different time-scales, from the millisecond to the evolutionary, and across a range of scales of social group size, from the individual and dyad to the speech community“. Dieses Ebenenmodell ist nach aktu-

ellstem Stand folgendermaßen zusammenzufassen (Gibbs/Cameron 2008: 64 ff. und Hampe 2017: 11):

1. (Neuro-)Physiologie,
2. Kognition (On-/Off-line),
3. Diskurs/Kommunikation,
4. Sprache(nsysteme),
5. Kultur,
6. Evolution.

Eine und dieselbe Metapher kann sogar sechs Bedeutungen haben: eine auf der Ebene der (Neuro-)Physiologie, eine auf der Ebene der Kognition, eine auf der Ebene des Diskurses, eine auf der Ebene der Sprache, eine auf der Ebene der Kultur und eine auf der Ebene der Evolution. Abhängig davon, was genau bei einer Untersuchung zum Ziel gesetzt wird, ändern sich der Verständnisrahmen der Metaphern und so auch die möglichen Bedeutungen. Diese Studie stellt Ergebnisse vor, die sich auf die Ebenen des Diskurses und der Sprache beziehen.

Auf der Diskurs-Ebene wird gearbeitet, indem sich die Datenerhebung bzw. die Ergebnisse der Metaphernanalyse ausschließlich auf die abgeschlossene Diskurs- und Text-Welt beziehen (Cameron 2010: 77 ff.). Hierzu gehören die Analysen in der Makrostruktur der Diskurs- und Text-Welt, wobei die asymmetrische semantische Kohärenz sowie Kohäsion der lexikalischen Quelldomänfelder dargestellt werden (vgl. Spieß 2014: 43).

Auf der Ebene des Diskurses unterscheidet man sprachliche Metaphern von *Diskursmetaphern*. Unter Diskursmetaphern wird „a relatively stable metaphorical projection that functions as a key framing device within a particular discourse over a certain period of time“ verstanden (Zinken/Hellsten/Nerlich 2008: 363). Zinken (2007: 450, Hervorhebungen im Original) erläutert weiter den Begriff „discourse metaphor“ wie folgt:

“Constructions that are commonly used as metaphor vehicles to express a particular, negotiated analogical meaning will be termed *discourse metaphors* (Zinken et al. forthcoming). Discourse metaphors therefore constitute an intermediate stage in the life course of a successful figurative expression – from an innovative analogy to

a conventional lexical concept. The difference between a discourse metaphor and a creative metaphor is that the analogy evoked by a discourse metaphor is part of the primary cognitive model profile directly accessed by the given lexical concept in the appropriate context (Evans and Zinken forthc.). While in the case of creative metaphors, encyclopaedic knowledge has to be ‘searched’ for the hearer to construct a relevant meaning, the relevant analogical schema is easily recalled in the case of discourse metaphors. This means that the process of meaning construction becomes more similar to conventional meaning construction.”

Auf der Ebene der Sprache nimmt die Untersuchung vorrangig die Mikrostruktur der Diskurs- und Text-Welt in den Fokus, indem die Implikaturen und Präsuppositionen der Diskursmetaphern bezüglich ihrer asymmetrischen Lexik/Semantik und Grammatik in den untersuchten Sprachen dargestellt werden.

Mit der stark konventionalisierten Sprache von Metaphern tauchte gleichzeitig das Problem der Metaphernidentifizierung auf. Metaphern, die zwischen ihren Quell- und Zieldomänen ein Cross-Domäne-Mapping mit einer starken kognitiven Spannung zeigen, fällt die Identifizierung besonders leicht. Im Gegensatz dazu sind stark konventionalisierte Metaphern mit einer schwachen oder sogar mit einer komplett fehlenden kognitiven Spannung zwischen ihren Quell- und Zieldomänen schwieriger zu erkennen. Diese Problematik tritt auch auf, wenn man die aktuellste Metaphernidentifizierungsmethode „MIPVU“ („metaphor identification procedure of the VU University Amsterdam“, Steen et al. 2010) zur Datenerhebung anwendet. Mit der MIPVU kann man in erster Linie Metaphern feststellen, die Einworteinheiten sind, die über eine stärkere kognitive Spannung zwischen ihren Quell- und Zieldomänen verfügen bzw. die sich zumindest durch ihre sprachlichen Indikatoren zeigen. Diese Metaphern werden im Folgenden als *Metaphern auf der Ersten Ebene* bezeichnet. Weitere Metaphern, die zwischen ihren Domänen keine leicht bemerkbare kognitive Spannung zeigen und die sich in einem Diskurs langsamer, manchmal über mehrere Abschnitte als Multiworteinheiten entfalten, nennt man *Metaphern auf der Zweiten*

Ebene. Sie sind mithilfe der MIPVU nicht immer identifizierbar, eben wegen ihrer oft nicht stark ausgeprägten konzeptuellen Inkongruenz. Trotzdem ist ihre Anwesenheit im Diskurs durch ihre stark ausgeprägte Diskursdynamik nicht zu leugnen und aus diesem Grund können sie nicht außer Acht gelassen werden. Um sie zu erkennen, muss man kleinere Operationalisierungen im System der MIPVU vornehmen. Diese betreffen v. a. die zwei bereits angedeuteten Hauptthesen, die umformuliert folgendermaßen lauten: 1. Metaphern können sich auch als Multiworteinheiten in einem Diskurs manifestieren. 2. Metaphern zeigen in einem Diskurs nicht unbedingt eine starke kognitive Spannung zwischen ihren Quell- und Zieldomänen, wenn sie eine repetitive und rekurrente Diskursdynamik im Diskurs ausüben.

Die zwei Termini, Metaphern auf der Ersten und auf der Zweiten Ebene („first-level metaphors“ und „second-level metaphors“) tauchen zuerst bei Bolinger (1971: 113 f.) auf. Er hat sie jedoch nicht im gleichen Sinne verwendet, wie in dieser Untersuchung, sondern in Bezug auf Partikelverben im Englischen. Eine eindeutige Ähnlichkeit lässt sich jedoch schnell erkennen:

“A first-level metaphor is one in which the literal meaning of the particle is extended: the literal “up” of *go up* becomes the figurative “up” of *load up*. A second-level metaphor is one in which the meaning of the phrasal verb as a whole (perhaps but not necessarily including an already metaphorized particle) is figuratively extended: one literally *makes up* a bed or *rubs out* a mistake and figuratively *makes up* a face or *rubs out* an adversary. First-level stereotyping is the simple combining of a verb proper with particle; the meaning is as nearly additive as can be. A second-level stereotype is a phrasal verb that is no longer semantically additive. In Faiclough’s terms (pp. 77–79), we find literal (my first-level stereotype), metaphorical, e. g. *Dusk was creeping up on us* (my second-level metaphor), and figurative (my second-level stereotype). He points out that literal and metaphorical involve the same lexical item (*to rub out* would be the “same” phrasal verb in both senses), while figurative (*to come across* = to find) involves a different lexical item (in this case, different from

to come across a field). Spasov (p. 48) terms the same three classes nonidiomatic, semi-idiomatic, and idiomatic. (Bolinger 1971: 113 ff., Hervorhebungen im Original.)⁴⁴

Die Termini „Metapher auf der Ersten Ebene“ und „Metapher auf der Zweiten Ebene“ sind auch mit der Terminologie von Diskursmetaphern gut kompatibel, da man auf die tiefere, oft mit einer metonymischen Basisbedeutung versehene Metaphorizität auf der Zweiten Ebene aus der Diskursdynamik erschließt (vgl. Goossens 1990, Mittelberg/Waugh 2009, Barnden 2010, Michl 2019, Cameron 1999: 21 f., Dorst 2017: 179 ff.).

Es lässt sich feststellen, dass die möglichen Interpretationen des Begriffes „Metapher“ in der modernen Sprachwissenschaft sehr vielfältig sind. Trotzdem sind zwischen den einzelnen Deutungen logische Überlappungen zu erkennen. Die Termini „Metapher auf der Ersten Ebene“ und „Metapher auf der Zweiten Ebene“ beziehen sich auf die Klassifizierung sprachlicher Metaphern, d. h. auf den kognitiven Unterschied zwischen einzelnen sprachlichen Metaphern. Systematische und konzeptuelle Metaphern weisen eher theoretische Unterschiede auf, während man mit ihnen empirisch auf eine ähnliche Art und Weise umgeht. Mit welchen Metaphertermini konkret und wie die Untersuchung erfolgt, stellt das folgende Unterkapitel dar.

2.2 Verwendung des Metaphernbegriffes in der vorliegenden Untersuchung

In dieser Studie werden gleichzeitig mehrere Metaphertermini verwendet. Die einzelnen sprachlichen Metaphern, die bei der Datenerhebung identifiziert wurden, werden als sprachliche Metaphern bezeichnet. Ferner werden sie nach ihrer Feststellung klassifiziert, und zwar in Bezug auf den Grad der kognitiven Spannung zwischen ihren Quell- und Zieldomänen.

⁴⁴ Die obige Konzeption wird von Hampe (2002: 22 ff.) in Bezug auf superlative Verben im Englischen, und zwar hinsichtlich der semantischen Charakteristika und des syntaktischen Verhaltens von Metaphern auf der Ersten und auf der Zweiten Ebene, weiter behandelt.

Dementsprechend sind sie entweder Metaphern auf der Ersten Ebene oder Metaphern auf der Zweiten Ebene.

Die sprachlichen Metaphern auf der Ersten und auf der Zweiten Ebene werden vor der Analyse in semantisch homogene Fokusgruppen eingeteilt, die anschließend mit einem metaphorischen Hyperonym, d. h. mit einer systematischen Metapher versehen werden. Unter Diskursmetapher versteht die Arbeit das Ensemble aller Metaphern auf der Ersten und auf der Zweiten Ebene bzw. die systematischen Metaphern des Diskurses.

Der Terminus „konzeptuelle Metapher“ wird in dieser Arbeit nicht verwendet, da er mit dem theoretischen Rahmen des Diskursdynamik Frameworks nicht kompatibel ist.

3. Methode

3.1 Untersuchter Themenkomplex

In Vorbereitung auf die Analyse wurden die zu untersuchenden Themenkomplexe des ausgewählten Diskurses festgelegt. Dies ist eine grobe Feststellung der systematischen Metaphern des literarischen Diskurses. Im Falle des hier untersuchten Korpus ist dieser Themenkomplex die „Dunkelheit“. Bei der Festlegung des Themenkomplexes wird gleichzeitig die Richtung angegeben, nach der die Datenerhebung durchgeführt werden soll. Es werden dem Korpus entsprechend solche sprachlichen Metaphern entnommen, die mit den Bedeutungsmerkmalen von „Dunkelheit“ semantische Gemeinsamkeiten aufweisen.

3.2 Korpus

Das Korpus bildet ein literarisches Werk: Der Roman „Ich und Kaminski“ von Daniel Kehlmann und seine ungarische Übersetzung „Én és Kaminski“. Dieser wird in der Untersuchung als ein abgeschlossener Diskurs betrachtet. Die Metaphorik von „Dunkelheit“ wird im Deutschen und im

Ungarischen nach asymmetrischen Verhältnissen auf der Mikro- und Makroebene analysiert und herausgearbeitet.

3.3 Fragestellungen

Dieser Beitrag ist eine Kurzfassung einiger Ergebnisse der vollständigen Analyse. Sie geht den folgenden Fragestellungen nach:

1. Wie funktioniert die Diskursdynamik als Metaphorizität erregendes Mittel im literarischen Diskurs von „Ich und Kaminski“? Wie bauen sich Metaphern auf der Ersten und auf der Zweiten Ebene im Diskurs aus?
1. Welche sprachlichen Asymmetrien sind in der Mikro- und Makrostruktur der untersuchten Diskursmetaphern zu identifizieren?
 - 1.1. Auf der Makroebene:
 - 1.1.1. Gibt es Asymmetrien im Vergleich der lexikalischen Quelldomänenfelder zu *DUNKELHEIT* im deutschen und im ungarischen Diskurs?
 - 1.1.1. Bestehen Asymmetrien zwischen den herausgearbeiteten systematischen Metaphern in Hinsicht auf die Reichweite der Quelldomäne *DUNKELHEIT* („Scope of Source“, Kövecses 2010: 135ff.)⁵?

5 Kövecses (2010: 136) erläutert das Phänomen „Reichweite der Quelldomäne“ („Scope of Source“) folgendermaßen: „What has been less often observed, [...] is that a single source concept can characterize many distinct target domains. As a matter of fact, most of the specific source domains appear to characterize not just one target concept but several. For instance, the concept of war applies not only to argument but also to love; the concept of building not only to theories but also to societies; the concept of fire not only to love but also to danger, and so on. This raises an interesting empirical and theoretical question: How many and what kind of target domains does a single source concept apply to? I will call this issue the question of the **scope of metaphor**. By the scope of metaphor I simply mean the range of cases – that is, the target domains – to which a given source concept applies“.

1.1. Auf der Mikroebene:

1.1.1. Gibt es sprachliche Asymmetrien in den metaphorischen Einheiten in Bezug auf ihre Lexik/Semantik und Grammatik des deutschen und des ungarischen Korpus?

1. Inwiefern lassen sich die identifizierten Asymmetrien mit translatorischen Entscheidungen erklären?

3.4 Vorgehen

3.4.1 Datenerhebung

Die Erhebung von metaphorischen Daten erfolgt mithilfe der MIPVU, die mittlerweile nach den bereits erwähnten Aspekten teilweise operationalisiert wurde. Die MIPVU ist fähig, in erster Linie Metaphern auf der Ersten Ebene, d. h. Metaphern mit einer stärkeren kognitiven Spannung zu erkennen. Die identifizierten Metaphern klassifiziert die MIPVU weiter: indirekte, direkte und implizite Metaphern, Metapher-Flags bzw. metaphorische Neubildungen („new formations“, Steen/Dorst/Herrmann/Kaal/Krennmayr/Pasma 2010: 25 ff.)⁶. Die allgemeinen Richtlinien zur Identifizierung

6 Der Unterschied zwischen den einzelnen MIPVU-Klassen sind nach Steen et al. (2010: 25 f., Hervorhebungen R. P.-Sz.) wie folgt zu erläutern: „When a word is used *indirectly* and that use may potentially be explained by some form of cross-domain mapping from a more basic meaning of that word, mark the word as *metaphorically used* (MRW). [...] When a word is used directly and its use may potentially be explained by some form of cross-domain mapping to a more basic referent or topic in the text, mark the word as *direct metaphor* (MRW, direct). [...] When words are used for the purpose of lexico-grammatical substitution, such as third person personal pronouns, or when ellipsis occurs where words may be seen missing, as in some forms of co-ordination, and when a direct or indirect meaning is conveyed by those substitutions or ellipses that may potentially be explained by some form of cross-domain mapping from a more basic meaning, referent, or topic, insert a code for *implicit metaphor* (MRW, implicit). [...] When a word functions as a signal that a cross-domain mapping may be at play, mark it as a *metaphor flag* (MFlag). [...] When a word is a *new-formation* coined, examine the distinct words that are its independent parts [...]“.

metaphorisch verwendeter Ausdrücke sind die folgenden:

- (1) Identify the contextual meaning of the lexical unit. [...]
- (2) Check if there is a more basic meaning of the lexical unit. If there is, establish its identity. [...]
- (3) Determine whether the more basic meaning of the lexical unit is sufficiently distinct from the contextual meaning. [...]
- (4) Examine whether the contextual meaning of the lexical unit can be related to the more basic meaning by some form of similarity. [...]

If the results of instructions 2, 3, and 4 are positive, then a lexical unit should be marked as a metaphor-related word ('MRW') [...].

(Steen/Dorst/Herrmann/Kaal/Krennmayr/Pasma 2010: 33)

Bei jedem Ausdruck werden die Kontext- und die Basisbedeutungen angesehen; anschließend geht die Analyse auf den Unterschied zwischen diesen, schließlich stellt sie fest, ob die zwei Bedeutungen trotz ihrer Unterschiede durch irgendwie geartete Ähnlichkeiten zu verbinden sind. Jeder Schritt wird im Korpus ausführlich herausgearbeitet und die identifizierten Metaphern werden in die angemessenen MIPVU-Klassen eingeteilt. Diese sind Metaphern auf der Ersten Ebene. Metaphern auf der Zweiten Ebene werden erst durch die bereits diskutierten Modifizierungen der MIPVU erkannt.

Folgende Beispiele aus dem Korpus, einmal auf Deutsch und die ungarische Übersetzung dazu, veranschaulichen die Funktion der MIPVU. Zunächst ist der vollständige Satz des metaphorischen Ausdrucks zu lesen, in dem der metaphorische Teil unterstrichen markiert ist. Danach erfolgt die Erläuterung der einzelnen MIPVU-Schritte. Beim ungarischen Beispiel wird zusätzlich eine Interlinearglossierung um der allgemeinen Verständlichkeit willen hinzugefügt.

dt. *Seine Züge hatten sich verdunkelt.* (IK: 104)⁷

⁷ Für den deutschen Titel „Ich und Kaminski“ wird im Folgenden das Kürzel „IK“ verwendet. Der ungarische Titel „Én és Kaminski“ wird mit „EK“ abgekürzt.

Kontextbedeutung (KB)	Dunkelheit impliziert im Kontext Ernst und Beleidigtsein.
Basisbedeutung (BB)	‚so abdunkeln, dass kein Licht einfallen od. nach außen dringen kann‘ (Duden 1999: s. v. <i>verdunkeln</i> , B1) ‚bedecken, verdecken, verhüllen u. dadurch dunkel, dunkler, finster erscheinen lassen‘ (Duden 1999: s. v. <i>verdunkeln</i> , B2a) ‚(durch etw. Bedeckendes) zunehmend dunkler, dunkel, finster werden‘ (Duden: 1999: s. v. <i>verdunkeln</i> , B2b) ‚verschleiern‘ (Duden 1999: s. v. <i>verdunkeln</i> , B3)
Kontrast zwischen KB und BB	Ja, die BB drückt etwas Konkretes aus (‚tatsächliche Verdunkelung‘), während sich die KB eher auf etwas Abstraktes (‚Kaminskis schlechte Stimmung‘) referiert.
Vergleich – Ähnlichkeit/ Cross-Domäne-Mapping	Ja, wenn jemand ernst oder traurig wird, kann man das im Bilde der Dunkelheit verstehen.
MIPVU-Klasse	indirekte Metapher (m ind) = Metapher auf der Ersten Ebene
Quelldomäne	‚hatten sich verdunkelt‘ = ‚Dunkelheit‘
Zieldomäne	‚Ernst‘, ‚Beleidigtsein‘, ‚schlechte Laune‘

Tabelle 1: MIPVU-Schritte am deutschen Beispiel hatten sich verdunkelt

Bei den ungarischen Metaphern wird zunächst eine Interlinearglossierung nach den vereinfachten Leipzig Glossing Rules (2015) herausgearbeitet. Unter (1) wird eine Wort-für-Wort-Analyse durchgeführt bzw. die semantisch und grammatisch korrekte deutsche Bedeutung angegeben, unter (2) erfolgt eine Morphem-für-Morphem-Analyse. Diese sind für kontrastive Untersuchungen besonders empfehlenswert, da mithilfe der Interlinearglossierung Asymmetrien zwischen zwei oder mehreren Sprachsystemen schneller offensichtlich werden.

ung. *Kaminski nem válaszolt. Szigorúan ránéztem oldalról: arca elkomorult.* (EK: 114)

ung. [...] <i>arca elkomorult</i> .	(1) ung. <i>arca</i> <i>elkomorult</i> sein_Gesicht verdüsterte_sich dt. ‚sein Gesicht verdüsterte sich‘ (2) ung. <i>arc-a</i> <i>el-komorul-t</i> arc.SG.NOM-POSS.3SG PFX - k o m o r u l - PRÄT.3SG.IND
-------------------------------------	--

Tabelle 2: Interlinearglossierung zur ungarischen Metapher *elkomorult*

Kontextbedeutung	Dunkelheit impliziert im Kontext Ernst/Traurigkeit und Beleidigtsein. ‚Lelki alkatának következtében mindig v. túlságosan komoly, magába zárkózó, mogorva, zord <személy>.‘ (Mértsz ¹ 1959 ff.: s. v. <i>komor</i> , B1) [dt. eine sehr zurückziehende, kalte Person.]
Basisbedeutung	‚Elkomorodik.‘ (Mértsz 1959 ff.: s. v. <i>elkomorult</i>) ‚Sötét, barátságatlan, lehangoló hatású, gyászos, zordon <tárgy, hely, elvont dolog>. Komor falak, vidék; komor színekkel fest vmit.‘ (Mértsz 1959 ff.: s. v. <i>komor</i> , B2) [dt. ‚dunkel, unfreundlich, deprimierend, trauervoll, finster‘ – Übersetzung R. P.-Sz.]
Kontrast zwischen KB und BB	Ja, die BB ist etwas Konkretes (dunkel), während die KB im übertragenen Sinne zu verstehen ist (Kaminski ist beleidigt/traurig).
Vergleich – Ähnlichkeit/ Cross-Domäne-Mapping	Ja, Dunkelheit kann im Kontext mit den Begriffen „erst“, „traurig“ und „beleidigt“ verbunden werden.
MIPVU-Klasse	m ind = Metapher auf der Ersten Ebene
Quelldomäne	‚elkomorult‘ = dt. ‚etwas ist dunkel geworden‘
Zieldomäne	‚Ernst‘, ‚Beleidigung‘, ‚Wut/Ärger‘, ‚schlechte Laune‘

Tabelle 3: MIPVU-Schritte am ungarischen Beispiel *elkomorult*

3.4.2 Datenarbeit und Analyse

Nach der Metaphernidentifizierung erfolgt die Analyse mit den erhobenen Daten. Zur Systematisierung der Daten leistet das Diskursdynamik Framework den theoretischen Rahmen. Die Bearbeitung der erhobenen Daten besteht aus den folgenden Schritten:

- (1) Einordnung der sprachlichen Metaphern in semantisch homogene Fokusgruppen.
- (2) Herausarbeitung systematischer Metaphern zu allen Fokusgruppen.
- (3) Analyse auf der Makroebene des Diskurses: kontrastive Herausarbeitung der lexikalischen Quelldomänenfelder und der Reichweite der Quelldomäne *DUNKELHEIT* im Diskurs zu beiden Sprachen.
- (4) Analyse auf der Mikroebene: kontrastive Herausarbeitung sprachlicher Asymmetrien einzelner sprachlicher Metaphern hinsichtlich ihrer Lexik/Semantik und Grammatik.

3.5 Material

Zur Analyse werden u. a. Nachschlagewerke wie das Duden Bedeutungswörterbuch (1999), das Duden Universalwörterbuch (2006), das Duden Synonymwörterbuch (2014), das ungarische Bedeutungswörterbuch Mértz (1959 ff.), das Metaphernwörterbuch Cobuild (Deignan 1995), zweisprachige Wörterbücher Halász/Földes/Uzonyi (1998) und Hessky (2005) verwendet. Primäres Orientierungsmaterial ist der Diskurs des untersuchten Korpus „Ich und Kaminski“.

4. Resultate

4.1 Ergebnisse auf der Makroebene

Die Ergebnisse der kompletten Datenerhebung sind in der folgenden Tabelle anzusehen. Die identifizierten Metaphern wurden zunächst nach Kapiteln sortiert. Sie gelten als Einheiten, da sie meistens aus mehreren Wörtern, manchmal sogar Sätzen bestehen. Tabelle 4 gibt zur Veranschaulichung auch die absoluten und prozentualen Zahlen der Metaphereinheiten an.

Metaphernidentifizierung										
Kapitel	Wortzahl		mvw - absolut		mvw- prozentual		mvw- 1. Ebene		mvw- 2. Ebene	
	Dt.	Ung.	Dt.	Ung.	Dt.	Ung.	Dt.	Ung.	Dt.	Ung.
1	2637	2066	5 Einheiten 120 Wörter	5 Einheiten 97 Wörter	5 %	5 %	2	2	3	3
2	3131	2531	9 Einheiten 277 Wörter	9 Einheiten 230 Wörter	9 %	9 %	1	1	8	8
3	2400	1959	11 Einheiten 284 Wörter	11 Einheiten 228 Wörter	12 %	12 %	3	3	8	8
4	3172	2561	4 Einheiten 74 Wörter	4 Einheiten 66 Wörter	2 %	3 %	3	3	1	1
5	2989	2368	7 Einheiten 235 Wörter	7 Einheiten 203 Wörter	8 %	9 %	3	3	4	4
6	4756	3860	3 Einheiten 106 Wörter	3 Einheiten 82 Wörter	2 %	2 %	1	1	2	2

7	3208	2577	11 Einheiten 339 Wörter	11 Einheiten 282 Wörter	11 %	11 %	6	6	5	5
8	2739	2177	2 Einheiten 77 Wörter	2 Einheiten 62 Wörter	3 %	3 %	0	0	2	2
9	2473	2019	2 Einheiten 32 Wörter	2 Einheiten 28 Wörter	1 %	1 %	0	0	2	2
10	2415	1907	1 Einheit 35 Wörter	1 Einheit 26 Wörter	1 %	1 %	0	0	1	1
11	1473	1149	1 Einheit 11 Wörter	1 Einheit 9 Wörter	0,7 %	0,8 %	0	0	1	1
12	4103	3270	2 Einheiten 92 Wörter	2 Einheiten 75 Wörter	2 %	2 %	2	2	0	0
13	866	639	0 Einheit	0 Einheit	-	-	0	0	0	0
Insgesamt	36539	29437	58 Einheiten 1682 Wörter	58 Einheiten 1388 Wörter	4,6 %	4,7 %	21	21	37	37

Tabelle 4: Metaphorisch identifizierte Wörter in Daniel Kehlmanns „Ich und Kaminiski“ und in dessen ungarischer Übersetzung

Nach der Datenerhebung und vor der Analyse musste eine zusätzliche Vorrecherche durchgeführt werden. Die Vorarbeit hat Informationen zum Themenkomplex „Dunkelheit“ gesammelt, und zwar in Bezug darauf, in welchen metaphorischen Bedeutungen sich „Dunkelheit“ im allgemeinen

Sprachgebrauch generell manifestiert. Tabelle 5 und 6 fassen diese Ergebnisse zusammen.

Duden 1999: s. v. <i>dunkel</i>	‚düster, unerfreulich‘ ‚unbestimmt, undeutlich‘, ‚unklar (ferner und geheimnisvoller)‘, ‚schwer deutbar‘, ‚undurchsichtig, verdächtig, zweifelhaft‘
Duden 1999: s. v. <i>düster</i>	‚schwermütig, niedergedrückt (und daher unheimlich wirkend)‘
Duden 2014: s. v. <i>dunkel</i>	‚Düsterkeit‘ ‚Geheimnis‘, ‚Rätsel(haftigkeit)‘, ‚Undurchschaubarkeit‘, ‚Undurchsichtigkeit‘, ‚Ungewissheit‘, ‚Unklarheit‘, ‚Vagheit‘, ‚Verschwommenheit‘, ‚Verwaschenheit‘
Duden 2014: s. v. <i>Schatten</i>	‚Makel‘, ‚Schandmal‘, ‚Unzierde‘ ‚übler Beigeschmack‘ ‚Odium‘ ‚Schandfleck‘

Tabelle 5: Reichweite der Quelldomäne DUNKELHEIT in Wörterbüchern

feelings of unhappiness, depression, despair
things that are unpleasant or evil
Angry
Suspicious
things that are less pleasant
things that are frightening
things that are serious
things that you do not know anything about
things that stop you from feeling optimistic
people who are less strong or capable
people who are less effective or forceful
negative feelings or situations
something that does not seem hopeful
situations that do not give you much hope of success or happiness

Tabelle 6: Reichweite der Quelldomäne DARKNESS (Deignan 1995: 175 ff.)

Die Vorrecherche im allgemeinen Sprachgebrauch zur Reichweite der Quelldomäne *DUNKELHEIT* erweist sich als notwendig, denn die Untersuchung basiert auf einem literarischen Text. Literarische Sprache verstößt häufig gegen die Konventionen des alltäglichen Sprachgebrauchs. Die Wahrscheinlichkeit, dass man in einem literarischen Korpus metaphorische Mittel findet, die mit den Richtlinien der Tabellen 5 und 6 nicht oder nur teilweise kompatibel sind, ist daher ziemlich groß. Diese Hypothese wurde durch die ersten Ergebnisse auch bestätigt. Tabelle 7 zeigt das Ensemble systematischer Metaphern bzw. ihre Frequenz im Diskurs „Ich und Kaminski“ im deutschen sowie im ungarischen Korpus.

Dt. <i>DUNKELHEIT</i>		Vorkom- mens- häufigkeit	Ung. <i>SÖTÉTSÉG</i>	Vorkom- mens-häu- figkeit
1	<i>Psychische Blindheit ist Dunkelheit</i>	11	Psychische Blindheit ist Dunkelheit	12
2	<i>SCHRECKEN/SCHRECK IST DUNKELHEIT</i>	4	Schrecken/Schreck ist Dunkelheit	8
3	<i>ANGST IST DUNKELHEIT</i>	8	Angst ist Dunkelheit	8
4	<i>MÜDIGKEIT/SCHWÄCHE IST DUNKELHEIT</i>	6	Müdigkeit/Schwäche ist Dunkelheit	6
5	<i>UNSICHERHEIT IST DUNKELHEIT</i>	5	Unsicherheit ist Dunkelheit	7
6	<i>RUHM/ANERKENNUNG IST DUNKELHEIT</i>	5	Ruhm/Anerkennung ist Dunkelheit	5
7	<i>WUT/ÄRGER IST DUNKELHEIT</i>	3	Wut/Ärger ist Dunkelheit	3
8	<i>PSYCHISCHE KÄLTE IST DUNKELHEIT</i>	3	Kälte ist Dunkelheit	4
9	<i>INSPIRATION IST DUNKELHEIT</i>	4	Inspiration ist Dunkelheit	4
10	<i>TOD IST DUNKELHEIT</i>	4	Tod ist Dunkelheit	5
11	<i>UNWISSEN IST DUNKELHEIT</i>	3	Unwissen ist Dunkelheit	3

12	<i>ERLEICHTERUNG IST DUNKELHEIT</i>	1	Erleichterung ist Dunkelheit	2
13	<i>ISOLATION IST DUNKELHEIT</i>	2	Isolation ist Dunkelheit	1
14	<i>ERNST IST DUNKELHEIT</i>	2	Ernst ist Dunkelheit	2
15	<i>KRAFTLOSIGKEIT IST DUNKELHEIT</i>	2	Kraftlosigkeit ist Dunkelheit	2
16	<i>UNENDLICHKEIT IST DUNKELHEIT</i>	2	Unendlichkeit ist Dunkelheit	1
17	<i>KONZENTRATION IST DUNKELHEIT</i>	1	Konzentration ist Dunkelheit	1
18	<i>SCHAM IST DUNKELHEIT</i>	1	Scham ist Dunkelheit	1
19	<i>GENIALITÄT IST DUNKELHEIT</i>	1	Talent ist Dunkelheit	1
20	<i>DEPRIMIERTHEIT/MONOTONIE IST DUNKELHEIT</i>	1	Deprimiertheit/Monotonie ist Dunkelheit	1

Tabelle 7: Die Reichweite der Quelldomäne DUNKELHEIT des Deutschen und des Ungarischen im untersuchten Diskurs „Ich und Kaminski“

Tabelle 7 stellt das Endergebnis der Datenbearbeitung jeder identifizierten „Dunkelheit“-Metapher dar. Die systematischen Metaphern sind mit kursiven Kapitälchen markiert, neben ihnen lässt sich ihre Vorkommenshäufigkeit ablesen, die genau ermittelt, wie viele sprachliche Metaphern zur Fokusgruppe der systematischen Metapher gehören.

Generell lässt sich sagen, dass sehr geringe Asymmetrien auf der Makroebene des Diskurses festzustellen sind. Es gibt keine Unterschiede bezüglich der Semantik der systematischen Metaphern: Jede deutsche systematische Metapher verfügt über eine ungarische systematische Metapher quasi als Äquivalent in der eigenen Diskurs- und Text-Welt. Kleine Unterschiede sind bei der Frequenz bestimmter systematischer Metaphern zu finden. Das gravierendste ist die systematische Metapher *SCHRECKEN/SCHRECK IST DUNKELHEIT*, die sich im deutschen Diskurs durch vier, im ungarischen

durch acht sprachliche Metaphern zeigt. Weitere steigende Tendenzen der Sprachrichtung Deutsch–Ungarisch sind bei den systematischen Metaphern *PSYCHISCHE BLINDHEIT IST DUNKELHEIT*, *UNSIKERHEIT IST DUNKELHEIT*, *PSYCHISCHE KÄLTE IST DUNKELHEIT*, *TOD IST DUNKELHEIT* und *ERLEICHTERUNG IST DUNKELHEIT* zu erschließen. Eine sinkende Tendenz ist ebenfalls bemerkbar, und zwar bei den systematischen Metaphern *ISOLATION IST DUNKELHEIT* bzw. *UNENDLICHKEIT IST DUNKELHEIT*. Die sinkende Tendenz ist jedoch weniger charakteristisch, als die steigende. Die Tatsache, dass bezüglich der Reichweite der Quelldomäne bzw. der Frequenz sprachlicher Metaphern einer Fokusgruppe so wenige Asymmetrien gefunden wurden, kann mit zwei Gründen erklärt werden. Zuerst erweist sich die ungarische Übersetzung als sehr treu gegenüber dem deutschen Original, wobei sie jedoch an manchen Stellen ein wenig ‚künstlerischer‘ wirkt, womit die schwankende Frequenz einiger systematischer Metaphern zu begründen ist. Weiterhin darf nicht außer Acht gelassen werden, dass obwohl Deutsch und Ungarisch typologisch unterschiedliche Sprachen sind, haben sie einen intensiven Sprachkontakt bzw. eine geographische sowie kulturelle Nähe. Neben diesen Faktoren lässt sich nicht erwarten, dass sich grundlegende Verschiedenheiten in der metaphorischen Konzeptualisierung kognitiver Inhalte ergeben. Dieses Ergebnis wurde bereits von Anfang an bei der Analyse teilweise antizipiert.

Ein interessantes Resultat bringt allerdings der Bedeutungszusatz des Diskurses. Sowohl im deutschen als auch im ungarischen Diskurs entwickeln sich Metaphern, die mit den Bedeutungsrahmen des alltäglichen Sprachgebrauchs nicht übereinstimmen. Das allgemeine Sprachverständnis verbindet das Konzept *DUNKELHEIT* als Quelldomäne mit abstrakten Ziel-domänen, die eindeutig auf etwas Negatives verweisen. Diese Feststellung gilt in den untersuchten Diskursen nicht mehr. Die *DUNKELHEIT* identifiziert sich im Korpus „Ich und Kaminski“ mehrmals mit als positiv beurteilten Abstrakta, die sich im Diskurs neu interpretieren. Folglich entstehen systematische Metaphern wie *RUHM/ANERKENNUNG IST DUNKELHEIT*, *INSPIRATION IST DUNKELHEIT*, *ERLEICHTERUNG IST DUNKELHEIT*, *UNENDLICHKEIT IST DUNKELHEIT*, *KONZENTRATION IST DUNKELHEIT* und *GENIALITÄT IST DUNKELHEIT*. Diese Ergebnisse zeugen auch von der strengen Diskursge-

bundenheit systematischer Metaphern.

Weiterhin gibt es einige systematische Metaphern, die im Diskurs durch ihre sprachlichen Metaphern lediglich einmal auftauchen. Anhand ihrer Bedeutungen konnten sie in keine vorhandenen Fokusgruppen eingeteilt werden, somit bilden sie ihre eigenen „Metapherngruppen“.

Ebenfalls lohnt es sich, die sprachliche Zusammensetzung der systematischen Metaphern auf der Makroebene anzusehen. Tabelle 8 gibt darüber einen Überblick:

	dt. <i>DUNKELHEIT</i>	ung. <i>SÖTÉTSÉG</i>
	Vorkommenshäufigkeit	Vorkommenshäufigkeit
Metapher auf der Ersten Ebene	20 Einheiten	20 Einheiten
Metapher auf der Zweiten Ebene	38 Einheiten	38 Einheiten
mit Zöllners Figur verbunden	42 Einheiten	43 Einheiten
mit Kaminskis Figur verbunden	15 Einheiten	14 Einheiten
mit sonstiger Figur verbunden	1 Einheit	1 Einheit

Tabelle 8: Verteilung der sprachlichen Metaphern zum Themenkomplex „Dunkelheit“

Aus Tabelle 8 geht hervor, dass zwischen dem deutschen Text und seiner ungarischen Übersetzung kaum Unterschiede bezüglich der Vorkommenshäufigkeit der „Dunkelheit“-Metaphern festzustellen sind. Wenn man jedoch nur die sprachliche Zusammensetzung der herausgearbeiteten systematischen Metaphern anschaut, ergeben sich interessante Resultate. Zuerst ist zu sehen, dass die Diskurs- und Text-Welten in beiden Sprachen eher zur Formulierung von Metaphern auf der Zweiten Ebene tendieren. In beiden Kontexten manifestieren sich beinahe doppelt so viele Metaphern auf der Zweiten Ebene, als Metaphern auf der Ersten Ebene. Dies bedeutet, dass viele der erkannten sprachlichen Metaphern über eine schwächere, manchmal sogar fehlende kognitive Spannung zwischen ihren Quell- und Ziel-domänen verfügen und sich ihre Metaphorizität erst in der Diskurs- sowie Text-Welt und somit durch die Diskursdynamik allmählich entfalten.

Ferner spielen auch die Protagonisten im Diskurs als Analyseaspekte eine wichtige Rolle, da sich bei der Makro-Netzwerkanalyse Asymmetrien zeigen, und zwar in Hinsicht auf die Verbindung sprachlicher Metaphern zu den zwei Hauptfiguren, Zöllner und Kaminski. Aus Zöllners Erzählung erhält man die meisten Metaphern, von denen die Mehrheit Metaphern auf der Zweiten Ebene ist. Zöllners metaphorische Priorität ist damit zu erklären, dass man die Geschehnisse der Handlung aus seiner Perspektive erzählt bekommt. Die einfachere semantische Natur seiner Metaphern kann aus der Perspektive der Diskurs-Welt damit begründet werden, dass er als eine verlorene Figur ohne wahre Orientierung in seinem Leben erscheint. Er strebt nach Ruhm und Anerkennung, verfügt allerdings nicht über das entsprechende und notwendige Talent, um dies zu erreichen. Im Gegensatz dazu wird Kaminskis, des Malers, Figur eher mit Metaphern auf der Ersten Ebene verbunden. Seine metaphorische Anwesenheit ist anhand der Frequenz nicht so stark ausgeprägt wie Zöllners, die Qualität seiner metaphorischen Äußerungen ist hingegen kognitiv stärker als Zöllners. Seine Metaphern sind manchmal sogar poetischer, was damit erklärt werden kann, dass er während der Handlung wenig zu Wort kommt, aber, wenn er etwas sagt, sind seine Äußerungen sowohl in Bezug auf ihren Inhalt als auch auf ihre Form metaphorisch aussagekräftiger als Zöllners.

4.2 Ergebnisse auf der Mikroebene: Lexik und Semantik

Bei der Analyse auf der Mikroebene konzentriere ich mich ausschließlich auf metaphorische Ausdrücke hinsichtlich ihrer lexikalisch-semantischen sowie grammatischen Asymmetrien im deutschen und im ungarischen Korpus. In diesem Beitrag werden nur einige semantische Asymmetrien auf der Mikroebene mit Korpusbelegen illustriert. Tabelle 9 schildert die identifizierten semantischen Asymmetrien und ihre sprachlichen Realisierungen, anschließend folgen einige Auszüge aus dem Korpus mit einer ausführlicheren Herausarbeitung der identifizierten lexikalisch-semantischen Asymmetrie.

Semantische Asymmetrien	
Identifizierte Asymmetrie und ihre Frequenz	Realisierungen der Asymmetrie
Konkretisierung (11)	Verben mit allgemeiner Bedeutung (9)
	Körperteile (1)
	Substantive mit allgemeiner Bedeutung (1)
Komplette Transformation (8)	Weitere Wortarten mit Perspektivenwechsel (5)
	Verben mit Perspektivenwechsel (3)
Bedeutungsergänzung (3)	situative Ergänzungen (Körperteile und sonstiges) (3)
Generalisierung (3)	Generalisierung von Verben mit konkreter Bedeutung (2)
	Generalisierung von Substantiven mit konkreter Bedeutung (1)
Auslassung (2)	aus Versehen/aus tautologischen Gründen (2)
Verlegung (2)	Betonungswechsel (2)
Antonyme Übersetzung (1)	negierter Ausdruck wird nicht negiert (1)

Tabelle 4: Semantische Asymmetrien zu Metaphern im Korpus „Ich und Kaminski“

4.2.1 Asymmetrien durch Bedeutungskonkretisierung

4.2.1.1 Metaphorische Motiviertheit

(1a) dt. [...] zogen sich dunkle Streifen über mein plötzlich rot und nackt aussehendes Gesicht. (IK: 15 f.)⁸

(1b) ung. [...] sötét csíkok barázdálták hirtelen vörösnek és csupasznak tetsző arcomat. (EK: 16)

⁸ In jedem Zitat aus „Ich und Kaminski“ und „Én és Kaminski“ sind alle Hervorhebungen (unterstrichen und fettgedruckt) von der Autorin vorgenommen. Wellenförmig unterstrichen sind die Quelldomänen, einfach unterstrichen die Zieldomänen, fettgedruckt sind die identifizierten asymmetrischen Stellen.

Im obigen Beleg sind die metaphorischen Ausdrücke unterstrichen markiert, eine zusätzliche fettgedruckte Markierung dient zur Kennzeichnung der konkretisierten Bedeutungen. Die im Zitat erkannte Metapher ist eine auf der Zweiten Ebene und gehört zur Fokusgruppe der systematischen Metapher *Müdigkeit ist Dunkelheit*. Die Quelldomäne *DUNKELHEIT* zeigt sich durch das lexikalische Quelldomänfeld *DUNKEL*, d. h. durch den Ausdruck *dunkle Streifen*. Eine starke konzeptuelle Inkongruenz zwischen der Quell- bzw. der Zieldomäne ist nicht aufzufinden. Die Metapher ist dementsprechend als Metapher erst in ihrem Diskurs erkennbar. Die Metapher in ihrem kompletten sprachlichen Kontext weist doch einige Merkmale der Metaphorizität auf der Ersten Ebene auf, und zwar durch die Personifikation des *DUNKEL*-Feldes in Verbindung mit dem Verb *sich ziehen*. *Dunkle Streifen ziehen sich nicht selbst*; dies ist eine personifizierte Form, die sich anhand der Richtlinien der MIPVU als metaphorisch erweist. Die Metapher *zogen sich dunkle Streifen* ist in diesem Zusammenhang trotzdem eher als Metapher auf der Zweiten Ebene zu identifizieren: Obwohl die kognitive Spannung zwischen den Domänen der Einheit anhand der MIPVU deutlich gering ist, ist im Gegensatz dazu die Diskursdynamik metaphorisch stark.

4.2.1.2 Beschreibung der Asymmetrie

Aus Tabelle 9 geht hervor, dass die meisten identifizierten Asymmetrien zum semantischen Bereich „Konkretisierung“ gehören. Unter Bedeutungskonkretisierung verstehen Klaudy/Salánki (2000: 25) das Übersetzungsverfahren, wenn ein ausgangssprachlicher Ausdruck über differenzierte Bedeutungen in der Zielsprache verfügt und in der Übersetzung eine konkretere Bedeutung wiedergegeben wird, als die ursprüngliche. Die Konkretisierung ist aus dem Grund notwendig, dass jede Sprache die Realität auf verschiedene Art und Weise gliedert (Klaudy/Salánki 2000: 25). Die asymmetrischen Bedeutungen werden in der Regel in den Bedeutungsbereichen „Tag“, „menschlicher Körper“, „Farben“, „Verwandtschaftsverhältnisse“ und „räumliche Formen“ identifiziert; dementsprechend decken sich die Bezeichnungen der Tageszeiten, Körperteile, Farbenbezeichnungen etc. in

unterschiedlichen Sprachen nicht eins-zu-eins (Klaudy/Salánki 2000: 25). In diesem Beitrag stelle ich nur einige Beispiele aus der Gesamtsammlung der Metaphernbelege dar.

Zur Bedeutungskonkretisierung der obigen sprachlichen Einheit lässt sich folgendes feststellen: Sowohl die deutsche als auch die ungarische Einheit realisieren sich in personifizierter Form. Die Ausdrücke *sich ziehen* < *barázdál* (dt. ‚mit dem Pflug Furchen in den Boden ziehen‘) sind jedoch semantisch ungleich. Ähnlichkeiten zwischen den beiden Ausdrücken sind zu erkennen; die ungarische Einheit verfügt trotzdem über eine spezifischere und bildhaftere Bedeutung als die deutsche. Dies erhöht den Grad der Metaphorizität im ungarischen Kontext im Vergleich zum deutschen. Die übersetzte Metapher gewinnt ihre Metaphorizität nicht nur aus der Personifikation, sondern sie wird auch mit weiteren Bedeutungen gleichgemacht und ergänzt: Die dunklen Streifen in Zöllners Gesicht erinnern an Furchen im Boden. Diese Komponente bereichert die ungarische Diskursmetaphorik mit weiteren Diskursbedeutungen wie ‚grob‘, ‚erschöpft‘, ‚schwer‘, die im ursprünglichen deutschen Kontext komplett fehlen. Das deutsche Verb *sich ziehen* hätte auch eins-zu-eins übersetzt werden können, und zwar durch das ungarische Verb *húzódik* (dt. ‚sich ziehen‘, ‚verlaufen‘). D. h., ein Eins-zu-Eins-Äquivalent wäre möglich gewesen, trotzdem wurde eine andere translatorische Entscheidung getroffen, die eine lexikalisch-semantische Asymmetrie erzielt hat.

(2a) dt. Ich rutschte aus und schlug der Länge nach hin. Vor Wut packte ich einen Stein und schleuderte ihn in die Schwärze des Tals. [...] Ich war unsicher, ob ich noch auf dem Weg war, unter mir löste sich Schotter, fast wäre ich wieder gefallen. Mir war kalt. (IK: 32)

(2b) ung. Megcsúsztam és hosszában elvágódtam. Dühömben felkaptam egy követ, és a völgy fekete mélységébe hajítottam. [...] Nem voltam biztos benne, hogy még mindig az úton járok, talpam alatt görgött a kavics, kis híján megint leestem. Fáztam. (EK: 34 f.)

Die obigen Metaphern gehören ebenso zur Gruppe der Metaphern auf der Zweiten Ebene, d. h., ihre Metaphorizität ist in erster Linie der Diskursdynamik zu verdanken, auch in dieser stark konventionalisierten Form. Als Quelldomäne *DUNKELHEIT* fungiert die Einheit *Schwärze des Tals*, die als ein Teil der *DUNKELHEIT*-Diskursdynamik und so als eine semantische Leitlinie der Handlung gilt. Sie verbindet sich im Kontext mit der Zieldomäne *WUT/ÄRGER*. Die Metapher gehört folglich zur Fokusgruppe der systematischen Metapher *WUT/ÄRGER IST DUNKELHEIT*.

Die breitere Kontextinterpretation, die bei der Deutung der Metapher hilfreich ist, ist die folgende: Zöllner befindet sich an dieser Textstelle in der Schweiz, in der Nacht, in der Dunkelheit in den Bergen und er kennt seinen Weg nicht zurück ins Dorf, in dem er in einem ungemütlichen Hotel übernachtet. Nach einem frustrierenden Treffen mit dem Maler Kaminski, seiner Familie und seinen Freunden, die ihn als Person alle abgelehnt haben, wurde er von diesen höflich nach Hause geschickt. Da Zöllner im Verstehen von Handlungen und Reaktionen seiner Mitmenschen generell nicht gut ist, fühlt er sich maßlos verärgert und ratlos. Diese emotionale Welle manifestiert sich in der Textstelle.

Der Prozess der Differenzierung erscheint auch am obigen Text. Die fettgedruckt markierten Stellen sind wiederum nicht symmetrisch, sondern im ungarischen Text viel konkreter als im ursprünglichen deutschen. Die Übersetzungen wurden stark an den Kontext angepasst: *war* ≠ *járok* (dt. ‚ich gehe‘) bzw. *unter mir* ≠ *talpam alatt* (dt. ‚unter meinen (Fuß)Sohlen‘). Es ist eindeutig, dass bei diesen Fällen erst eine Differenzierung im Rahmen des Kontextes stattgefunden hat und somit wurden die konkretisierten Inhalte im ungarischen Text wiedergegeben. Das statische *sein* hat sich ins dynamische *jár* (dt. ‚gehen‘) verwandelt bzw. das holistische *mir* wurde konkretisiert, indem das in diesem Kontext passende Körperteil ‚Sohlen‘ angebunden wurde. Die zwei Texte sind insofern an den markierten Stellen bezüglich ihrer Lexik und Semantik asymmetrisch, wobei sich die ungarischen Textteile dynamischer und konkreter ergeben, als die ursprünglichen Fassungen.

4.2.2 Asymmetrien durch komplette Transformation

4.2.2.1 Metaphorische Motiviertheit

- (3a) dt. Plötzlich sah das Zimmer nicht mehr gemütlich aus. Die Bilder von Edelweiß, Kühen und zerzaustem Bauer hatten etwas Bedrohliches, die Nacht draußen schien nahe und unheimlich. War das meine Zukunft? Pensionen und Untermietzimmer, lauschende Vermieterinnen, Küchengerüche zu Mittag und frühmorgens der Lärm fremder Staubsauger? Dahin durfte es nicht kommen! (IK: 44)
- (3b) ung. Már nem is éreztem olyan otthonosnak a szobát. A havasi gyopárt, a teheneket és a bozontos parasztokat ábrázoló képeken volt valami fenyegető, rémisztőnek éreztem a közelgő éjszakát. Ez volna a jövőm? Panziók, albérleti szobák, hallgatózó főbérletlőnök, délben konyhaszag, kora reggel idegen porszívók zaja? Ezt azért talán mégse! (EK: 48)

Die Metaphern an den markierten Textstellen sind konventionalisierte Metaphern auf der Ersten Ebene. Sie zeigen sich durch ihre Metaphernindikatoren wie *sah [...] aus*, *schien*, *éreztem* (dt. ‚ich hatte das Gefühl‘). Ihre MIPVU-Klasse ist somit Metapher-Flag, d. h., Metaphern, die sich hauptsächlich durch ihre sprachlichen Indikatoren erkennen lassen und zwischen den MIPVU-Metaphern am stärksten konventionalisiert sind. Schon an den Indikatoren lässt sich die Metaphorizität erahnen: Wenn etwas nur *aussieht* oder *scheint*, zeigt die Sprache indirekt, dass hier keine direkte Verbindung zwischen ihren Domänen besteht, sondern eine vergleichsmäßige und metaphorische. Im Kontext, wenn etwas nicht gemütlich *aussieht*, identifiziert es sich mit Bedrohung. Analog dazu, wenn etwas nah und unheimlich zu sein *scheint*, treten wiederum unangenehme abstrakte Gefühle wie Angst und Erschrecken damit in Verbindung.

Die hinter der Sprache liegende Diskursdynamik ist wie folgt zu rekonstruieren: Die Textstelle stammt aus einer Szene am Anfang der Handlung. Zöllners Figur ist in der Schweiz eben angekommen, hat den Maler

Kaminski am selben Tag kennengelernt und nach einem erschreckenden Abenteuer in der Nacht in den Bergen findet er den Weg zurück ins Hotel. Dort bekommt er emotional erschöpft plötzlich einen Anruf von seiner Freundin Elke aus Berlin, die mit ihm per Telefon Schluss macht und ihm sagt, dass er auch ihre Wohnung so schnell wie möglich verlassen müsse. Zöllner, der in die Beziehung eigentlich nichts investiert hat, ist fassungslos und überrascht. Er ist in dieser Situation wieder orientierungslos, wie auch vorher in den dunklen Bergen. Er weiß nicht, was er Elke sagen soll, er weiß nicht, was er tatsächlich will. Er weiß nur so viel, dass er finanzielle Sicherheit und einen Wohnort braucht und beides war für ihn von Elke gegeben. Dieses Mal ist er jedoch nicht schlagfertig genug, Elke zu einer anderen Entscheidung zu bewegen. Elke verlässt ihn, Zöllner bleibt allein und diese ganze Erfahrung macht ihm wahnsinnige Angst, die er nicht bewältigen kann. Die Dunkelheit repräsentiert daher ein großes Maß an Angst und Erschrecken.

4.2.2.2 Beschreibung der Asymmetrie

Das Übersetzungsverfahren „komplette Transformation“ produziert im untersuchten Diskurs ebenfalls zahlreiche lexikalisch-semantische Asymmetrien. Unter der kompletten Transformation versteht man den zwischen-sprachlichen Austausch solcher Bedeutungen, die scheinbar keine logische Verbindung zueinander haben (Klaudy/Salánki 2000: 63). Im obigen Zitat lassen sich dieses Verfahren und die so entstandene Asymmetrie präsentieren.

Die fettgedruckt markierten Ausdrücke *aussehen* ≠ *érezni* (dt. ‚fühlen, empfinden‘) erweisen sich weder lexikalisch noch enzyklopädisch als symmetrisch. Im Kontext geht es um einen vollständigen Perspektiven- bzw. Bedeutungswechsel. Während der deutsche Satz das Objekt „Zimmer“ hervorhebt, tauscht ihn der ungarische Kontext mit Zöllners „Ich“-Perspektive aus. Diese Veränderung mag dem Rezipienten im ungarischen Kontext mehr Gefühl und Verbundenheit mit Zöllners Figur geben.

Dieselbe Transformation erfolgt im selben Abschnitt bezüglich der Ausdrücke *scheinen* ≠ *érezni* (dt. ‚fühlen, empfinden‘). Der ungarische Kontext

hebt wiederum die „Ich“-Perspektive von Zöllner hervor, während sich der deutsche Kontext auf ein Objekt, und zwar auf die Nacht konzentriert.

Eine weitere komplette Transformation ist im Falle von *hatten ≠ volt* (dt. ‚war‘) zu finden. Im deutschen Kontext sind die Bilder personifiziert, da sie etwas besitzen, auch wenn der Besitz „nur“ etwas Bedrohliches ist, während die Bilder im ungarischen Kontext eher qualitativ beschrieben werden, d. h., sie sind an sich bedrohlich. Die Veränderungen an der Übersetzung ergeben eine Verschiebung der Bedeutungen in der Diskursdynamik.

Interessanterweise mischen sich in der Textpassage die sprachlichen statischen und dynamischen Einstellungen. Bei den ersten zwei asymmetrischen Stellen gewinnt im ungarischen Text eindeutig eine dynamische sprachliche Einstellung die Oberhand, im Gegensatz zum deutschen Text, in dem sich Zöllners Figur statischer und passiver äußert. Beim dritten Beispiel ist dies umgekehrt; hier werden die deutschen Metaphern und ihre Umgebung dynamischer und aktiver, während die ungarischen statisch und passiv sind.

4.2.3 Asymmetrien durch Bedeutungsauslassung

4.2.3.1 Metaphorische Motiviertheit

- (4a) dt. Er trug einen Pullover und *eine undurchsichtige schwarze Brille*, die eine Hand lag auf Miriams Arm, die andere stützte sich auf einen weißen Spazierstock. Seine Haut war braun und auf ledrige Art faltig, die Wangen hingen schlaff herab, seine Hände wirkten übergroß, die Haare standen wirr um seinen Kopf. (IK: 21)
- (4b) ung. Pulóvert és *fekete szemüveget* viselt, egyik keze Miriam karján nyugodott, a másikkal fehér botra támaszkodott. Cserzett, barna bőrét ráncok barázdálták, arca petyhüdten lógni kezdett, a keze túlméretezettnek tűnt, haja borzasan meredezett a koponyája körül. (EK: 22)

Die unterstrichenen metaphorischen Textstellen gehören zur Gruppe der Metaphern auf der Zweiten Ebene. Sie weisen keine kognitive Spannung auf und im Textausschnitt werden sie als nicht metaphorisch empfunden. Interessanterweise ist diese Metapher eine der stärksten Metaphern auf der Zweiten Ebene, da das *SCHWARZE-BRILLE*-Quelldomänfeld im Diskurs besonders frequent ist, sie verteilt sich einheitlich im Text von Anfang bis zum Ende.

Die Diskursdynamik hinter der metaphorischen Einheit konzentriert sich auf Kaminskis Figur. Das ist die erste Szene, in der er auftritt und zugleich die erste gemeinsame Szene mit Zöllners Figur, d. h., hier lernen sie sich kennen. Kaminski ist ein Mastermind, denn er verstellt sich als ein hilfloser und schwacher Mensch, der zugleich blind und harmlos ist. Dies ist hingegen nicht der Fall, denn er verfügt immer noch über Sehvermögen und ist einer der besten Manipulatoren. Jedes Mal, wenn er seine schwarze Brille trägt, betrügt er jemanden in der Szene und manipuliert jemanden, damit alles nach seinen Wünschen passiert. Kaminski verheimlicht seinen wahren Charakter mit der undurchsichtigen schwarzen Brille und genau diese Metaphorik steht hinter dem Bild.

4.2.3.2 Beschreibung der Asymmetrie

Bei der Bedeutungsauslassung werden bestimmte Bedeutungen im Zieltext ausgespart, wenn die Hintergrundkenntnisse des problematischen Ausdrucks in der Ausgangs- und Zielsprache verschieden sind (Klaudy/Salánki 2000: 44). Hauptsächlich gehören hierzu Inhalte, die für einzelne Kulturen charakteristisch sind, beispielsweise Realienbezeichnungen, d. h. kulturspezifische Wörter, Eigennamen u. ä. (Klaudy/Salánki 2000: 44). Bedeutungsauslassungen werden allerdings auch aus weiteren translatorischen Gründen vorgenommen, wie das obige Material zeigt. Aus der ungarischen Übersetzung wird die Bedeutung des Lexems *undurchsichtig* komplett ausgelassen und nur der Teil *schwarze Brille* übersetzt. Diese Stelle ist aus mehreren Gründen problematisch. Das Ergebnis der Entscheidung ergibt eine lexikalisch-semantische Asymmetrie zwischen den zwei Textstellen, die Motivation hinter dem Bedeutungsverlust ist

jedoch nicht klar. Die Erklärung, dass die Bedeutung ‚undurchsichtig‘ im Textumfeld ‚schwarze Brille‘ bzw. ‚blinder Mann‘ tautologisch und so überflüssig erscheint, wäre zu akzeptieren. Andererseits könnte die Anwesenheit der Bedeutung ‚undurchsichtig‘ auch aus einem literarischen und diskursdynamischen Grund notwendig sein. Zöllners unangenehme Spannung wird an dieser Stelle neben Kaminskis blinder Anwesenheit durch eine zusätzliche Undurchsichtigkeit belastet, was Zöllners ursprünglich schwache Lebensorientierung weiter beeinträchtigt, damit ihm Kaminskis Manipulation bewusst wird. D. h., die Bedeutung ‚undurchsichtig‘ könnte bei der Textdeutung schon relevant sein. Es ist trotzdem nicht auszuschließen, dass das Nicht-Übersetzen des Lexems ein einfacher Übersetzungsfehler ist.

4.2.4 Asymmetrien durch antonyme Übersetzung

4.2.4.1 Metaphorische Motiviertheit

- (5a) dt. In meine Träume hatten sich hartnäckig Fahrtgeräusche, Stimmen auf dem Gang und Ansagen auf irgendwelchen Bahnsteigen gemischt; immer wieder war ich *aus unangenehmen Träumen aufgeschreckt* [...]. (IK: 9)
- (5b) ung. Álmomba makacsul belekeveredtek a folyosóról beszűrődő hangok, a vonat zakatolása és a peronokon megszólaló hangosbemondók; újra és újra felriadtam cseppet sem kellemes álmomból [...]. (EK: 9)

Die Einheit *unangenehme Träume* als Quelldomäne des Themenkomplexes „Dunkelheit“ ist eine Metapher auf der Zweiten Ebene. Die Metaphorizität des Ausdrucks stammt wiederum aus der Diskursdynamik, eine starke konzeptuelle Inkongruenz sind für sie im Kontext nicht typisch, die Metapher ist mit sprachlichen Indikatoren nicht versehen. Die Einheit ist sprachlich stark konventionalisiert, unabhängig von ihrem Diskurs scheint sie nicht metaphorisch zu sein.

Die diskursdynamische metaphorische Motiviertheit des Ausdrucks ist wie folgt zu beschreiben. Dass jemand, meistens Zöllners Figur, während der Handlung von etwas träumt, ist ein wiederkehrendes Element des Diskurses. Die Träume sind immer beunruhigend, erschreckend, manchmal sogar bedrohlich. Die Dunkelheit der Träume wird somit im Diskurs immer mit diesen Gefühlen identifiziert und der Ausdruck der systematischen Metapher *ANGST IST DUNKELHEIT* zugeordnet.

4.2.4.2 Beschreibung der Asymmetrie

Die antonyme Übersetzung ist eine extreme Variante bei der Bedeutungsänderung: Die Bedeutung in der Ausgangs- bzw. Zielsprache verwandelt sich vollständig in den logischen Gegensatz (Klaudy/Salánki 2000: 59). Dies ergibt eine lexikalisch-semantische Asymmetrie, aber ausschließlich auf der Wortebene, da die Wiedergabe einer äquivalenten Bedeutung in der Zielsprache erforderlich ist. D. h., auf der Kontextebene entsteht eine verhältnismäßig symmetrische Übersetzung.

An der obigen Textstelle lässt sich dieses Verfahren an den Einheiten *unangenehme Träume* \neq *cseppet sem kellemes álom* (dt. ‚gar nicht angenehmer Traum‘) ermitteln. Die zwei Einheiten sind hinsichtlich mehrerer Aspekte asymmetrisch, hier geht die Analyse nur auf die antonyme Übersetzung ein. Obwohl der ungarische Text das Lexem *unangenehm* mit seinem Antonym und mit einer vorstehenden Negation wiedergibt, ist die ungarische Übertragung durch die starke Negation *cseppet sem* (dt. ‚gar nicht‘) intensiver. Dies verstärkt die bereits bestehende lexikalisch-semantische Asymmetrie in ihrer Qualität.

5. Fazit

Anhand der Analyse sind zwischen den erhobenen deutschen und ungarischen Metaphern sprachliche Asymmetrien zu identifizieren. Es ist ebenfalls festzustellen, dass diese Asymmetrien eher qualitativ als quantitativ

sind. Qualitative Ungleichheiten sind in erster Linie auf der Mikroebene zu finden, wobei die Bedeutungskonkretisierung, die komplette Transformation bzw. die Bedeutungsergänzung am häufigsten asymmetrische Verhältnisse zwischen dem deutschen und dem ungarischen Kontext verursachen. Weitere noch öfter vorkommende Asymmetrien sind beispielsweise die Bedeutungsauslassung und -generalisierung. Auf der Makroebene haben sich keine Asymmetrien bezüglich der konzeptualisierten Systematik der Metaphern zwischen den beiden Sprachen ergeben. Eine Begründung dafür liegt im engen Sprachkontakt zwischen Deutsch und Ungarisch bzw. in ihren ähnlichen Kulturen. Ferner spielt die Rolle der Übersetzerin eine wichtige Rolle, da sie eine treue Übersetzung zum deutschen Originaltext angefertigt hat.

Ein wichtiges Ergebnis bilden die identifizierten diskursgebundenen Asymmetrien. Das Korpus hat den als negativ beurteilten Bedeutungsbe- reich des Themenkomplexes „Dunkelheit“ semantisch weiter vertieft und diverser gemacht. Die Datenerhebung hat zuzüglich Metaphern geliefert und systematisiert, die gegen die Normen der allgemeinen Sprachverwen- dung verstoßen. In diesen Fällen identifizierte sich die Quelldomäne *DUN- KELHEIT* mit als positiv empfundenen Abstrakta. Diese Resultate sprechen auch für die starke Diskursgebundenheit der Analysedaten.

Die Diskursgebundenheit hat ebenfalls ermöglicht, Metaphern auf der Zweiten Ebene mit einer schwächeren kognitiven Spannung zu erkennen, die hauptsächlich in ihrem Diskurs durch ihre Diskursdynamik als Meta- phern gelten. Das ist interessant, denn von den identifizierten Metaphern sind ungefähr zwei Drittel Metaphern auf der Zweiten Ebene und ein Drit- tel Metaphern auf der Ersten Ebene.

Weitere asymmetrische Phänomene auf der Makroebene wurden außer- dem bei den Netzwerkanalysen einzelner lexikalischer Quelldomänfelder gefunden. Diese Differenzen werden ausführlicher in meiner unter Bearbei- tung stehenden Dissertation herausgearbeitet.

Abkürzungen

In der Interlinearglossierung

IND	Indikativ
NOM	Nominativ
PFX	Präfix
POSS	Possessivzeichen
PRÄT	Präteritum
SG	Singular

Weitere Abkürzungen

B	Bedeutung
BB	Basisbedeutung
Dt.	Deutsch
EK	Én és Kaminski
IK	Ich und Kaminski
KB	Kontextbedeutung
Mértsz	Bedeutungswörterbuch für Ungarisch
m ind	indirekte Metapher
MIPVU Amsterdam	Metaphor Identification Procedure of the VU University Amsterdam
mvw	metaphorisch verwendetes Wort
Ung.	Ungarisch

Literatur

Korpus

- Kehlmann, Daniel (2017): Én és Kaminski. Fordította Fodor Zsuzsa. Második, javított kiadás. Budapest: Magvető.
- Kehlmann, Daniel (2018): Ich und Kaminski. 21. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Sekundärliteratur

- Alnajjar, Justyna/Pelikan, Kristina/Wassermann, Marvin (2016): Zur Rolle von Asymmetrien in interkultureller Projektkommunikation. In: *Glottology* 7, S. 137–157.
- Asad, Talal (2010): The concept of cultural translation in British social anthropology. In: Baker, M. (Hg.): *Critical readings in translation studies*. London/New York: Routledge, S. 7–27.
- Bárcki, Géza/Ország, László et al.⁹ (Hg.) (1959–1962): *A magyar nyelv értelmező szótára*. I–VII. kötet. Szerkesztette a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete. Első kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Barnden, John A. (2010): Metaphor and metonymy: Making their connections more slippery. In: *Cognitive Linguistics* 21, S. 1–34.
- Bolinger, Dwight (1971): *The phrasal verb in English*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Brockhaus (2004): *Der Brockhaus in drei Bänden*. Dritte, völlig neu bearbeitete Auflage. Band 1: A–GN. Leipzig/Mannheim: F.A. Brockhaus.
- Cameron, Lynne (1999): Operationalising ‘metaphor’ for applied linguistic research. In: Cameron, L./Low, G. (Hg.): *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press (The Cambridge Applied Linguistics Series), S. 3–287.
- Cameron, Lynne (2010): The discourse dynamics framework for metaphor. In: Cameron, L./Maslen, R. (Hg.): *Metaphor analysis. Research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. London/Oakville: Equinox (Studies in Applied Linguistics), S. 77–94.
- Cameron, Lynne/Low, Graham/Maslen, Robert (2010): Finding systematicity in metaphor use. In: Cameron, L./Maslen, R. (Hg.): *Metaphor analysis. Research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. London/Oakville: Equinox (Studies in Applied Linguistics), S. 116–146.

⁹ Et al. sind: Balázs János, Bíró Izabella, Elekfi László, Kelemen József, Kovács Miklós, Lengyel Lajos, Martinkó András, O. Nagy Gábor, Szabadi Béla und Újváry Lajos.

- Casasanto, Daniel (2009): When is a linguistic metaphor a conceptual metaphor? In: Evans, V./Pourcel, S. (Hg.): *New directions in cognitive linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Human cognitive processing; 24), S. 127–146.
- Deignan, Alice (1995): *English guides 7: Metaphor*. London: Harper Collins Publishers (The Cobuild Series from the Bank of English).
- Di Sciullo, Anna-Maria (2003a): *Asymmetry in grammar*. Volume 1: Syntax and semantics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Linguistik Aktuell/Linguistics Today; 57).
- Di Sciullo, Anna-Maria (2003b): *Asymmetry in grammar*. Volume 2: Morphology, phonology, acquisition. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (Linguistik Aktuell/Linguistics Today; 58).
- Dorst, Aletta (2017): Textual patterning of metaphor. In: Semino, E./Demjén, Zs. (Hg.): *The Routledge handbook of metaphor and language*. London/New York: Routledge (Routledge Handbooks in Linguistics), S. 178–192.
- Duden (1999): *Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in zehn Bänden*. 3., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Duden.
- Duden (2006): *Deutsches Universalwörterbuch*. 6. Auflage. Mannheim: Duden.
- Duden (2014): *Das Synonymwörterbuch*. Ein Wörterbuch sinnverwandter Wörter. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Berlin: Duden (Der Duden; 8).
- Gak, Vladimir (1993): Interlanguage asymmetry and the prognostication of transformations in translation. In: Zlateva, P. (Hg.): *Translation as social action. Russian and Bulgarian perspectives*. London/New York: Routledge (Translation studies), S. 32–38.
- Gibbs, Raymond W., Jr. (2014): Conceptual metaphor in thought and social action. In: Landau, M. J./Robinson, M. D./Meier, B. P. (Hg.): *The power of metaphor. Examining its influence on social life*. Washington, DC: American Psychological Association.

- Gibbs, Raymond W., Jr./Cameron, Lynne (2008): The social-cognitive dynamics of metaphor performance. In: *Journal of Cognitive Systems Research* 9, S. 64–75.
- Goossens, Louis (1990): Metaphonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. In: *Cognitive Linguistics* 1–3, S. 323–340.
- Halász, Előd/Földes, Csaba/Uzonyi Pál (1998): *Deutsch-ungarisches Großwörterbuch. Mit neuer Rechtschreibung*. Budapest: Akadémiai Kiadó (Klasszikus nagyszótárak).
- Hampe, Beate (2002): *Superlative verbs. A corpus-based study of semantic redundancy in English verb-particle constructions*. Tübingen: Narr (Language in performance; 24).
- Hampe, Beate (2017): *Embodiment and discourse: Dimensions and dynamics of contemporary metaphor theory*. In: Hampe, B. (Hg.): *Metaphor. Embodied cognition and discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 3–23.
- Hawkins, John A. (2008): *An asymmetry between VO and OV languages. The ordering of obliques*. In: Corbett, G. G./Noonan, M. (Hg.): *Case and grammatical relations. Studies in honor of Bernard Comrie*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, S. 167–190.
- Hessky, Regina (Hg.) (2005): *Magyar-német kéziszótár. Ungarisch-deutsches Handwörterbuch. Zweite, verbesserte Auflage*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó – Grimm Könyvkiadó.
- Karcevskij, Sergej (1929): *The asymmetric dualism of the linguistic sign*. Online unter: https://is.muni.cz/el/1421/jaro2011/CJBC621/um/01b.Karcevskij_-_The_Asymmetric_Dualism.pdf (Zugriff: 30.05.2020).
- Klaudy, Kinga (2007): *Nyelv és fordítás. Válogatott fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához; 68).
- Klaudy, Kinga (2020): *Tézisek a fordítástudományról – új fordítástudományi tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához; 213).

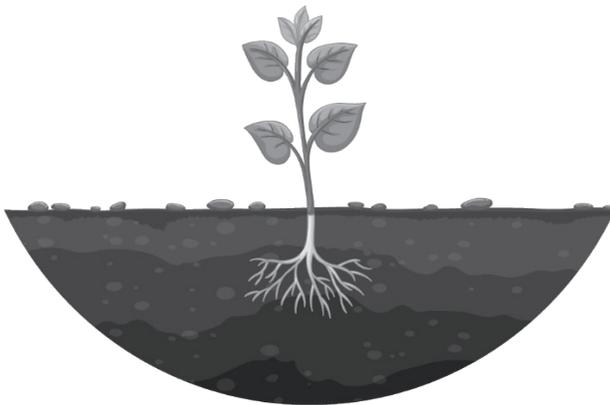
- Klaudy, Kinga/Salánki, Ágnes (2000): Német-magyar fordítástechnika. 3. jav. kiad. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó (A fordítás lexikája és grammatikája; 1).
- Kövecses, Zoltán (2010): *Metaphor. A practical introduction*. Second edition. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Lakoff, George/Johnson, Mark (2003): *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Michl, Diana (2019): Metonymies are more literal than metaphors: evidence from ratings of German idioms. In: *Language and Cognition* 11, S. 98–124.
- Mittelberg, Irene/Waugh, Linda R. (2008): Metonymy first, metaphor second: a two step model for the interpretation of metaphoric gestures. In: Forceville, Ch. J./Urios-Aparisi, E. (Hg.): *Multimodal metaphor*. Berlin: de Gruyter (*Applications of Cognitive Linguistics*; 11), S. 329–356.
- Salmon, Laura (2004): Asimmetrie L1/L2: una sfida nella didattica di “lingua e traduzione”. In: *Studi Slavistici* 11, S. 235–251.
- Semino, Elena (2008): *Metaphor in discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spieß, Constanze (2014): Diskurslinguistische Metaphernanalyse. In: Junge, M. (Hg.): *Methoden der Metaphernforschung und -analyse*. Wiesbaden: Springer, S. 31–58.
- Steen, Gerard (2008): The paradox of metaphor. Why we need a three-dimensional model of metaphor. In: *Metaphor and Symbol* 23, S. 213–241.
- Steen, Gerard J./Dorst, Aletta G./Herrmann, J. Berenike/Kaal, Anna A./Krennmayr, Tina/Pasma, Trijntje (2010): *A method for linguistic metaphor identification. From MIP to MIPVU*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company (*Converging evidence in language and communication research*; 14).
- Stockwell, Peter (2002): *Cognitive poetics. An introduction*. London: Routledge.
- The Leipzig Glossing Rules (2015): *Conventions for interlinear morpheme-by-morpheme glosses*. Online unter: www.eva.mpg.de/lingua/pdf/Glossing-Rules.pdf (Zugriff: 30.05.2020).

- Thiel, Christian (2005): Asymmetrisch/Asymmetrie. In: Mittelstraß, J./Carrier, M. (Hg.): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 1: A–B. 2., neubearbeitete und wesentlich ergänzte Auflage. J. B. Metzler. Weimar, S. 273.
- Vollers, Elisabeth (2016): Metapher. In: Glück, H./Rödel, M. (Hg.): Metzler Lexikon Sprache. 5., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Stuttgart: Metzler, S. 428–429.
- Warnke, Ingo H./Spitzmüller, Jürgen (2008): Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen. In: Warnke, I. H./Spitzmüller, J. (Hg.): Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene. Berlin/New York: de Gruyter (Linguistik – Impulse & Tendenzen; 31), S. 3–54.
- Werth, Paul (1999): Text worlds: Representing conceptual space in discourse. First edition. Baskerville: Longman (Textual explorations).
- Zinken, (2007): Discourse metaphors: The link between figurative language and habitual analogies. In: Cognitive Linguistics 18, S. 445–446.
- Zinken, Jörg/Hellsten, Iina/Nerlich, Brigitte: (2008): Discourse metaphors. In: Frank, R. M./Dirven, R./Ziemke, T./Bernárdez, E. (Hg.): Body, language and mind. Volume 2: Sociocultural situatedness. Berlin: de Gruyter (Cognitive linguistics research; 35), S. 363–386.

Didaktik und Methodik

„Tätigkeiten sollen im Tun erlernt werden.“

Johann Amos Comenius (1592 – 1670)



Fachdidaktik DaF im 21. Jahrhundert: Zielsetzungen – Inhalte – Herausforderungen

Tünde Sárvári

1. Einleitung

In Bezug auf das Lehramtsstudium wird oft das sog. *Vier-Säulen-Modell des Lehramtsstudiums* erwähnt. Dieses Modell zeigt die Integration der unterschiedlichen Studienanteile auf. Die erste Säule bezieht sich auf die für die gewählten Unterrichtsfächer notwendige fachwissenschaftliche Ausbildung. Die zweite Säule bildet die pädagogische, die dritte die fachdidaktische Ausbildung ab. Die vierte Säule spiegelt die studienintegrative schulpraktische Ausbildung wider, die an verschiedenen Schulen zu absolvieren ist.

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Rolle der dritten Säule, d. h. der Fachdidaktik im Falle des Deutschen als Fremdsprache im 21. Jahrhundert zukommt. Um diese Frage beantworten zu können, werden im ersten Teil die begrifflichen Grundlagen erörtert und definiert, was unter Fachdidaktik(en), Fremdsprachendidaktik, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Fachdidaktik DaF und 21st Century Skills verstanden wird. Anschließend werden ausgewählte bewährte Beispiele aus der Praxis des Lehrstuhls für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur in Szeged angeführt, die widerspiegeln, wie die vorgestellten Lehrkompetenzen und 21st Century Skills im Rahmen der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen an unserem Lehrstuhl gefördert werden. Im letzten Teil wird ein Ausblick vermittelt, der sich auf die möglichen Forschungsfelder der Fachdidaktik bezieht, um Studierenden auch Anregungen für mögliche Themen der Diplomarbeit zu geben.

2. Zur Begrifflichkeit

Erstens sollte der Begriff *Fachdidaktik* definiert werden. Wie u. a. auch Decke-Cornill und Küster (2015: 1 ff.) darauf hinweisen, ist meistens von Fachdidaktiken die Rede, denn zu jedem Fachgebiet gehört eine Fachdidaktik, deren Aufgabe

- die Erforschung des Gebiets
- und die Ausbildung der Fachlehrenden ist.

Die Fachdidaktiken gelten als Transformationswissenschaften, weil durch sie fachliche Inhalte auf ihre Bedeutsamkeit für die Lernenden hin geprüft und bearbeitet (transformiert) werden.

Zum Fachgebiet Fremdsprachen gehört die *Fremdsprachendidaktik*. Sie kennzeichnet das Feld sprachenübergreifend, deswegen gibt es einzel-sprachlich konkretisierte Fremdsprachendidaktiken: z. B. Englischdidaktik, Französischdidaktik, Didaktik Deutsch als Fremdsprache. In Anlehnung an Hallet und Königs (2010: 11) kann behauptet werden, dass sich die Fremdsprachendidaktik einerseits mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen und andererseits der Erforschung dieser Prozesse befasst. Sie bezweckt die Erfassung, Erklärung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im Kontext des institutionellen Fremdsprachenunterrichts.

Im Weiteren wird die Didaktik Deutsch als Fremdsprache in den Fokus gestellt. *Deutsch als Fremdsprache (DaF)* hat als Unterrichtsfach eine lange Tradition. Feld-Knapp (2012, 2013, 2014) hebt aber hervor, dass DaF heutzutage auch als wissenschaftliche Disziplin anerkannt ist. Weinrich (1979) nannte DaF als Wissenschaft „ein Kind der Praxis“, als er die Konturen dieser jungen Wissenschaft umriss. Den Weg von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin stellt die sog. *Strukturdebatte*, d. h. die Debatte über die Struktur des Faches in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ (Heft 2/1996 – Heft 1–2/1999) dar. Durch diese Debatte kristallisierte sich die meist zitierte Krummsche Definition von DaF heraus (Krumm 2010: 47):

„DaF bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtmuttersprachigen beschäftigen. Im engeren Sinn zielt DaF auf die spezifische Situation des Fremdsprachenlernens außerhalb des deutschen Sprachraums, während sich Deutsch als Zweitsprache [DaZ] auf den Erwerb des Deutschen im deutschsprachigen Kontext bezieht.“

Bezüglich der Geschichte von DaF sollte noch der *Sammelband von Heinrich und Koreik* (1994) genannt werden. Der Sammelband liefert einen Beitrag zur Geschichte des Faches DaF, indem er zum einen die Debatte über die Struktur des Faches nachzeichnet, zum anderen vier Zugänge des Faches, einen literaturwissenschaftlichen, einen linguistischen, einen landeskundlich-kulturwissenschaftlichen Zugang und eine lehr- und lerntheoretische Orientierung, d. h. die Arbeitsfelder der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung unterscheidet. Krumm (2010: 47) erweitert diese Aufzählung um einen fünften Zugang, um die Sprachenpolitik. Er meint, dass die Rolle der deutschen Sprache im Rahmen der europäischen Mehrsprachigkeit definiert werden soll.

Nachdem der DaF-Begriff definiert worden ist, kann untersucht werden, womit sich *Fachdidaktik DaF* befasst. Fachdidaktik DaF ist eine von den Fremdsprachendidaktiken und als solche setzt sich zum einen mit dem Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache und zum anderen mit der Erforschung dieser Prozesse auseinander. Sie zielt auf die Erfassung, Erklärung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen im Kontext des institutionellen Unterrichts des Deutschen als Fremdsprache ab.

3. Zielsetzungen und Inhalte der fachdidaktischen Ausbildung DaF

DaF als Unterrichtsfach wird in institutionellen Kontexten sowohl im Primar- und Sekundarbereich als auch in der Erwachsenenbildung unterrichtet. DaF kann im ungarischen Schulwesen als erste (L2) oder als zweite Fremdsprache (L3) gewählt werden. Im letzteren Fall wird Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFnE) gelernt. DaF wird oft auch als Berufssprache angeboten. Die Schilderung der aktuellen Situation in Ungarn deutet schon darauf hin, dass angehende Lehrende am Ende ihres Lehramtsstudiums zum Deutschunterricht verschiedener Art befähigt werden sollen und ihre Lehrkompetenz vielfältig gefördert werden soll.

3.1 Zu den Schlüsselkompetenzen angehender Fremdsprachenlehrenden

Über welche Kompetenzen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen)¹ sollten angehende Fremdsprachenlehrende verfügen, um diesen Anforderungen gerecht werden zu können? Dazu werden unterschiedliche Auffassungen vertreten. Basis der Überlegungen sind Merkmalslisten, die aber kritisch betrachtet werden sollen, da sie überwiegend ein Idealbild von Unterricht zeichnen und dadurch unrealistische Erwartungen wecken können.

Als Erstes betrachten wir sechs Kompetenzbereiche, die in Anlehnung an Schart und Legutke (2012: 55 ff.) unerlässlich für gute Lehrende sind unabhängig von ihren Fachrichtungen:

- Selbstkompetenz (Belastbarkeit, Stressresistenz, Umgang mit Paradoxien, Klarheit eigener Werte, Ideen und Ziele, realistische Selbsteinschätzung),

¹ Im vorliegenden Beitrag wird der Kompetenz-Begriff im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (Europarat 2001) verwendet. Unter Kompetenzen wird dementsprechend „die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten“ verstanden, „die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (Europarat 2001: 21).

- Beziehungskompetenz (Beziehungsstärke, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen),
- Gesprächskompetenz (Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Führungsqualität, Autorität),
- unterrichtsorganisatorische Kompetenz,
- didaktische Kompetenz
- und fachliche Kompetenz.

Mit dem Begriff „Kompetenz“ wollen sie darauf verweisen, „dass sich die Professionalität der Lehrenden nicht über die Ansammlung von Wissen herausbildet“, sondern „die Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit, die mit ihren Fähigkeiten den Unterrichtsalltag erfolgreich bewältigen kann“, eine tragende Rolle einnimmt (Schart und Legutke 2012: 52).

Was gute Fremdsprachenlehrende anbelangt, schlagen sie (2012: 12 f.) folgende Merkmale vor: Sie

- beherrschen die Zielsprache sehr gut,
- sprechen selbst mehr als eine Fremdsprache,
- haben selbst einige Zeit im Zielsprachenland verbracht und
- geben offen zu, wenn sie einen Fehler machen oder etwas nicht wissen.

Im „Europäischen Profilraster für Sprachlehrende“ (EPR) (Europäische Kommission 2013) werden in einer tabellarischen Übersicht vier zentrale Kompetenzen von Sprachlehrenden über sechs Entwicklungsphasen hinweg in der Form von Kann-Beschreibungen dargestellt:

- Qualifikation/Erfahrung (Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz, Ausbildung und Qualifizierung, Qualität und Dauer der Lehrerfahrung),
- zentrale Lehrkompetenzen (Methodik/Didaktik, Unterrichts- und Kursplanung, Steuerung von Interaktion, Evaluieren),
- übergreifende Kompetenzen (interkulturelle Kompetenz, Sprachbewusstheit, Medienkompetenz)
- und Professionalisierung (berufliche Weiterentwicklung, Administration).

Da das EPR für Sprachlehrende konzipiert ist, die schon in der Praxis tätig sind, sollte auch das Dokument „Europäisches Portfolio für Sprachlehrende

in Ausbildung“ (EPOSA) (Newby u. a. 2007) aus dieser Hinsicht untersucht werden. EPOSA enthält 193 „Kann-Beschreibungen“ von Kompetenzen, die sich Sprachenlehrende aneignen sollten. Die Kann-Beschreibungen werden in folgende allgemeine Kategorien eingeteilt:

- Kontext (Lehrplan, Lernziele und Lernbedürfnisse, Rolle des/der Fremdsprachenlehrenden, Ressourcen und institutionelle Beschränkungen),
- Methodik (mündliche Interaktion, schriftliche Interaktion, Hören, Lesen, Grammatik, Vokabeln, Kultur),
- Ressourcen (Lernmaterialien, Quellen, Aktivitäten),
- Unterrichtsplanung (Lernziele, Unterrichtsinhalt, Organisation),
- Durchführen einer Unterrichtsstunde (Unterrichtspläne verwenden, Inhalt, Interaktion mit den Lernenden, Klassenführung, Sprache im Klassenzimmer),
- selbstständiges Lernen (Lernautonomie, Hausaufgaben, Projekte, Portfolios, virtuelle Lernumgebungen, Aktivitäten außerhalb des Lehrplans) und
- Beurteilung des Lernens (Entwickeln von Beurteilungsmethoden, Evaluierung, Selbstbeurteilung und Beurteilung durch Mitschüler*innen, sprachliche Leistungen, Kultur, Fehleranalyse).

Wie schon geklärt wurde, wird Deutsch in Ungarn auch im Primarbereich angeboten, deshalb sollten auch die Lehrkompetenzen von den „Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen“ (Widlok u. a. 2010) ermittelt werden. Dieses Dokument geht davon aus, dass den Erziehenden und Lehrenden im frühen Fremdsprachenlernen eine Schlüsselfunktion zukommt, weil sie die wichtigsten Bezugspersonen für das Kind sind. Als notwendige Kompetenz wird an erster Stelle die Fachkompetenz, d. h. Sprachkenntnisse, Kulturwissen, methodisch-didaktische Kenntnisse angegeben. Auch berufsübergreifende Kenntnisse und Erfahrungen sowie interpersonelle Kompetenzen der Erziehenden und Lehrenden sind laut Empfehlungen von Bedeutung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass während des Fremdsprachenlehramtsstudiums folgende Kompetenzen gefördert werden sollen:

- Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz,
- zentrale Lehrkompetenzen (Didaktik/Methodik, Unterrichts- und Kursplanung, Steuerung von Interaktion, Evaluieren),
- übergeordnete Kompetenzen (interkulturelle Kompetenz, Sprachbewusstheit, Medienkompetenz),
- Gesprächskompetenz (Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit, Führungsqualität, Autorität),
- Beziehungskompetenz (Beziehungsstärke, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen)
- und Selbstkompetenz (Belastbarkeit, Stressresistenz, Umgang mit Paradoxien, Klarheit eigener Werte, Ideen und Ziele, realistische Selbsteinschätzung).

Da wir unsere Studierenden auf das Lernen im 21. Jahrhundert vorbereiten, sollten auch Kompetenzen entwickelt werden, die zu den sog. „21st Century Skills“ gezählt werden.

3.2 „21st Century Skills“: Kompetenzen für das 21. Jahrhundert

Worin unterscheidet sich das Lernen im 21. Jahrhundert im institutionalisierten Rahmen davon, wie wir bzw. unsere Studierenden damals lernten? Kreativität und Innovationsfähigkeit, Kommunikation, Kollaboration sowie kritisches Denken und Problemlösen: Diese „4K“, die auch „21st Century Skills“ genannt werden, spielen in den letzten Jahren eine zentrale Rolle in Diskussionen über das Lernen im 21. Jahrhundert. Diese *Skills* bekommen als Bildungsinhalte und -ziele in Europa zunehmend mehr Aufmerksamkeit und fungieren als Grundlagen für das selbstgesteuerte Lernen.

Warum ist das selbstgesteuerte Lernen von großer Bedeutung? Betrachten wir die Kinder und Jugendlichen, die in den Schulen von Heute lernen, können wir feststellen, dass sie überwiegend zu zwei Generationen gehören: Zur Generation Z (die zwischen 2000 und 2010 Geborenen) und zur Generation Alpha (die nach 2010 Geborenen). Laut einer Umfrage stehen für diese Generationen an oberster Stelle

- Zeit für die Familie,
- persönliche Freiheit,
- Selbstverwirklichung und
- der Spaß am Leben.

Da für sie persönliche Freiheit und Selbstverwirklichung äußerst wichtig sind, wollen sie auch beim Lernen selbstständig handeln. Aufgrund dessen soll im Unterricht ein großer Wert auf die Differenzierung und den Einsatz von offenen Unterrichtsmethoden (z. B. Projektstage, Projektwochen) gelegt werden. Die Angehörigen der Generation Z werden auch ‚digital natives‘, d. h. digitale Eingeborene genannt, weil sie in der digitalen Welt aufgewachsen sind. Aus diesem Grund sollen Lehrende imstande sein, im Unterricht sinnvoll digitale Medien einzusetzen.

Die „4K“ werden am effektivsten gefördert, wenn die Lernenden innovative Lösungen für komplexe Probleme finden sollen. Das Lernen in Fächern wird in vielen Fällen dieser Anforderung nicht gerecht. Deshalb wird das fächerübergreifende Lernen empfohlen.

Aus den neuen o. g. Herausforderungen ergibt sich ein neues Verständnis von der Lehrerrolle: Die Lehrenden sollten sich als Lernbegleiter*in und Lerncoach*in verstehen sowie im Team arbeiten. Dies bedarf professionellen kontinuierlichen Austauschs unter allen Beteiligten. Dementsprechend sollen auch die (Lehr-)Kompetenzen neu angeordnet werden.

3.3 Zu den Inhalten

Im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung sollen auch Inhalte vermittelt werden. Was DaF-Lehrende im institutionellen Rahmen unterrichten sollen, wird in den curricularen Vorgaben geregelt. Demzufolge sollen angehende Lehrende diese Vorgaben kennen. Ein zentrales Dokument, das im europäischen Kontext einen großen Einfluss auf Curricula, Lehrwerke und Prüfungen hat, ist der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“ (GER) des Europarates (2001). Der GER bietet nämlich für verschiedene Sprachen eine Basis für die Entwicklung von Curricula. Er beschreibt auch Lehr- und Lernziele sowie Methoden der Evaluation. Er bietet Kann-Beschreibungen

in sechs Sprachniveaustufen an. Ein Begleitband erscheint im Jahre 2020, der den bestehenden GER u. a. um die folgenden Skalen und Neuerungen ergänzt:

- Definition der „plus-Niveaus“ und eines neuen „vor-A1-Niveaus“,
- ergänzte Beschreibungen von Hören und Lesen sowie für die Sprachniveaus A1, C1 und C2,
- Definition einer umfangreichen Skalierung für den Bereich Sprachmittlung (Mediation),
- neue Kann-Beschreibungen für Online-Interaktionen, Telekommunikation, Umgang mit kreativen Texten und Literatur
- und neue Skalen für plurikulturelle bzw. plurilinguistische Kompetenzen.

Ferner sollen sowohl *Profile Deutsch* (Glaboniat u. a. 2005) als auch die schon zitierten *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen* (Widlok u. a. 2010) erachtet werden. *Profile Deutsch* enthält ins Detail gehend Referenzniveaubeschreibungen für DaF und die Nürnberger Empfehlungen bieten curriculare Grundlagen für Frühes Deutsch. Bei der Unterrichtsplanung sollten außerdem noch Kerncurricula, Rahmenrichtlinien und curriculare Vorgaben des eigenen Landes in Betracht gezogen werden.

4. Fachdidaktische Ausbildung DaF am Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur in Szeged

Am Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur in Szeged werden angehende DaF-Lehrende für den Primar- und Sekundarbereich sowohl im Direkt- als auch im Fernstudium ausgebildet. Die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen werden in Form von Vorlesungen und Seminaren angeboten. Sie dauern im Direktstudium vier, im Fernstudium drei bis vier Semester lang (abhängig von der Art der Ausbildung). Im Rahmen der Fachdidaktik DaF werden folgende Themen behandelt:

- Spracherwerbstheorien,
- Lernstrategien und Lernautonomie,

- Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts,
- Entwicklung und Förderung der Grundfertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung),
- Entwicklung und Förderung der Basiskompetenzen (Wortschatz, Grammatik, Landeskunde, Phonetik, Rechtschreibung),
- Interaktionen im Unterricht,
- Lernmaterialien und Medien,
- Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung,
- Prüfen, Testen, Evaluieren
- sowie Fehler und Fehlerkorrektur.

An meiner Universität passte ich bei der Planung der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen die Auffassung von Wiecke (2000) „aktive Schüler lernen besser“ meiner Zielgruppe an und ging davon aus, dass auch aktive Studierende besser lernen. Demzufolge baute ich die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen grundsätzlich auf die Aktivität und Mitarbeit der Studierenden auf. Dabei stützte ich mich auf das sog. SERA-Modell. Das ist ein für handlungs- und erfahrungsorientierte Veranstaltungen erprobtes Modell, wobei SERA für Simulation – Erfahrung – Reflexion – Anwendung steht (Klippel 2016, Linthout 2004).

Im Weiteren wird anhand von zwei repräsentativen Praxisbeispielen geschildert, wie die Kompetenzentwicklung in den fachdidaktischen DaF-Seminaren stattfindet.

4.1 Bearbeitung des Themas „Unterrichtsplanung“ nach dem SERA-Modell

Von den möglichen Inhalten entschied ich mich hier für die Unterrichtsplanung, denn meiner langjährigen Erfahrung nach bereitet dieses Thema bei angehenden Lehrenden die größten Schwierigkeiten. Wenn von Unterrichtsplanung die Rede ist, kann es sich um die Planung einer einzelnen Unterrichtseinheit, einer Woche oder eines ganzen Bildungsabschnittes handeln. Hier geht es um die Planung einer einzelnen Unterrichtseinheit.

Dieses Thema wird behandelt, wenn sich die Studierenden schon mit

den Grundfertigkeiten, den Basiskompetenzen, den unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen sowie mit den möglichen Lernmaterialien und Medien befasst haben. Während der Bearbeitung der o. g. Themen lernten die Studierenden schon verschiedene Unterrichtsentwürfe kennen. *In der Phase der Simulation/Erfahrung* bekommen sie die einzelnen Schritte eines Unterrichtsentwurfs auseinander geschnitten. Sie sollen die Schritte aufmerksam durchlesen und sie (abhängig von der Anzahl der Studierenden) in Gruppen oder Paaren so zusammenlegen, dass sie eine logische Reihenfolge ergeben. Anschließend vergleichen die Gruppen oder Paare ihre Ergebnisse und begründen die jeweils gewählte Reihenfolge. Um diese Phase abzurunden, werden die Gruppenergebnisse mit dem Original verglichen und ich skizziere dabei an der Tafel die Reihenfolge der Schritte.

In der anschließenden *Reflexionsphase* vergleichen die Studierenden den Aufbau der bereits früher kennengelernten Unterrichtsentwürfe mit dem Schema an der Tafel. Im Idealfall erkennen sie, dass es dabei um eine immer wiederkehrende Struktur geht.

Als *Anwendung* entwickeln die Studierenden zuerst in Gruppen oder Paaren, dann einzeln Unterrichtssequenzen und später Unterrichtsentwürfe. Die Entwürfe werden gegenseitig als Hausaufgabe ausgewertet. Dabei wird großer Wert auf das angemessene Feedbackgeben gelegt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit diesen Aktivitäten folgende Kompetenzen gefördert werden:

- Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz, weil sich die Studierenden während der Aufgabe mit deutschsprachigen Texten befassen und miteinander Deutsch reden;
- zentrale Lehrkompetenzen, weil sie die einzelnen Schritte eines Unterrichts kennenlernen, sich die Reihenfolge der Schritte bewusst machen, selbst Unterrichtssequenzen bzw. Entwürfe entwickeln und einander Feedback geben;
- übergeordnete Kompetenzen, weil sie zusammen ein Problem lösen, dabei kritisches Denken fördern, sich mit deutschsprachigen Anweisungen auseinandersetzen und den sinnvollen Einsatz von Medien im Unterricht überlegen;
- Gesprächskompetenz, weil sie während der Aufgabe mitei-

- nander kommunizieren, zu einer gemeinsamen Schlussfolgerung kommen und einander Feedback geben;
- Beziehungskompetenz, weil sie in Gruppen oder Paaren die Aufgabe lösen;
 - Selbstkompetenz, weil die Zusammenarbeit der realistischen Selbsteinschätzung beiträgt.

4.2 Kooperation mit dem Goethe-Institut Budapest

Unser Lehrstuhl pflegt seit vielen Jahren gute Kontakte mit dem Goethe-Institut Budapest. Das konnte der Grund dafür sein, dass wir in den letzten Jahren bei zwei großen Projekten mitwirkten. Im Jahre 2017 nahmen wir an einem ganzjährigen Projekt teil, dessen Ziel die Stärkung der Praxisorientierung in der universitären Ausbildung war. Im Rahmen des Projektes erprobten wir in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen zehn von Edit Morvai und Bernadett Veress entwickelte praxisorientierte Module des Programms „Mit Kindern Deutsch lernen“:

- Modul 1: Frühes Deutsch
- Modul 2: Spiel und Bewegung
- Modul 3: Musik und Tanz
- Modul 4: Lebendige Literatur
- Modul 5: Kindgemäße Unterrichtsplanung
- Modul 6: Wortschatz und Strukturen
- Modul 7: Hören und Lesen, Sprechen und Schreiben
- Modul 8: Digitale Angebote
- Modul 9: Themenorientierter Sprachunterricht, sprachsensibler Fachunterricht
- Modul 10: Offene Lernformen.

Das Projekt ermöglichte den Studierenden, zwischen Praxis und Theorie eine „sinnvolle“ Brücke zu schlagen. Sie lernten schrittweise Fachinhalte zu erarbeiten, ihre Gedanken fachgerecht auszudrücken und Fachthemen angemessen zu präsentieren. Die kennengelernten Aufgabentypen konnten sie als Grundlage für die eigene Unterrichtsgestaltung anwenden. Die Ma-

aterialien für die Selbsterfahrungsphasen sowie einige Fachbücher spendete uns das Goethe-Institut im Rahmen des Projekts, wofür wir uns auch an dieser Stelle herzlichst bedanken.

Während des Projektes sollte ich

- das Projekt und die Projektkonzeption kennenlernen,
- Rückmeldung an die Projektleitung zur Projektkonzeption aufgrund der Ausbildungspraxis (Struktur, Inhalte, Materialien etc.) am eigenen Ausbildungsort geben,
- die zehn praxisorientierten Ausbildungsmodule unter Begleitung der Materialentwicklerinnen erproben,
- die Erprobungsergebnisse nach Vorgabe der Materialentwicklerinnen dokumentieren
- und Rückmeldung über die Erprobungsergebnisse an die Materialentwicklerinnen geben.

Eine detaillierte Beschreibung des Projektes findet man auf Ungarisch in Sárvári (2018).

Ein Jahr später konnten wir dank einer Kooperationsvereinbarung unsere Beziehungen auf Fakultätsebene intensivieren. Das Goethe-Institut stellte uns Einheiten der Reihe *Deutsch Lehren Lernen*® (DLL) online auf der Lernplattform Moodle des Goethe-Instituts zur Nutzung bereit und förderte den Einsatz der Reihe DLL durch meine Aus- und Fortbildung als Online-Tutorin.

Deutsch Lehren Lernen® ist die neue **praxisnahe** Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts, die aus 12 Einheiten mit den Schwerpunkten Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) besteht.

Einheiten für den DaF-Bereich:

- DLL 1: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung
- DLL 2: Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?
- DLL 3: Deutsch als fremde Sprache
- DLL 4: Aufgaben, Übungen, Interaktionen
- DLL 5: Lernmaterialien und Medien
- DLL 6: Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung
- DLL 7: Prüfen, Testen, Evaluieren

- DLL 8: DaF für Kinder
- DLL 9: Unterrichten mit digitalen Medien
- DLL 10: DaF für Jugendliche.

Einheiten für den DaZ-Bereich:

- DLL 15: Alphabetisierung für Erwachsene
- DLL 16: Sprachbildung in allen Fächern.

Die Materialien stehen sowohl als Printmedium als auch als Online-Material zur Verfügung. Sie bieten Videomitschnitte aus authentischem DaF-/DaZ-Unterricht, interaktive Aufgabenbearbeitung auf der Moodle-Lernplattform des Goethe-Instituts, inklusive Glossar, Lösungsvorschläge und weiterführende Literaturhinweise.

Wir integrierten die Arbeit mit der Einheit 8 der Reihe DLL („DaF für Kinder“) in Form von Online- und Offline-Phasen in unser Curriculum der Ausbildung von Deutschlehrenden. Diese Einheit widmet sich den Besonderheiten des frühen Fremdsprachenunterrichts und befasst sich mit dem Spracherwerb bei Kindern, mit den für Kinder relevanten Kompetenzen und gibt Beispiele für eine anregende Lernumgebung, geeignete Lernaktivitäten sowie die Beobachtung und Dokumentation des Lernstandes und der Lernfortschritte der Kinder.

Wir verpflichteten uns, auf relevanten Foren und in einschlägigen Dokumenten in geeigneter Form auf die Kooperation mit dem Goethe-Institut hinzuweisen.

Dank der Kooperation haben unsere Studierenden die Möglichkeit, Blended learning in der Ausbildung zu erproben. Infolge der Online- und Offline-Phasen werden nicht nur die Sprachkenntnisse und die Sprachkompetenz sowie das Fachwissen der Teilnehmenden gefördert, sondern auch ihre digitale Kompetenz. Da diese Form der Ausbildung für unsere Studierenden völlig neu war, gab es auch viele Probleme, die sie miteinander kooperierend kreativ lösen sollten. Ein Bericht über die ersten Erkenntnisse bietet auf Ungarisch Sárvári (2020).

5. Ausblick: Forschungsfelder

In der Hoffnung, dass sich einige Studierende auch in der Zukunft in ihrer Diplomarbeit mit fachdidaktischen Themen befassen, werden im Folgenden in Anlehnung an Hallet und Königs (2013) sechs mögliche Forschungsfelder der Fremdsprachendidaktik skizziert.

Als eine Möglichkeit bietet sich die *empirische Unterrichtsforschung*, die eine Forschung *aus* der Praxis *für* die Praxis ist. In diesem Fall werden Impulse, Fragestellungen aus der Praxis aufgegriffen, erforscht und die Forschungsergebnisse fließen in die Praxis zurück. Ein großer Vorteil dieser Forschung besteht darin, dass sie in der Praxis durchgeführt wird, deshalb eignet sie sich sehr gut für unsere Lehramtskandidat*innen.

Nächstes Forschungsfeld ist die *Lehrwerkforschung*. Im Rahmen dieser Forschung können Lehrwerke verglichen, Einzelkomponente analysiert oder zielgruppen- und schulformorientierte Eignungsstudien angefertigt werden.

Nicht nur Lehrwerke, sondern auch *Curricula* lassen sich *erforschen*. Bei dieser Forschung können Einzelsprachencurricula, Übereinzelsprachencurricula oder Gesamtsprachencurricula analysiert werden.

Auch *Kompetenzstandards* und *Aufgabenentwicklung* können unter die Lupe genommen werden, wenn man beispielsweise die Entwicklung von Modellen der Kompetenzstruktur und der Kompetenzentwicklung, die Entwicklung und Förderung von Prozessen des Erwerbs fremdsprachlicher Kompetenzen, die Evaluierung von Ergebnissen kompetenzorientierten Lernens und Lehrens oder den Aufbau und die Sicherstellung von professionellen Kompetenzen zukünftiger wie berufstätiger Fremdsprachenlehrer untersucht.

Das fünfte Forschungsthema bezieht sich auf die Fragestellungen von *Bilingualität und Mehrsprachigkeit*. In diesem Zusammenhang können Deskription und Interpretation konkreter Sprachenlernverläufe oder modellhafte und theoretische Abbildung des bilingualen und mehrsprachigen Spracherwerbs erforscht werden.

Das sechste Forschungsfeld, die *Interkomprehensionsforschung* befasst sich mit der Problematik der Interkomprehension. Sie untersucht die Fähig-

keit, fremde Sprachen zu dekodieren, ohne sie in zielsprachlicher Umgebung erworben oder erlernt zu haben.

Wie auch diese Auflistung beweist, bietet die Fremdsprachendidaktik zahlreiche spannende Forschungsthemen.

6. Fazit

Fachdidaktik ist ein wichtiger Bestandteil des Lehramtsstudiums. Fachdidaktische Lehrveranstaltungen im Falle des Deutschen als Fremdsprache (DaF) zielen darauf ab, angehende Lehrende zum Deutschunterricht zu befähigen und ihre Lehrkompetenz zu fördern. Im vorliegenden Beitrag wurde auf die Frage eingegangen, welche Rolle der Fachdidaktik DaF im 21. Jahrhundert zugeteilt werden kann. Anhand von grundlegenden Dokumenten wurde zuerst erläutert, über welche Kompetenzen angehende Fremdsprachenlehrende verfügen sollen bzw. welche Themen innerhalb der Fremdsprachendidaktik behandelt werden sollen. An zwei Praxisbeispielen wurde gezeigt, wie dieses Ziel am Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur in Szeged verwirklicht wird. Als Abschluss dient ein Ausblick, in dem mögliche Forschungsfelder der Fremdsprachendidaktik gesichtet wurden, um zu beweisen, dass auch diese Disziplin vielseitige anspruchsvolle Forschungsthemen bereitstellt.

Um auf die in der Einleitung gestellte Frage eine Antwort zu geben, bin ich der Meinung, dass der Fachdidaktik DaF auch in der Zukunft eine tragende Rolle zukommt. Deutsch ist weiterhin die zweite meist gewählte Fremdsprache in Ungarn, es wird sowohl im Primar- und Sekundarbereich als auch in der Erwachsenenbildung angeboten. Dementsprechend werden sicher in der Zukunft gut qualifizierte, innovative Deutschlehrende gebraucht, die den beschriebenen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht werden. Während der Aus-, Fort- und Weiterbildung sollten wir die Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt stellen, die Studierenden handlungs- und erlebnisorientiert darauf vorbereiten, was von ihnen als Lehrenden erwartet wird, sie inspirieren, ihre Begeisterung erwecken und neue Wege zeigen, indem wir ihnen das Tor öffnen. Aber über die Schwelle müssen sie selbst treten.

Literatur

- Bimmel, Peter/Kast, Bernd/Neuner, Gerd (2003): Deutschunterricht planen. München u. a.: Langenscheidt.
- Bimmel, Peter/Kast, Bernd/Neuner, Gerd (2017): Deutschunterricht planen NEU. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2015): Fremdsprachendidaktik. 3. Aufl. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Europäische Kommission (2013): Europäisches Profiltraster für Sprachlehrende (EPR), [online]
http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/EPR-Ver%C3%B6ffentlichung_Deutsch.pdf (Letzter Zugriff: 15.05.2020).
- Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. München: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin (CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). In: Feld-Knapp, I. (Hg.): Beruf und Berufung. Budapest: Typotex/Eötvös-József-Collegium, S. 17–52.
- Feld-Knapp, Ilona (2013): DaF als Fremdsprachendidaktik im Dienste des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, K. (Hg.): 25 Jahre DUFU (= Deutschunterricht für Ungarn 25), S. 9–20.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: iudicium.
- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas/Apelt, Hans-Peter (2005): Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2. Berlin: Langenscheidt.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (2010): Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, W./Königs, F. G. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 11–17.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hg.) (2010): Handbuch Fremdsprachendidaktik. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

- Heinrici, Gert/Koreik, Uwe (1994) (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren: Schneider.
- Klippel, Friederike (2016): Teaching Languages. Sprachen lehren (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung). Münster: Waxmann.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache (DaF). In: Barkowski, H./Krumm, H-J. (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen und Basel: A. Francke, S. 47–48.
- Linthout, Gisela. (2004). Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf. Amsterdam/New York: Rodopi.
- Morvai, Edit/Veress, Bernadett (2018): Mit Kindern Deutsch lernen. Zehn praxisorientierte Module, [online] <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/lehauwbil.html> (Letzter Zugriff: 15.05.2020).
- Newby, David/Allan, Rebecca/Fenner, Anne-Brit/Jones, Barry/Komorowska, Hanna/Soghikyan Kristine (2007): Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung (EPOSA), [online] https://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf (Letzter Zugriff: 15.05.2020).
- Sárvári, Tünde (2018): Idegennyelvtanár-képzés kicsit másképp: Egy pilotprojekt első tapasztalatai [Fremdsprachenlehrerinnenausbildung einmal anders: Erste Erkenntnisse eines Pilotprojektes]. In: Karlovitz, J. T. (Hg.) Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből [Theorie und Praxis aus dem Bereich von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken]. Komárno: International Research Institute, S. 261–268.
- Sárvári, Tünde (2020): Az idegen nyelvek tanításának módszertana új köntösben. Egy blended képzés első eredményei [Fremdsprachendidaktik in neuem Gewand: Die ersten Ergebnisse eines Blended-Learning-Programms]. In: Karlovitz, J. T. (Hg.): Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra [Reflexionen über ausgewählte pädagogik-relevante Kontexte in Ungarn]. Komárno: International Research Institute s.r.o., S. 189–198.

- Schart, Michael/Legutke, Michael (2013): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung DLL (= Deutsch lehren lernen® 1). Berlin: Langenscheidt.
- Weinrich, Harald (1979): Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 5, S. 1–13.
- Wicke, Rainer E. (2000): Aktive Schüler lernen besser. Ein Handbuch aus der Praxis für die Praxis. München: Klett.
- Widlok, Beate/Petravić, Ana/Org, Helgi/Romcea, Rodica (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München: Goethe Institut.

Leistung der DaF-Lernenden im Leseverstehen an den slowakischen Mittelschulen

Anikó Ficzeré – Erzsébet Szabó

1. Einleitung

Das Lesen inkorporiert mehrere aufschlussreiche Konzepte. Das Lesen bereichert den aktiven Wortschatz der Lernenden, hilft ihre Sprachfähigkeit zu entwickeln und hat einen positiven Einfluss auf die Wahrnehmung, ästhetische Orientierung und auf das emotionale Erleben des Lesers. Außerdem fördert es auch seine Kreativität, seine Vorstellungsfähigkeit, sein abstraktes Denken und hilft bei der visuellen Fixierung grammatischer Phänomene. Daneben erweitert das Lesen das Wissen der Lernenden in unterschiedlichen Bereichen und ermöglicht den Austausch von Informationen und Ideen. Schließlich ist es auch wichtig zu sagen, dass die geschriebene Sprache die Kraft hat, die Gedanken des Individuums an verschiedene Orte und Zeiten zu bringen (Gadušová 2004: 77–78).

Unter Lesefertigkeit versteht man eine der rezeptiven Kommunikationsfertigkeiten, bei der die empfangenen Informationen im Text enthalten sind und der Rezipient davon beim Lesen etwas erfährt (Hirschnerová 2012: 2). Der Begriff Lesefertigkeit gebraucht man vor allem beim Lesen in der Fremdsprache, wobei die Wahrnehmung des grafischen Bildes des sprachlichen Ausdrucks, die Bestimmung von Buchstaben, Wörtern und Sätzen sowie das Gesamtverstehen des Textes von großer Bedeutung sind (Terpitková 2013: 8).

Im Leseprozess handelt es sich um eine gegenseitige Beziehung zwischen dem Empfänger und dem Text. Während des Lesens gebraucht der Leser adäquate Methoden zur Zeichenidentifizierung, versucht, den Sinn des Textes wahrzunehmen und die neuen Informationen mit seinen vorhan-

denen Kenntnissen zu verbinden (Clarke/Truelove/Hulme/Snowling 2014: 1–2).

Beim Lesen spielt das Verstehen eine unentbehrliche Rolle. Lesen ohne Verstehen hat keinen Sinn. Das Verstehen definiert man nach Gavora (2008: 51) als eine genetisch gegebene menschliche Tätigkeit. Das Verstehen bezeichnet man auch als eine inhaltliche und ästhetische Interpretation des Textes, anders gesagt, es bedeutet die Suche nach der Textbedeutung.

Das Leseverstehen ist auch eine maßgebende Bedingung beim Lernen. Das Lernen ist nicht sinnvoll und effektiv, wenn das Verstehen fehlt. Die Lernenden pauken sehr häufig den Lernstoff ein, ohne seinen Sinn zu verstehen und dann versuchen sie ihn mehr oder weniger mechanisch zu reproduzieren. Den auf diese Weise erworbenen Lernstoff versteht der Lerner nicht und ist nicht fähig, die Theorie in den konkreten Situationen anzuwenden. Außerdem ist es auch wichtig zu sagen, dass ohne Verstehen das Einzelne unselbständig, fantasielos und überhaupt nicht kreativ ist. Das Verstehen, sowohl der schulischen als auch der außerschulischen Texte, ist bei der psychischen Entwicklung der Lernenden von großer Bedeutung, es dient als wichtige Grundlage für die Wahrnehmung ihrer Umgebung. Diese Texte beinhalten Informationen, die den Leser dazu zwingen, über den Inhalt nachzudenken und helfen den Einzelnen unterschiedliche Meinungen und Hypothesen über die Welt zu bilden (Gavora 1992: 23–24; Kovárová/Kurtulíková 2010: 12).

2. Kognitiver Prozess beim Leseverstehen

Im Rahmen des Lesens ist es sehr wichtig, den kognitiven Prozess beim Leseverstehen zu beachten, weil dies in erster Linie die Informationsverarbeitung des Textes darstellt (Meng 1998: 1). Um den Sinn des Textes verarbeiten zu können, muss der Leser verschiedene kognitive Lernstrategien und Lerntechniken anwenden. Diese ermöglichen ihm die Informationen ins Gedächtnis zu bringen, diese langfristig zu speichern und wiederzugeben. In diesem Zusammenhang erfordert das Leseverstehen nicht nur die Fähigkeit des Lesers flüssig und fehlerfrei den Text zu lesen, sondern auch

die Einbeziehung von Denkprozessen. Unter dem Leseverstehen versteht man also die Suche nach Schlüsselinformationen im Text, die Informationsverarbeitung und die Integration von Informationen ins Wissenssystem. (Cibáková 2012: 30–31)

Beim Leseverstehen vollziehen sich mehrere aufeinanderfolgende Teilprozesse im Kopf des Lesers:

- Wahrnehmung von Buchstaben,
- Explizite Informationsverarbeitung,
- Informationsverarbeitung durch Deduktion,
- Interpretation von Informationen,
- Kritisches Denken und Textbewertung.

Unter der Wahrnehmung von visuellen Reizen, anders gesagt von Buchstaben, versteht man die Fähigkeit des Lesers, die verschiedenen grafischen und phonologischen Elemente eines Textes wahrzunehmen und ihnen Bedeutungen zuzuschreiben.

Die explizite Informationsverarbeitung bedeutet Identifizierung von Informationen, die sowohl im Text als auch in den dazu gehörenden Aufgaben ähnlich formuliert sind. Die explizite Informationsverarbeitung ermöglicht dem Leser, die richtigen Lösungen im Text leichter zu finden. Bei der Identifizierung von Informationen ist aber die Selektion wichtig. Das Ziel beim Lesen ist es, die Hauptidee des Textes zu verstehen. Dazu muss der Leser in der Lage sein, wichtige Informationen von unwichtigen zu unterscheiden. Diese Fähigkeit ist besonders wichtig, wenn man längere Texte liest.

Den nächsten Teilprozess bezeichnet man als Deduktion, wobei die Informationen im Vergleich zur vorigen Informationsverarbeitung nicht explizit im Text formuliert sind, sondern der Leser muss fähig sein, die neu erworbenen Informationen mit seinem Vorwissen und Erfahrungen zu verknüpfen. Unter dem Wort Erfahrung versteht man vor allem Kenntnisse und Vorkenntnisse über die Normen, Vorschriften, Traditionen und Geschichte.

Die Interpretation von Informationen bedeutet, dass der Leser die Informationen aus dem Text mit seinen Kenntnissen über die Welt, Normen und Hypothesen über den Inhalt des Textes verbindet und erklärt, wie er den Sinn des Textes verstanden hat. Bei der Deduktion und Interpretation von Informationen sollte der Leser fähig sein, zwischen den Zeilen zu lesen

und zu überlegen, was die Charaktere in der Geschichte denken und auch darüber nachzudenken, was vor den einzelnen Ereignissen hätte passieren können oder wie die Geschichte weitergehen könnte. Die erwähnten Denkprozesse bezeichnet man als Inferenz (Ehlers 2006: 32–35).

Der letzte Teilprozess heißt kritisches Denken und Bewertung des Textes. Darunter versteht man die Fähigkeit des Lesers, den gelesenen Text kritisch zu analysieren und die eigene Meinung über den Textinhalt auszudrücken (Liptáková/Cibáková 2013: 13–14; Stranovská/Ficzere/Gadušová 2020: 5012–5013).

Die oben beschriebenen Teilprozesse spielen eine wesentliche Rolle im Prozess des Leseverstehens und geben nicht nur den Lehrenden, sondern auch den Lernenden wertvolle Ratschläge, das Leseverstehen sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache zu verbessern; sie bilden die Basis zur Identifizierung der möglichen Probleme beim Leseverstehen.

2.1 Modelle des Leseprozesses

In der Psycholinguistik beschäftigen sich Fachleute mit der Informationsverarbeitung beim Lesen und seit den 1970er Jahren lässt sich zwischen 3 Modellen von Leseprozessen unterscheiden:

- Bottom-up-Modell
- Top-down-Modell
- Interaktives Modell

Das Bottom-up-Modell wird auch als datengeleitetes Modell bezeichnet. Der Hauptvertreter dieses Modells ist Philipp B. Gough. Dieses Modell basiert auf den kleinsten sprachlichen Texteinheiten, bei denen die Leser die Informationen aus den einzelnen Buchstaben, Silben, Wörtern, Phrasen und Sätzen erhalten und diese dann weiter verarbeiten, um den Inhalt erschließen zu können. Nach diesem Modell beginnt das Verstehen mit Wörtern (Aussprache, semantische Bedeutung, Morphologie), welche den Zugang zu größeren Texteinheiten und schließlich die Interpretation des gesamten Textes ermöglichen. Der Text wird in kleine Stücke zerlegt, die analysiert werden müssen, damit sie mit den anderen verstandenen Texttei-

len in Verbindung gesetzt werden können. Dieses Modell verwendet man vor allem beim Lesen in der Muttersprache.

Das Top-down-Modell, anders gesagt erwartungsgeleitetes Modell, ist ein entgegengesetzter Prozess. Hauptvertreter dieses Modells sind Frank Smith und Kennedy Goodman. Nach ihrer Meinung beginnt das Textverstehen mit globalen Aspekten, wie Titel oder Hauptthema, Grundidee jedes Absatzes und so geht es weiter zu den kleineren Spracheinheiten. Diese Art der Informationsverarbeitung basiert vor allem auf dem Vorwissen und Hypothesen des Lesers. Damit der Leser den Sinn des Textes versteht, ist es notwendig, zuerst die Bedeutung eines Absatzes oder eines kleineren Teils des Textes und weiter die Sätze und die Wörter des Textes zu verstehen, die den Hauptgedanken des Textes bilden. Dieses Modell wird in erster Linie beim Lesen in der Fremdsprache verwendet (Svobodová 2014: 23–24).

Den genannten Modellen wurde oft vorgeworfen, dass sie einseitig sind, deshalb wurden die beiden Modelle in dem so genannten interaktiven Modell verbunden, in dem ihre Prinzipien beeinflusst und ergänzt wurden. Die Mängel des einen Ansatzes kann der Leser mit dem anderen ausgleichen. Lutjeharms (2010: 12) erklärt, warum das interaktive Modell so wichtig für den Fremdsprachenunterricht ist. Die erfahrenen Leser verarbeiten die Daten sehr schnell (Bottom-up) und korrekte Erwartungen (Top-down) beschleunigen den Verarbeitungsprozess. Bei diesem Modell wird jede Wahrnehmung von Vorwissen des Lesers beeinflusst und dieses Modell wird auch vor allem im Fremdsprachenunterricht verwendet (Kyloušková 2007: 12; Lutjeharms 2010: 12).

3. Leseverstehen des Nicht-Muttersprachlers

Das Leseverstehen basiert sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache auf einem gemeinsamen Lesevorgang, der jedoch in beiden Sprachen ganz unterschiedlich abläuft. In diesem Zusammenhang gibt es deutliche Unterschiede in Bezug auf das Wissen des Lesers und Automatisierung von Prozessen.

Anfänger einer Fremdsprache benötigen mehr Zeit, um Kombinationen von Buchstaben, Wörtern und Phrasen zu erkennen und diesen Einheiten Bedeutung zuzuschreiben. Daneben soll der Leser auch über einen angemessenen und reichhaltigen Wortschatz verfügen, der das Textverstehen ermöglicht. Die fremdsprachigen Texte sind oft die einzige Möglichkeit für die Individuen, mit der Zielsprache und Zielkultur eines Landes, in dem die Fremdsprache verwendet wird, in Kontakt zu kommen (Meireles 2006: 299).

Meireles (2006: 303) beschreibt drei wichtige Voraussetzungen, die für die Leser sehr wichtig sind, um fremdsprachige Texte zu verstehen:

- Sprachliches Vorwissen,
- Stilistisches Vorwissen,
- Kulturelles Vorwissen.

Sprachliches Vorwissen bedeutet bestimmtes Wissen über Buchstabenkombinationen, morphologische und syntaktische Strukturen sowie semantische Eigenschaften von Morphemen und Wörtern. Der Leser muss in der Lage sein, Buchstaben und ihre Kombinationen sowie Satzglieder zu erkennen und ihnen entsprechende Bedeutungen zuzuschreiben und schließlich den Sinn des Textes zu verstehen und Schlussfolgerungen aus dem Text zu ziehen. Dazu ist es wichtig, den Wortschatz zu beherrschen. Weiter muss der Leser auch die Regeln der Grammatik und der Satzlehre kennen. Bei der Dekodierung eines Satzes muss der Einzelne den Inhalt und die syntaktischen Eigenschaften des Satzes berücksichtigen, wie die Wörter in Sätze und die Sätze in den Text kombiniert werden. Mangel an diesem Wissen macht dem zielsprachigen Leser das Textverstehen unmöglich.

Die weitere Voraussetzung verkörpert das stilistische Wissen, welches verschiedene Stilgenres und Stilformen umfasst, die der Leser beherrschen muss. Beim Verfassen eines Textes soll sich der Autor so ausdrücken, dass der Leser es versteht. Dazu braucht er zu wissen, welches Grundwissen die Kommunikationspartner haben. Den Lesern fehlt jedoch häufig stilistisches Wissen, das sich von ihren Gewohnheiten in ihrer Muttersprache unterscheidet. Außerdem sind die Leser nicht fähig, einige stilistische Unterschiede zu erkennen, wie zum Beispiel Unterschied zwischen Standardsprache und Dialekt sowie zwischen gesprochener und geschriebener Sprache.

Die letzte Voraussetzung stellt das kulturelle Vorwissen dar. Dieses Wissen des Lesers beeinflusst nicht nur das Textverstehen, sondern auch die Interpretation von Begriffen im Text und hilft ihm Phrasen zu verstehen, welche nicht ganz wortwörtlich zu nehmen sind. Die Fähigkeit, mehr zu verstehen als im Text geschrieben wird, liegt dem Wissen von Situationen, Routinen und menschlichem Verhalten, aber auch den Textkonventionen, die den Leser zu Schlussfolgerungen führen, zugrunde (Meireles 2006: 303–308; Solmecke 1993: 13, 18, 25; Wolff 1996: 546).

Aufgrund der oben beschriebenen Voraussetzungen nach Meireles (2006) kann man feststellen, dass der Mangel sowohl an sprachlichen als auch an stilistischen und kulturellen Vorwissen das Leseverstehen in der Fremdsprache in hohem Maße erschwert.

Das Lesen bezeichnet man als einen komplexen Prozess, in dem mehrere Teilprozesse zusammenwirken. Beim Leseverstehen muss der Leser die gelesenen Informationen mit Hilfe der Denkprozesse verarbeiten, um den Text völlig zu verstehen und die Schlussfolgerungen aus dem Text zu ziehen. Dabei ist die Interaktion zwischen dem Leser und dem Text wichtig. Schließlich muss der Leser über Fremdsprachenkenntnisse verfügen, die nicht nur die Beherrschung des Wortschatzes und der Grammatik, sondern auch sein stilistisches und kulturelles Grundwissen umfasst.

4. Methodik

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit der Analyse der Leistungsprofile im Leseverstehen von DaF-Lernenden an den slowakischen Mittelschulen. Die Analyse wird in Bezug auf die verschiedenen Schultypen realisiert. Das System der Mittelschulen in der Slowakei ist in hohem Maße durch Spezialisierung gekennzeichnet. Man nimmt an, dass die Fachrichtung und Organisation des Unterrichts an den jeweiligen Schulen im Zusammenhang mit den Textsorten und Aufgabentypen steht, denen die Lernenden im Rahmen des Unterrichts begegnen. Andererseits ist es vom Gesichtspunkt der persönlichen Entwicklung und der gesellschaftlichen Durchsetzungsfähigkeit der Lernenden besonders wichtig, die Entwicklung

der kognitiven Prozesse des Leseverstehens unabhängig von dem besuchten Schultyp zu fördern.

Das Leistungsprofil der DaF-Lernenden wird in dieser Untersuchung durch die Durchschnittsleistung in den einzelnen Aufgaben eines didaktischen Tests zum Leseverstehen operationalisiert. In Bezug auf den besuchten Schultyp werden zwei Kategorien festgestellt, nämlich Lernende aus den Gymnasien und Lernende aus den Fachmittelschulen.

Dem Hauptziel der Untersuchung folgend, wurde die Forschungsfrage formuliert: Über welches Leistungsprofil verfügen die DaF-Lernenden in Bezug auf den besuchten Schultyp?

4.1 Datenerhebung und Probanden

An der Untersuchung nahmen 172 DaF-Lernenden aus verschiedenen Regionen der Slowakei teil. Es handelt sich um Lernenden der dritten Klasse aus mehreren Mittelschulen, im Alter von 17 bis 19 Jahren. Alle ProbandInnen lernten Deutsch als zweite Fremdsprache als Pflichtfach in der Schule. Die Durchschnittsdauer des Deutschstudiums war 5,21 Jahre. Die ProbandInnen wurden für die Zwecke der Untersuchung in zwei Gruppen aufgeteilt. Zur ersten Gruppe wurden 92 Lernende von Gymnasien (Gymnasiasten) zugeordnet. In der zweiten Gruppe befanden sich 80 Lernende von Fachmittelschulen mit verschiedenen Fachrichtungen: Hotelakademie, Handelsakademie, Fachmittelschulen mit elektrotechnischer, bzw. landwirtschaftlicher Fachrichtung.

Die ProbandInnen erhielten einen didaktischen Test zum Leseverstehen, der für die Zwecke der Untersuchung erstellt wurde. Die ProbandInnen füllten den Test anonym aus und ihre Leistung in der Untersuchung hatte keinen Einfluss auf ihre Bewertung im Rahmen des schulischen Deutschunterrichts.

4.2 Untersuchungsmethoden

Die Leistung der ProbandInnen im Leseverstehen wurde mit Hilfe eines didaktischen Tests zum Leseverstehen für die Niveaustufe A2 nach GER festgestellt, der von einer Expertengruppe (Hockicková, Stranovská, Stančeková, Ficzer) im Rahmen des Projekts APVV-17-0071 Förderung der Lesekompetenz in Mutter- und Fremdsprache erstellt wurde. Die Basis zur Anfertigung der Texte bildeten die slowakisch-sprachpolitischen Dokumente, das staatliche Bildungsprogramm und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER). Der Test bestand aus fünf Lesetexten, die angemessen zum Niveau A2 über 100-250 Wörter verfügten (die Testaufgaben inbegriffen). Man ging von solchen Themen aus, welche für die Lernenden gewöhnlich sind. Im Test wurden authentische Texte verwendet, denen die Lernenden in der täglichen Kommunikation auf der Ebene verschiedener sozialer Schichten (Eltern, Lehrer, Mitschüler, Freunde, usw.) begegnen. Die Respondenten antworteten auf verschiedene Arten von Aufgaben mit Hilfe eines Antwortbogens. Zu den Lesetexten wurden mehrere Aufgabentypen zusammengestellt: dichotome Aufgabe (Richtig-Falsch), einfache Auswahl, Zuordnungsaufgabe und Ergänzungsaufgabe. Die Gesamtzahl der Aufgaben einschließlich der Auswahl-Antworten (Item) war 23. Zu den einzelnen Texten wurden verschiedene Typen von Testaufgaben zugeordnet, die das Leseverstehen in Bezug auf die kognitiven Teilprozesse der Textverarbeitung maßen. Die Teststruktur ist in der Tabelle 1 dargestellt.

	Texttitel	Aufgabentyp	Anzahl der Testaufgaben
1	Liebe Pia	einfache Auswahl	3
2	Umweltschutz	Zuordnungsaufgabe	4
3	Bravo	einfache Auswahl	5
4	Hobby	Ergänzungsaufgabe	3
5	Story Cubes – Der Geschichten-Generator	einfache Auswahl, dichotome Aufgabe	5

Tab. 1: Die Struktur des didaktischen Testes zum Leseverstehen

5. Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse der Leistungen in den zwei untersuchten Gruppen sind in der Tab. 2 dargestellt.

	DL	PDL	Min	Max	SA
Gymnasien	13,97	60,78%	5	23	4,883
Fachmittelschulen	9,19	39,96%	2	22	3,925

Tab.2: Deskriptive Analyse der Leistung der Lernenden an den Gymnasien und Fachmittelschulen

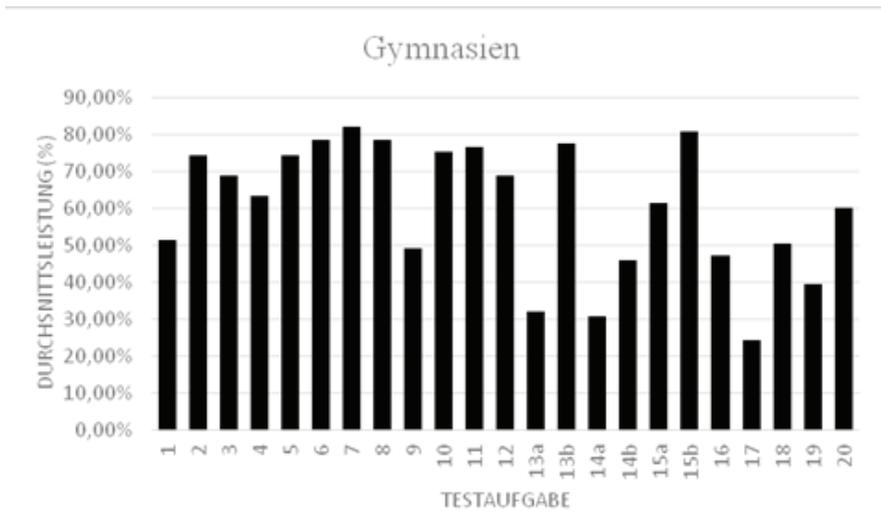
Legende: DL – die Durchschnittsleistung in Rohpunkten, PDL – die prozentuale Durchschnittsleistung, Min – der Minimalwert, Max – der Maximalwert, SA – die Standardabweichung

Die allgemeine Leistung in dem didaktischen Test des Leseverstehens in der Gruppe von Gymnasiasten war knapp über die Grenze von 60% (Mittelwert 60,78%). Die Leistung in der Gruppe von Lernenden aus den Fachmittelschulen blieb dabei deutlich unter 50% (Mittelwert 39,96%). Der Unterschied in der Standardabweichung zwischen den zwei Gruppen der ProbandInnen war gemäßigt. Aus diesen Angaben kann man feststellen, dass die Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppen höher in der Gruppe von Gymnasiasten waren (Tab. 1).

5.1 Leistungsprofil der Lernenden an den Gymnasien

Die Leistung der Lernenden an den Gymnasien ist in der Grafik 1 dargestellt. Aufgrund der Grafik 1 kann man feststellen, dass die Gymnasiasten in den ersten drei Texten und in den zugeordneten Testaufgaben (Testaufgaben Nr. 1-12) eine relativ hohe Leistung aufwiesen. Die Testaufgaben Nr. 1 bis Nr. 12 (außer der Testaufgabe Nr. 9) wurden mit einer Durchschnittsleistung über die Grenze von 50% gelöst.

Die Leistung der Gymnasiasten in Bezug auf die letzten zwei Texte war dagegen unausgewogen. Während in zwei Testaufgaben (Testaufgabe Nr. 13b und 15b) die Durchschnittsleistung über die Grenze von 75% (77,17% in der Aufgabe Nr. 13b und 80,43% in der Aufgabe Nr. 15b) liegt, in drei weiteren Testaufgaben ist die Leistung relativ gering (31,52% in der Aufgabe Nr. 13a, 30,43% in der Aufgabe Nr. 14a und 23,91% in der Aufgabe Nr. 17). Die Testaufgabe Nr. 17 mit einer Durchschnittsleistung unter 25% kommt in dieser Gruppe der ProbandInnen als meist problematisch vor.



Grafik 1: Leistungsprofil der Gymnasiasten in dem didaktischen Test zum Leseverstehen

5.2 Leistungsprofil der Lernenden an den Fachmittelschulen

Die Leistung der Lernenden an den Fachmittelschulen ist in der Grafik 2 dargestellt. In der Durchschnittsleistung der ProbandInnen in dieser Gruppe kann man einen allgemeinen Rückgang beobachten. Die höchste Leistung erreichten die Lernenden an den Fachmittelschulen in den Testaufgaben Nr. 6, 7 und 8 (Durchschnittsleistung 67,50% in der Testaufgabe Nr. 6, 70,00% in der Testaufgabe Nr. 7 und 76,25% in der Testaufgabe Nr. 8). Alle drei

oben genannten Aufgaben erfordern explizite Informationsverarbeitung, d.h. das Schlüsselwort in dem Text und in der Testaufgabe ist identisch. Die niedrigste Leistung zeigten die ProbandInnen an den Fachmittelschulen in den Testaufgaben Nr. 1, 13a, 14a und 17. In diesen Testaufgaben blieb die Durchschnittsleistung unter der Grenze von 20%. (18,75% in der Aufgabe Nr. 1, 18,75% in der Aufgabe Nr. 13a, 8,75% in der Aufgabe Nr. 14a und 17,50% in der Aufgabe Nr. 17).



Grafik 2: Leistungsprofil der Lernenden an den Fachmittelschulen

Man kann zusammenfassend feststellen, dass die Ergänzungsaufgaben Nr. 13a, 14a und 17 anspruchsvoll für die beiden untersuchten Gruppen von Lernenden waren. Die größten Leistungsunterschiede zwischen den zwei Gruppen von ProbandInnen wurden dagegen in den Testaufgaben Nr. 1 und 2 festgestellt (Leistungsunterschied 32,34% in der Testaufgabe Nr. 1 und 35,16% in der Testaufgabe Nr. 2). Die beiden Aufgaben waren als einfache Auswahl konzipiert und auf die Informationsverarbeitung durch Deduktion orientiert.

6. Diskussion

In der vorliegenden Untersuchung versuchte man, die Leistungsprofile der Lernenden aus Gymnasien und Fachmittelschulen zu charakterisieren. Aus der Untersuchung geht hervor, dass die Lesefertigkeit der Lernenden in deutscher Sprache an den slowakischen Mittelschulen eine mittlere, bzw. eher niedrigere Qualität aufweist. Die Ergebnisse stehen im Zusammenhang mit den Studien, die auf die sinkende Tendenz der Leistungen im Bereich Lesen bei den slowakischen Lernenden hinweisen (vgl. Heldová u a. 2013; Miklovičová u a. 2017).

Den Angaben der Untersuchung folgend kann man feststellen, dass die Leistung der Lernenden aus den Gymnasien eine ausgeprägte Varianz in Bezug auf den Lesetext und Aufgabentyp zeigt. In den Aufgaben zu den Lesetexten mit einer Wegbeschreibung und zum Thema Umweltschutz bewegte sich die Durchschnittsleistung in einem relativ höheren Bereich. Der Wortschatz zu diesen Themen und die Textsorten sind für die Lernenden aus dieser Gruppe wahrscheinlich bekannt, und sie konnten auch die auf Deduktion und implizite Informationsverarbeitung orientierten Aufgaben zu diesen Texten mit einem relativ höheren Erfolg lösen. In den Aufgaben zu dem Gebrauchstext *Story Cubes* kann man einen allgemeinen Rückgang in der Leistung beobachten. Diese Feststellung steht im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Studien, die eine mangelnde Leistung der slowakischen Lernenden im Leseverstehen der Gebrauchstexte aufzeigen. Diese Textsorte ist für die Lernenden wenig bekannt, ein Mangel an Erfahrungen und stilistischem Vorwissen kann deswegen in eine niedrigere Leistung ausmünden (Meireles 2006: 303–304). Die Lücken im Leseverstehen waren meist ausgeprägt in der Aufgabe, die den kognitiven Teilprozess von satzübergreifender Deduktion aktivieren sollte (Testaufgabe Nr. 17). Eine geringe Durchschnittsleistung wurde in Bezug auf einige Ergänzungsaufgaben festgestellt. In diesem Fall spielt wahrscheinlich auch das sprachliche und grammatische Vorwissen der DaF-Lernenden eine wichtige Rolle (Meireles 2006: 303).

Die Ergebnisse in der Gruppe der Lernenden aus den Fachmittelschulen stehen im Zusammenhang mit den Daten aus den aktuellen PISA-Studien,

denen zufolge ein bedeutender Anteil der Lernenden aus diesem Schultyp sich in der Risikogruppe in Bezug auf Leseverstehen befindet (Miklovičová u a. 2017: 42). Die Lernenden aus dieser Gruppe haben die aus kognitiver Hinsicht einfacheren Testaufgaben mit einer relativ guten Leistung gelöst. Diese Testaufgaben erforderten ausschließlich explizite Informationsverarbeitung, Suche und Selektion bestimmter Informationen in dem Text (Cibáková 2012: 30–31). Die weiteren Aufgaben, bei denen man die richtigen Lösungen durch Deduktion finden sollte, verursachten den Lernenden aus den Fachmittelschulen Schwierigkeiten. Die deutlichen Leistungsunterschiede zwischen den zwei untersuchten Gruppen in Bezug auf den ersten Text könnte man auf mehrere Faktoren zurückführen. Hinter dem allgemeinen Rückgang kann eine niedrigere Vertrautheit mit dieser Textsorte und mangelndes sprachliches, bzw. stilistisches Vorwissen bei den Lernenden aus Fachmittelschulen stehen (Meireles 2006: 303–304). Die Unterschiede wurden auch durch die kognitiven Ansprüche in den jeweiligen Testaufgaben vertieft.

Die Untersuchung ist in gewissem Maße durch die gewählten Untersuchungsmethoden limitiert. In der Zukunft wäre es nutzbringend, die Unterschiede in der Leistung in Bezug auf die verschiedenen Aufgabentypen auch durch eine quantitative Statistik zu bestätigen. Zur Vertiefung und Darstellung der möglichen Zusammenhänge zwischen der Leistung im Leseverstehen, Charakteristik der Texte und kognitiver Leseprozesse könnte eine qualitative Analyse durchgeführt werden.

Das Leseverstehen sowohl der schulischen als auch der außerschulischen Texte ist von großer Bedeutung, sie dienen als wichtige Grundlage für Bildung unterschiedlicher Meinungen und Hypothesen über die Welt. Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass die pädagogische Intervention in diesem Bereich nicht nur in der Muttersprache, sondern auch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts aktuell und nötig ist. Die Förderung der Lesefertigkeit sollte differenziert aus den Bedürfnissen und dem Grad von kognitiven Denkprozessen bei den Lernenden ausgehen. Die Analyse der Leistungsprofile der Lernenden kann uns helfen, die aktuelle Lage zu erfassen und die notwendigen Schritte der Intervention richtig zu planen.

7. Schlussfolgerung

Das Leseverstehen ist ein besonders komplizierter Prozess, der von der Zusammenwirkung zahlreicher Determinanten beeinflusst ist. In der Untersuchung ging man von den modernen Theorien des Leseverstehens aus, die das Leseverstehen multidimensional behandeln und die Interaktion zwischen dem Leser und Text betonen (vgl. Cibáková 2012; Kyloušková 2007; Lutjeharms 2010). Beim Leseverstehen muss der Leser die gelesenen Informationen mit Hilfe verschiedener kognitiver Denkprozesse verarbeiten. Beim Lesen in einer Fremdsprache muss der Leser schließlich über relevante Fremdsprachenkenntnisse verfügen, die nicht nur die Beherrschung des Wortschatzes und der Grammatik, sondern auch sein stilistisches und kulturelles Grundwissen umfasst (Meireles 2006). Das Ziel dieser Untersuchung war es, die Leistungsprofile der DaF-Lernenden in Bezug auf den besuchten Schultyp zu charakterisieren. Es wurde festgestellt, dass die Lesefertigkeit der Lernenden an den slowakischen Mittelschulen eine mittlere, bzw. eher niedrigere Qualität aufweist. Die Leistung der Lernenden hing mit der Charakteristik der Lesetexte zusammen, wobei wesentliche Schwierigkeiten im Leseverstehen mit der Textsorte des Gebrauchstextes verbunden waren. Die Lernenden hatten weiterhin Probleme mit der Lösung der aus kognitiver Hinsicht anspruchsvollen Testaufgaben. Diese Feststellung war in der Gruppe von Lernenden aus Fachmittelschulen eher charakteristisch. Es wurden schließlich Unterschiede im Leseverstehen zwischen den zwei Gruppen in Bezug auf bestimmte Texte und Aufgabentypen festgestellt.

Danksagung

Dieser Beitrag wurde im Rahmen des Projekts Nr. APVV-17-0071 und VEGA 1/0062/19 verfasst.

Literatur

- Clarke, Paula, J./Truelove, Emma/Hulme, Charles/Snowling, Margaret J. (2014): *Developing Reading Comprehension*. Wiley Blackwell.
- Cibáková, Dana (2012): *Jazyk a kognícia v rozvíjaní porozumenia textu u žiaka primárnej školy*. Prešovská Univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta.
- Ehlers, Swantje (2006): *Entwicklung von Lesekompetenz in der Fremdsprache*. Berlin: de Gruyter.
- Gadušová, Zdenka. (2004): *Teória a prax osvojovania cudzích jazykov: príjemca: dieťa*. Nitra: UKF.
- Gavora, Peter (1992): *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Gavora, Peter. a kol. (2008): *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Príručka pre učiteľa. Nitra: ENIGMA.
- Heldová, Daniela/Kováčová, Jana/Galádová, Andrea (2013): *Výsledky štúdie OECD PISA 2009 zaoštréné na čitateľskú gramotnosť*. Bratislava: NÚCEM.
- Hirschnerová, Zuzana (2012): *Slovenský jazyk pre 4. Ročník základných škôl metodická príručka*. AITEC.
- Kovárová, Dana/Kurtulíková, Alena (2010): *Mimočítankové čítanie*. Metodické poznámky. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Kyloušková, Hana (2007): *Jak využiť literárny text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Liptáková, Ludmila/Cibáková, Dana (2013): *Edukačný model rozvíjania porozumenia textu v primárnom vzdelávaní*. Prešovská univerzita v Prešove. Pedagogická fakulta.
- Lutjeharms, Madeline (2010): *Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache*. In: Schmidt, X/Lutjeharms, M. (Hg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 10–20.
- Meireles, Selma M. (2006): *Leseverstehen aus der Perspektive des Nicht-Muttersprachlers*. In: Blühdorn, Hardarik/Breindl, Eva/Waßner, Ulrich W. (Hg.): *Text - Verstehen*. Grammatik und darüber hinaus. Berlin, New York: de Gruyter, 2006. S. 299–314.

- Meng, Michael (1998): Kognitive Sprachverarbeitung: Rekonstruktion syntaktischer Strukturen beim Lesen. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Miklovičová, Júlia/Galádová, Andrea/Valovič, Jakub/ Gondžúrová, Katarína (2017): PISA 2015 Národná správa Slovensko. Bratislava: NÚCEM.
- Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Berlin/München: Langenscheidt, S. 1–112.
- Stranovská, Eva/Ficzere, Anikó/Gadušová, Zdenka (2020): Cognitive Structure and Foreign Language Reading Comprehension. In: INTED 2020: 14th annual International Technology, Education and Development Conference, Valencia: IATED Academy, S. 5010–5016.
- Svobodová, Jana (2014): Literarische Texte im Deutschunterricht. Magisterská diplomová práca. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.
- Terpitková, Marianna (2013): Rozvoj čitateľskej gramotnosti na hodinách anglického jazyka. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Grammatik mal anders

Einsatz digitaler Medien in der Übungsphase des DaF-Unterrichts in der Sekundarstufe¹

Dorottya Szász

1. Einleitung

Ein häufig umstrittenes Thema der DaF-Didaktik entfaltet sich aus der Anordnung der Rolle der Grammatik. Das als trockene Wissensgebiet bezeichnete Grammatik (Hohwiler 2014: 12) bildet einen festen Bestandteil aller Konzeptionen des Fremdsprachenlehrens sowie in der heutigen, vorwiegend auf die kommunikativen Fähigkeiten konzentrierenden *kommunikativen Didaktik* (im Weiteren auch KD). Die Frage bezieht sich nur darauf, welche Funktion der Grammatik zugewiesen wird. In der KD herrscht die Überzeugung, dass die Grammatik als Werkzeug, als sprachliches Mittel für eine bessere (schriftliche und mündliche) Kommunikation verantwortlich ist (vgl. Barkowski et al. 2017: 9 ff.). Gnutzmann (2013: 113) wertet das Ziel des Grammatikunterrichts detaillierter aus:

„Durch den Erwerb von Grammatikkenntnissen sollen Lernende: mündliche und schriftliche Kompetenzen aufbauen; sich Verständigungsbegriffe aneignen, für Textarbeit, Fehleranalyse, Rechtschreibunterricht und Zeichensetzung; Analyse- und Beurteilungskompetenz entwickeln, um die Qualität von mündlichen und schriftlichen Texten einzuschätzen und ihre Eingebundenheit in soziokulturelle

¹ SUPPORTED BY THE ÚNKP-19-2-SZTE-119 NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE MINISTRY FOR INNOVATION AND TECHNOLOGY.

Kontexte erkennen; sich insgesamt also über die Funktionen von Sprache als Mittel der Kommunikation, Erkenntnis und der sozialen Zuordnung klar werden.“

Die ungarischen Abiturstatistiken im Fach Deutsch zeigen seit vielen Jahren die schwächsten Ergebnisse im Prüfungsteil *Sprachrichtigkeit* (Szász 2020). Die v. a. aus den zwischen dem Deutschen und Ungarischen herrschenden typologischen und genealogischen Unterschieden resultierenden Schwierigkeitsbereiche in der Grammatik können durch Einübung und lebensnahe Verwendung grammatischer Strukturen bewältigt werden.

In der von der Technik beherrschten Lebenswelt werden im Durchschnitt mehr als 20 Stunden vor dem Computer verbracht (Danó 2018: 55 f.), welches ein eindeutiger Beweis dafür liefert, dass Lernende Anspruch auf Online-Inhalte haben bzw. die Informationsaufnahme mithilfe dieses Kanals durchaus gängig ist. Auf den Medieneinsatz als relevanter Schritt im heutigen (Fremdsprachen)Lehren kann folglich nicht verzichtet werden. Die neue Lernkultur erscheint im Übrigen in dem neuen Ungarischen Nationalen Grundlehrplan [Nemzeti alaptanterv] 2020 als Richtlinie, was sich als eine Annäherung an den Medieneinsatz anbahnt, sodass der Umgang mit Medieninhalten, die Anwendung und Fertigung digitaler Texte Vorschriften des neuen maßgebenden Grunddokuments des ungarischen Schulwesens sind.

All diese ineinander verschmelzenden Prozesse erzeugen neuere Annäherungsmöglichkeiten zu einem heiß diskutierten Thema: der Grammatiksemantisierung und -übung. Ziel der Arbeit ist es zu erörtern, wie die Übungsphase im fremdsprachlichen Grammatikunterricht in der Sekundarstufe I–II. motivierend, handlungsorientiert und nach funktioneller Sichtweise gestaltet werden kann. Nach der Beschreibung der Kriterien des Medieneinsatzes als Übungsmittel werden zwei, in der Praxis anwendbare Methoden, didaktische Anregungen und den Prinzipien der kommunikativen Didaktik entsprechende Musterübungen dargestellt. Die vorgestellte Konzeption basiert auf die fünf Bausteine des kommunikativen Grammatikunterrichts von Funk/Koenig (1991: 52 ff.) und kann nach Kompetenzen der Lerngruppe und der Lehrperson frei weiterentwickelt werden.

2. Begriffsklärung

Grammatik als Begriff kann in der Fremdsprachendidaktik von drei Seiten angenähert werden (vgl. Helbig 1981). Das in institutionalisierten Rahmen maßgebende und gelehrte Teil der großen Struktur wird als pädagogische o. a. schulische/didaktische Grammatik genannt und ist als Adaption der linguistischen Grammatik für schulische Zwecke aufgefasst. Diese Art der Grammatik ist nicht festgelegt, sondern kann von vielen Faktoren abhängen: Vom Unterrichtsziel, von den Fähigkeiten, Kompetenzen, psychischen Zuständen der Lerngruppe usw. Ziel dieser *Lerner-Grammatik* ist es, grammatische Strukturen anschaulich, zugänglich, verstehbar und anwendbar zu gestalten (Schmidt 1990). Zur Aneignung der Lerner-Grammatik muss sie aber geübt werden. Im 21. Jahrhundert bieten sich neben den traditionellen Printmedien auch digitale Netzwerke mit geeigneten Übungsmöglichkeiten.

Digitale Netzwerke werden im Weiteren nach ihren Anwendungszwecken wie folgt beschrieben (vgl. Busch 2018: 4):

- Digitale Netzwerke sind Webtools, deren Voraussetzungen ein fester Internetzugang und ein digitales (mobiles) Endgerät (sei es ein Laptop, Smartphone, Tablet, Computer) sind.
- Digitale Netzwerke eignen sich gut für viele Arbeitsphasen, sowie in der Einstiegs-, Präsentations-, Semantisierungs- und Übungsphase.
- Digitale Netzwerke sollten keinen Lehrstoff und kein Material überliefern, denn sie dienen nur als Werkzeuge.
- Digitale Netzwerke sind systemübergreifend, indem sie mit anderen Netzwerken zu gleicher Zeit kontaktiert werden können.

Die im Beitrag benannten Webtools und digitalen Netzwerke sind registrierungsbedürftig, können aber kostenlos angewendet werden. Die einzelnen, zum Ausprobieren empfohlenen Netzwerke wurden in der Zeit der Beitragsstellung getestet.

3. Kriterien der kommunikativen Grammatik im 21. Jahrhundert

Funk/Koenig (1991: 52 ff.) weisen in ihren fünf Prinzipien des kommunikativen Grammatikunterrichts darauf hin, wie sich der Grammatikunterricht in der Konzeption der kommunikativen Didaktik erfolgreich manifestiert. In der (post)kommunikativen Didaktik wird die Grammatik als ein Werkzeug zur Text- und Sprachproduktion aufgefasst, d. h. sie ist ein Mittel zur Verwirklichung kognitiver Prozesse, so nimmt der kommunikative Ansatz „auf das Bedeutungspotenzial und damit auf den Gebrauch der Sprache in ganz spezifischen sozialen Kontexten“ Bezug (Haß 2013: 153 f.). Handeln und kommunizieren die Lernenden in sinnvollen Wirklichkeitskontexten als Mitmenschen, und pauken die Lehrwerksätze nicht ein, werden die grammatischen Strukturen leichter gemerkt und im kognitiven Netz langfristig gespeichert.

Die Attribute dieses kommunikativen Entwurfes sollen im 21. Jahrhundert mit den digitalen Kompetenzen und schulischen Vorschriften in Übereinstimmung gebracht werden. Der neue Ungarische Nationale Grundlehrplan (2020) hat wegweisende Richtlinien festgelegt, in die die Handlungsorientierung in realen Kontexten eingebaut wurden. Der Grundlehrplan postuliert medienbedingte Wissens- und Kompetenzgebiete im Fachbereich *Fremdsprache* (sowohl in der ersten (L_2), als auch in der zweiten (L_3) Fremdsprache), wie es die folgenden Auszüge beleuchten mögen (Übersetzung von mir – D. Sz.):

- Zum Ziel ist [...] die Einsetzung von digitalen Geräten und Inhalten notwendig.
- Der/Die Lernende verwendet – gemäß seinem/ihrem Alter und seinen/ihren Sprachkenntnissen – traditionelle und digitale Quellen, Geräte und Apps zum Spracherlern.
- Der/Die Lernende entwickelt kurze digitale Inhalte in Wort und Schrift.
- Der/Die Lernende äußert seine/ihre Meinung über ein gegebenes Thema in digitaler Welt.
- Zur Texterstellung benutzt der/die Lernende gedruckte oder Online-Wörterbücher.

- Der/Die Lernende präsentiert ein freigewähltes Thema mithilfe digitaler Medien.
- Der/Die Lernende benutzt digitale Netzwerke und Online-Inhalte für Sprachförderung.
- Der/Die Lernende ist fähig, in seiner/ihrer Freizeit authentische Texte in digitalen Netzwerken zu verstehen.
- Der/Die Lernende fasst den Inhalt digitaler (Jugend-)Nachrichten zusammen.
- Der/Die Lernende benutzt digitale Netzwerke zur Wortschatzerweiterung und Ausspracheverbesserung.
- Der/Die Lernende benutzt digitale Inhalte in der Zielsprache sowohl zur Sprachförderung als auch zur Informationssuche und Unterhaltung.
- Der/Die Lernende kennt die Charakteristika der digitalen Gattungen.

Die Verkoppelung der digitalen Vorschriften des Grundlehrplans und der Prinzipien der kommunikativen Grammatik stellen Lehrpersonen oft vor Unsicherheit, denn die Kriterien und Technik der sinnvollen Medienauswahl sind gar nicht so selbstverständlich. Die grundlegenden Auswahlkriterien sind vom Ziel her anzunähern (vgl. Brash/Pfeil 2017: 12 ff.):

- (a) Ein medienbasierter Grammatikunterricht erzielt eine anschauliche und wirklichkeitstreue *Gestaltung*. In situationsgebundenen Übungen können die Lernenden als handelnde Personen viel motivierter agieren als in einem – aus der Realität ausgerissenen – Vorgang. „Für die weitere Unterrichtsplanung ist es hilfreich, diese Lernziele transparent zu formulieren [...]. Am Ende einer Unterrichtsphase oder des Unterrichts können Sie [die Lehrenden] dann evaluieren, ob dieses angestrebte Verhalten auch an den Tag gelegt wurde.“

- (b) Die Ergebnisse einer Bitkom-Studie² belegen nach Brash/Pfeil (2017: 73) die Tatsache, dass die befragten Lehrkräfte zwar „einen Personal Computer (PC) für die alltägliche Unterrichtsvorbereitung“ verwenden, „[bleibt] aber der Einsatz weiterer Medien [...] oft auf der Strecke.“ Obwohl immer mehr offene Lehrpersonen für einen mediengestützten Unterricht engagiert sind, ist der feste Internetzugang in manchen Bildungseinrichtungen ein reales Problem, deshalb sollten auch die technischen *Voraussetzungen* und *Ressourcen* vor der Unterrichtsplanung überprüft werden. Welche Zusatzmaterialien die Lehrenden zum Einsatz bringen, hängt natürlich von ihrer Wahl und den gegebenen Rahmenbedingungen ab.
- (c) *Zeitliche und räumliche Berechnungen* sind anfangs, aber auch bei neuen Lerngruppen empfehlenswert, wobei es sich um die Vorstellung der (evtl. neuen) Apps, Erklärung der Übung(sstruktur), Form der Evaluation handelt – all diese Fragen sollten gründlich durchgedacht und geklärt werden, wenn ein mediengestützter Grammatikunterricht eingeplant wird. Zu den die zeitliche Planung und Durchführung beeinflussenden Faktoren zählen auch die digitalen *Kompetenzen* der jeweiligen Lerngruppe und der Lehrenden.
- (d) Als wichtigstes Prinzip gilt die Auswahl der auf die jeweilige Unterrichtssituation *zugeschnittenen Medien*. Dabei sollte auch die lernförderliche Integration verschiedener Medien miteinbezogen werden. Falls die analoge und die digitale Welt, d. h. die Online- und die Präsenzkomponente, miteinander im schulischen Rahmen verbunden werden, entsteht eine verflochtene Lernumgebung. Dieses Potenzial öffnet neue Wege im Unterricht: Dies bietet den Lernenden mehr Freiraum, erhöht den Grad der Partizipation und aktiven Teilhabe am Lernen und übt eine nachhaltige Wirkung aus.
- (e) Fremdsprachenmethodische Lerntechniken dienen zur reichhaltigen Unterrichtsgestaltung mit abwechslungsreichen Arbeitsformen,

² Der Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien e.V. (abgek. Bitkom) befasst sich mit Untersuchungen zum Thema digitale Medien im Schulsystem. Auf der Webseite des Vereins können die zum Thema gehörenden Studien gefiltert und als PDF-Datei heruntergeladen werden.

aber keine Methode kann in sich bessere Lernergebnisse ausüben. Haß (2013: 155) mag die Optimierung der Methodenauswahl, die ohne weiteres auch die Medienauswahl betrifft, bespiegeln: „Dabei [nämlich bei der Methodenauswahl – Bemerkung von mir – D. Sz.] ist ein Optimum an Methodenvariation (keine methodische Monokultur und kein hektischer Methodenmaximalismus) nachgewiesenermaßen am förderlichsten.“

4. Zu den Grundlagen des Medieneinsatzes im Unterricht

Die reiche Fundgrube der interaktiven Online-Plattformen verleiten dazu, sie in den Unterricht einzubauen, damit die Lernenden motivierter und lockerer werden. Diese Auffassung und sofortiger Einsatz verschiedener Netzwerke erfreut sich aber nicht restloser Zustimmung. Die Gründe dafür sollten näher beschrieben werden.

Egal, welche Unterrichtsphase mit Medien gestützt wird, soll sie mit vielfältigen, voneinander gut abgrenzbaren Aufgaben operieren, damit die Lernenden sie nicht für monoton bezeichnen.

Ein gutes, den Unterrichtszwecken angepasstes Tool gibt den Lernenden empirisches Wissen und ist fähig, ihnen Rückmeldungen zu geben. Empirisches Wissen und Rückmeldungen bedürfen hier einer näheren Erläuterung. Wie geklärt, bevorzugt die KD wirklichkeitstreue und realitätsnahe Kommunikationsübungen, die mit kleiner Umgestaltung gewöhnlicher Satzmuster und Grammatikübungssätze in Dialoge oder Situationsbeispiele lernförderlich werden können. Mittels der Umformulierung allgewärtiger Übungsstrukturen an einem Netzwerk, welches Rückkoppelungs- und Erklärungseinstellungen anbietet, kann außer Ausdauer kritisches Denken entwickelt werden. Bei richtigen Antworten können GIFs, Memes, für die Klasse vielsagende Fotos und Abbildungen mit kleinen Überschriften (*Großartig! Gut gemacht! Hurra! Weiter so! Ausgezeichnet!*) aufblitzen (s. Abbildung 1), die das Wissen und den bisherigen Fleiß der Lernenden beloben und bei der Bewusstmachung richtiger Strukturen helfen. Es gibt Quizseiten und verschiedene Tools, in denen – obwohl Feedbackmöglich-

keiten in Hülle und Fülle zur Verfügung stehen – nicht mit zielgerichteter Steuerung der Leistungsfähigkeit gearbeitet wird, sondern mit schematischen Rückmeldungsmustern, d. h. jeder/jede, der/die die jeweilige Übung löst, dieselbe Memes sieht. Viel besser sind Apps und Tools, in denen individualisierte, für die Klasse gerichtete Bilder benutzt werden können.

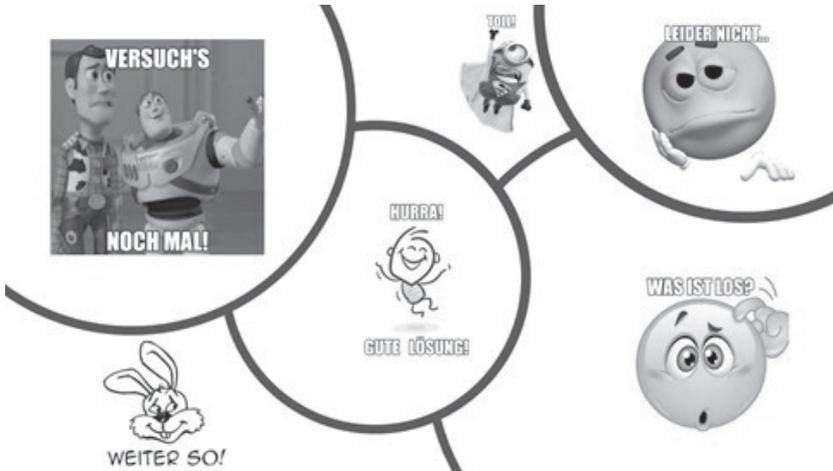


Abb. 1: Möglichkeiten zu Rückmeldungen auf Online-Plattformen

Bei der Art und Weise des Feedbacks im Fall von falschen Antworten stehen die meisten Lehrkräfte vor dem Problem, welche Redemittel bevorzugt werden sollten: 1) die *Schade*-Typen können den Lernenden das Gefühl der Erfolgslosigkeit stärken und die Resignation gegenüber dem Thema, im übelsten Fall gegenüber dem Fach ablösen; 2) die ermutigenden GIFs spornen dazu an, die Frage noch einmal durchzudenken und mehr Ausdauer sammeln. Es muss jedoch verständlich bleiben, dass die vielfache Rekurrenz der *Versuch's nochmal*-Typen die Nachwirkung erzeugen kann, dass das Verfehlen (vieler) Items keine Konsequenzen hat und eine Art Korrigieren jederzeit vorhanden ist. Es soll beachtet bleiben, dass Feedback ein zirkulärer Prozess ist (Nitsche 2014: 98), denn mit der Lösung einer Aufgabe erhielt die Lehrkraft eine Rückmeldung über die Leistung und über das Wissen der Lernenden, so kann sie demnächst ein Feedback auf die

Aufgabendurchführung der Lernenden geben.

Mit dem Einsatz von Medien im institutionalisierten Rahmen wird nicht nur der kompetente Umgang mit digitaler Technik gelernt, sondern viel mehr: die Medienkompetenz. Eine Übersicht dazu bietet die nebenstehende Gruppierung von Rösler/Würffel (2014, zitiert in Brash/Pfeil 2017: 75 f.). Medienkompetenz umfasst

- das Wissen über Medien
- die Fähigkeit zur Medienkritik
- die Fähigkeit zur Medienbenutzung und
- die Fähigkeit zur Mediengestaltung.

Werden Medieninhalte in den Unterricht mit einbezogen, wird das Online-Verhalten der Lernenden, wie kommuniziert, kommentiert und gesucht wird, gefördert. Berücksichtigt man die neuen Richtlinien des Ungarischen Nationalen Grundlehrplans 2020, ist die gewisse Tendenz zur Förderung der Medienkompetenz mithin deutlich erkennbar.

Medieneinsatz eignet sich genauso für Selbstdarstellungsentwicklung. Themen, die in bestimmten Unterrichtssequenzen berührt werden, können bei allen Lernenden ein anderes Verhalten und unterschiedliche Ansichten hervorrufen, die bei der Präsentationsphase miteinander verglichen und konfrontiert werden können.

Falls es in der Online-Textproduktion die Gelegenheit gibt, selbständig an einem Thema zu arbeiten, und das Endprodukt im Internet zu veröffentlichen, wird die sog. „auktoriale Motivation“ erhöht. Das Aufsehen, die Un-Anonymität im Internet, die Möglichkeit, dass man seinen Eigennamen unter seinen Beitrag hinschreibt, stärkt die Liebesmühe und erhöht die Leistungskraft sowie die Kreativität.

Manche bejubeln die neue Technik in der Alltagswelt, die anderen verteufeln sie. Eins ist aber klar: Auf Online-Übungen, die mit einem gut strukturierten, motivierende Aufgaben beinhaltenden Arbeitsblatt, evtl. mit Bewegungs- und Partnerübungen ersetzt werden können, sollte lieber verzichtet werden. Der Nachteil von manchen Netzwerken besteht darin, dass sie schematisches Feedback geben und weder die Kreativität noch die Kooperation der Lernenden fördern. Medien sind sowieso zentraler Bestandteil des (Schul)Alltags, deshalb sollte zuerst das Unterrichtsziel geklärt werden.

Kann das Ziel mit Medien erfolgreicher durchgesetzt werden, sollten sie als Hilfsmittel („Werkzeug“) gebraucht werden.

5. Möglichkeiten der digitalen Grammatikübung nach funktionaler Sichtweise

Zu Medien, die in der Grammatikübungsphase zu Nutze kommen und auch die Prinzipien der KD erfüllen, gehören nicht ausschließlich die heute so populären Quizseiten (s. *Kahoot!* oder *Quizlet*), sondern auch andere Video- und Textbearbeitungsprogramme, die ermöglichen einen Blog zu schreiben, Videos zu machen, Filme zu synchronisieren und zu Untertiteln, an sozialen Netzwerken tätig zu sein. Diese Programme sind alle anwendbare und leicht einzusetzende Plattformen im Internet, die – nicht in letzter Linie – den obigen dargestellten Medienauswahlkriterien vollständig entsprechen. Konkrete Unterrichtstipps und Anwendungsleitpunkte werden im nächsten Abschnitt näher besprochen.

5.1 Quizizz®

Die Quizizz® (<https://quizizz.com/>) ist eine mannigfaltige, spielerische Quizseite im Internet, kann aber auch als App downgeloadet/heruntergeladen werden. Nach der kostenlosen Registrierung auf der Quizizz® können hier verschiedenartige Übungen gestaltet werden (Abbildung 2). Die Multiple Choice-Aufgaben, bei denen drei oder mehr Antwortmöglichkeiten angegeben werden, funktionieren als Überprüfen gelernter Inhalte, geben jedoch die Möglichkeit, anhand der Aufgaben Team- oder Einzelwettbewerbe im erweiterten Klassenraum zu organisieren. Das Spiel bedarf eines Beamer, einer IAW-Tafel und eigener Endgeräte (BYOD³).

3 BYOD steht als englische Abkürzung für 'Bring Your Own Device' und weist auf die Möglichkeit der Integration eigener mobilen Endgeräte (Smartphones, Tablets) in den Unterricht hin, damit die Lernenden landeskundliche Informationen oder Aufgaben zu Sprache und interkulturellen Fragen recherchieren. Mehr darüber in Brash/Pfeil 2017:40.

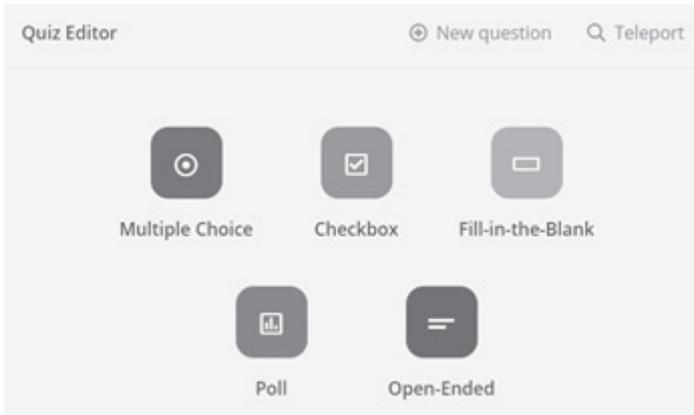


Abb. 2: Aufgabentypen in Quizizz®

Multiple Choice (im Weiteren auch MC) und *Checkbox* als Varianten unterscheiden sich voneinander in der Zahl richtiger Antwortmöglichkeiten. Während bei MC nur eine richtige Lösung angegeben werden kann, ist bei *Checkbox* mehr als eine Antwort möglich.

Fill-in-the-Blank als Alternative bietet schon Platz für Kreativität und Eigenmeinung, aber mindestens für freiere Antwort, denn die Fragestellung kann nach eigenem Geschmack beantwortet werden. Sie können auch kontrolliert werden, indem die Lehrkraft mögliche Antworten angibt.

Im Gegensatz zu *Fill-in-the-Blank* können die angegebenen Satzstrukturen bei *Open-Ended* nicht automatisch überprüft werden, dabei handelt es sich um freie Mitteilung. Bei dieser Wahl ist eine gemeinsame Besprechung der Ergebnisse empfehlenswert.

Die Umfragefunktion (*Poll*) kann in vielen Unterrichtssituationen Interesse erweckend wirken, ist aber bei der kommunikativen Grammatikübung nicht von Relevanz.

Die Feedback-Funktionen (unter dem Menüpunkt *Reports*) der Quizseite bedürfen einer näheren Erläuterung. Die zur Lehrkraft ankommenden Rückmeldungen erscheinen auf vier Ebenen. Die Lehrkraft erhält Rückmeldungen darüber,

- (1) wie die einzelnen Lernenden in verschiedenen Items geleistet haben,
- (2) wie die Gesamtstatistik der Klasse beschrieben werden kann,
- (3) welche Ergebnisse die einzelnen Fragen (o. Aufgaben) zeigen,
- (4) welche Gesamttendenz sich aus den Ergebnissen auszeichnet.

Die erste Ebene (Abbildung 3) skizziert – nach Items geordnet – die Leistung jedes/jeder Lernenden. Mit Grün sind die richtigen, mit Rot die falschen Antworten und mit Grau die nicht beantworteten Items markiert. Das Gesamtergebnis eines/einer Lernenden zeigt nicht nur die prozentuale Verteilung, sondern auch die für die Durchführung gebrauchte Zeit in Sekunden. Bei der Spielzusammenstellung kann sogar der zur Verfügung stehende Zeitraum begrenzt werden (5–10–20–30–45–60 Sekunden; 2–3–5–15 Minuten), deshalb eignet sich die Webseite nicht nur für Mehrfachauswahlaufgaben, sondern auch für Leseverständnisübungen, die mehr Zeit in Anspruch nehmen.

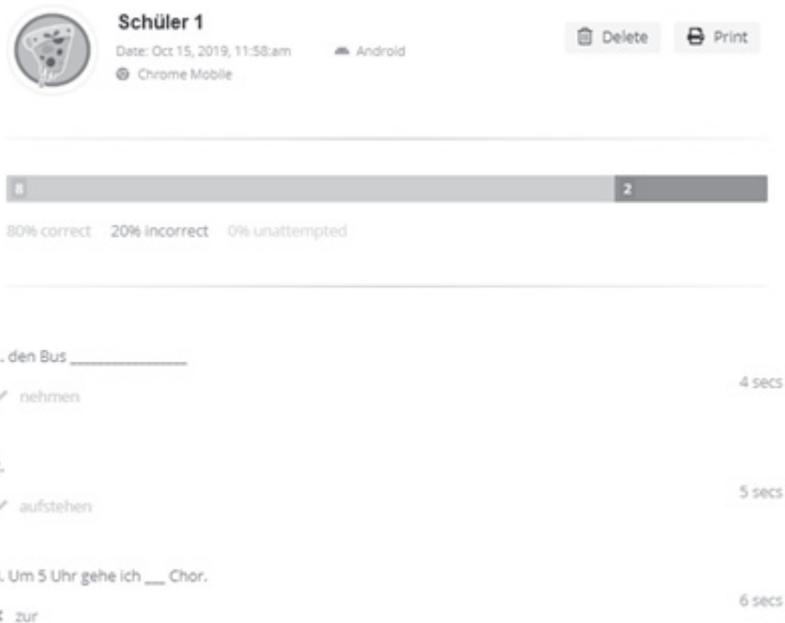


Abb. 3: Rückmeldung über die Leistung einzelner Lernenden. Ebene 1.

Das Vorhandensein dieser Ebene hilft Lehrenden dabei, die Entwicklung eines/einer Lernenden zu verfolgen und Schlussfolgerungen über seinen/ihren Fortschritt zu ziehen.

Mit der Übersicht der Gesamtstatistiken (Abbildung 4) können ähnliche Schlussfolgerungen gezogen werden. Das Tool ordnet die Lernenden nach ihren Leistungen in ein hierarchisches System ein und gibt ihre gesammelte Punktzahl an. Falls die jeweilige Lehrkraft den Fortschritt und die Art und Weise der Aufgabendurchführung eines/einer Lernenden den Eltern melden will, kann eine Systememail einem Elternteil verschickt werden, sodass das Feedback an das „lernende Dreieck“ (Pädagoge–Kind–Eltern) ausgebreitet werden kann.

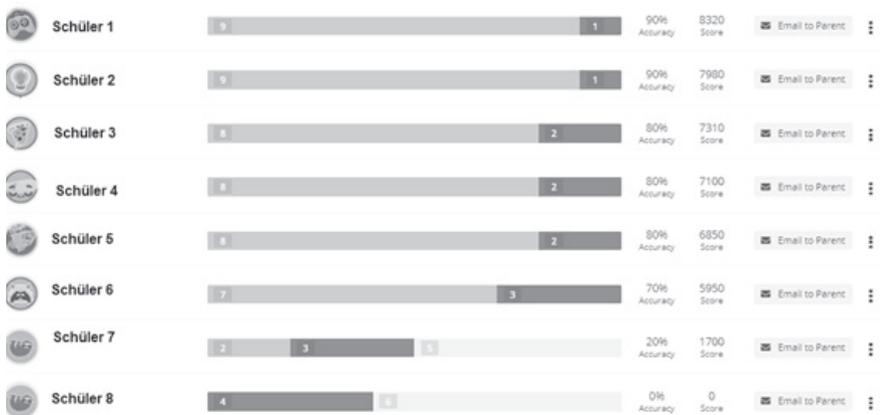


Abb. 4: Gesamtstatistik der Klasse. Ebene 2.

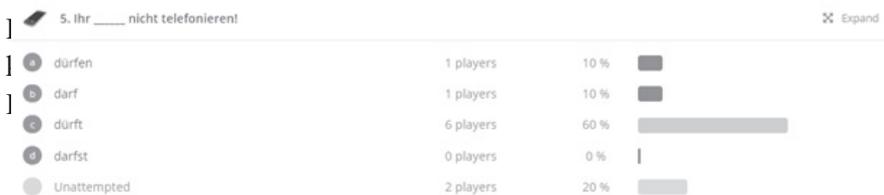


Abb. 5: Ergebnisse der einzelnen Fragen. Ebene 3.

Auf Basis der Daten scheint es naheliegend, dass mehr als die Hälfte der Lernenden (60%) bei der gegebenen Aufgabe die richtige Lösung angekreuzt haben. Es gab zwei Personen, die die Frage außer Acht gelassen oder verpasst haben (z. B. der eingestellte Zeitraum war nicht genügend) und je einen/eine Lernende, der/die falsche Antwort markiert hat. Bei der Kontrolle nach dem spielerischen Online-Wettbewerb im Klassenzimmer sollten die Unklarheiten immer unter die Lupe genommen und geklärt werden. Dafür eignet sich besonders gut das Feedbacksystem der dritten Ebene.

Die Grafik über die vierte Ebene (Abbildung 6) weist ein klares Bild darüber auf, bei welchen Items die Gruppenmitglieder bedeutende Ungewissheiten hatten.

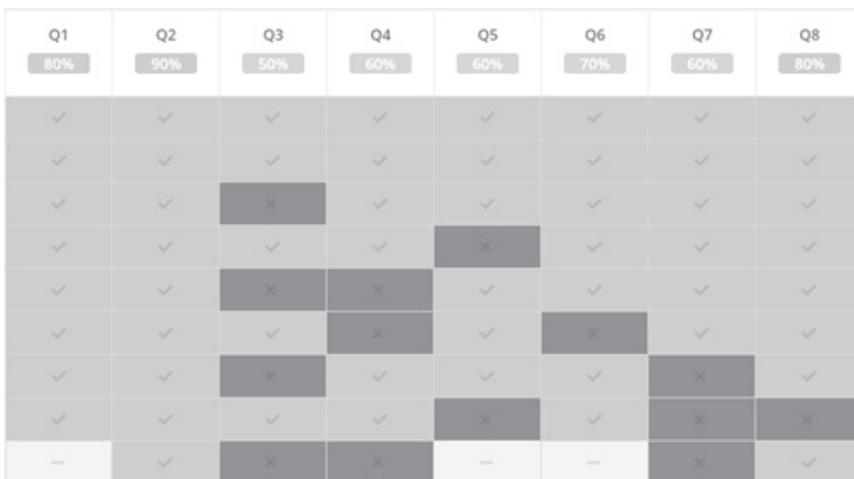


Abb. 6: Gesamttendenz. Ebene 4.

Bei den nach der englischen Abkürzung Q (Question) gekennzeichneten Items sind die farbenspezifischen Markierungen durchgehalten, um den Orientierungen im Tool besser folgen zu können. Ein guter Prozentsatz kann im Fall der Items Q1, Q2 und Q8 bemerkt werden, demgegenüber stehen die Items von Q3 bis Q7. Sie zeigen einen Durchschnitt um 60% und geraten damit in die Kategorien ‚ausreichend‘ und/oder ‚befriedigend‘.

Damit sind der Lehrkraft das Durchdenken und die Neukonzipierung der Aufgabe und der Übungen aufgezwungen.

In diesem Kapitel wurde nachgewiesen, wie wünschenswert und lernförderlich die Seite Quizizz® den zirkulären Prozess des Feedbacks modelliert. Die individuelle Leistungsbewertung mit dem Online-System basiert auf die Bewusstmachung der bisher gesammelten Kenntnisse und die Weiterentwicklung lückenhafter Wissensgebiete.

Im nächsten Abschnitt setze ich mich mit der Beziehung zwischen der grammatikalischen Angemessenheit und der Textproduktion am Beispiel von Storybird® auseinander.

5.2 Storybird®

Das Tool Storybird® (<https://storybird.com/>) stellt eine im schulischen Rahmen anwendbare Methode für Einübung grammatischer Strukturen und gleichzeitig für kreatives Schreiben in unterschiedlichen Textsorten wie Gedichten, Märchen, Erzählungen. Der Lernprozess erweist sich als gesteuerter Unterrichtsvorgang, indem durch vorgegebene Bilder einzigartige, individualisierte Texte entstehen können. Nach der erforderlichen Registration an der Seite besteht die Möglichkeit, sich als Studierende/Lernende oder als Lehrperson anzumelden. Eine kostenlose Versuchsversion steht nur für 7 Tage zur Verfügung. Busch (2018: 28) macht uns auf das Folgende aufmerksam:

„Ist man als Lehrer angemeldet, hat man zusätzlich die Möglichkeiten, Klassen und Schülerprofile anzulegen, Aufgaben zu verteilen und zu bewerten. [...] Storybird® bietet auch die Möglichkeit, Bücher zu kommentieren oder anderen Nutzern zu folgen.“

Die allgemeine Toolbeschreibung rechtfertigt den Anlass zur gegebenen Medienauswahl, denn die einzelnen Forderungen des aufgestellten Kriteriensystems sind gut nachvollziehbar:

- Das Netzwerk basiert auf die Grundidee der Textproduktion.
- Die Textproduktionsphase kann mit angegebenen Leitpunk-

ten, sowie mit der Anwendung gelernter grammatischer Strukturen gesteuert werden.

- Mit dem kreativen Schreiben erlernen die Gruppenmitglieder einige Charakteristika (digitaler) Gattungen.
- Monotonie wird vermieden, sodass einzelne Lernende immer an einem eigenen Projekt arbeiten, jedoch könnten Partner- und Gruppenarbeiten bei der Kreativitätsausfaltung helfen.
- Das ausgearbeitete Feedbacksystem des Tools bietet zahlreiche Möglichkeiten sowohl Lehrenden als auch Lernenden, Rückmeldungen zu geben.
- Die auktoriale Motivation kann sich mit der Veröffentlichung des Produkts erhöhen.

Der einzige Nachteil besteht im Fall der Benutzung von Storybird® darin, dass die englischen Verweisungen ins Deutsche nicht eingestellt werden können, deshalb sollte die Lehrkraft herausragende Aufmerksamkeit darauf legen, dass den Lernenden alle Schritte und Möglichkeiten gedeutet werden. Die ungarische Tendenz zeigt aber durchaus eindeutig, dass die meisten Eltern ihren Kindern als erste Fremdsprache das Englische wählen, so dürften keine Verständigungsprobleme vorkommen.

Storybird® bietet insgesamt fünf Gattungen (Picture Book, Longform Story, Comics, Flash Fiction, Poetry) an, deren spezifische Merkmale durch Verwendung des Tools zu erlernen sind. Im weiteren Verlauf der Arbeit werden diese Gattungen erörtert. Bei der Gattungsdarstellung halte ich mich an den englischen Benennungen an.

Die selbsterstellte Geschichte kann bei „*Picture Book*“ mit zahlreichen Kunstwerken zum Leben gebracht werden. Das kreative Schreiben ist hier in dem Sinne gesteuert, dass die auf den Bildern dargestellten Szenen inhaltlich an die Story zu knüpfen sind. Die Geschichte kann nach dem Thema selbst gewählt werden. Das Bilderbuch taugt zur Übung vieler grammatischer Strukturen sowie von Nebensätzen mit Konjunktionen, Perfekt- bzw. Präteritumformen, Futurformen. Die Abbildung 7 stellt eine Episode einer Geschichte dar, in der es um eine Wahrsagerin geht, die der Hauptfigur ihre Zukunft prophezeit.



Abb. 7: Futurformen mit *werden* einüben

Bei „*Longform Story*“ handelt es sich um lange Geschichten. Weil das kreative Schreiben im institutionalisierten Rahmen nicht die Erweiterung der Schreibtechnikenkenntnisse erzielt, sollte dieser Typ lieber vermieden werden. Lernende, die nicht nur in der Fremdsprache, sondern zugleich bei dem kreativen Schreiben ausgezeichnete Begabung haben, sollten aber gefördert werden.

Die nächste Möglichkeit ist die Gattung „*Comics*“: Jüngst (2002: 1) sondert zwei Gruppen von Comics ab: in der einen befinden sich fiktive, narrative Texte, die im Fremdsprachenunterricht vor allem zu Leseverstehensübungen benutzt werden können, die andere Gruppe bilden die sog. „Sachcomics“, die bestimmte Wissens Elemente vermitteln. Das hier empfohlene Bearbeitungsverfahren bildet eine Brücke zwischen den narrativen und Sachcomics, so dass der von den Lernenden gefertigte Typ grammatische Wissensbereiche innerhalb einer Geschichte überliefert und zusammenfasst. Da die Gattung vor allem auf Dialogen basiert, sind die Comics zur Übung von Aussage-, Frage- und Imperativsätzen geeignet (vgl. Abbildung 8). Es können von den Lehrenden verschiedene Schwierigkeitsstufen bestimmt werden. Bei Anfängern reichen 1–2 Sätze pro Textblasen, aber Lernende, die über bessere Deutschkenntnisse verfügen, haben größeren Wortschatz und können 3–4 sogar mehr Satzeinschübe schreiben.

Mach mit!



Abb. 8: Comics zur Übung der Frage- und Imperativsätze

„Flash Fiction“-Schriften sind kurze Geschichten über ein gewähltes Bild, die höchstens 500 Wörter beinhalten. Sie werden Fortgeschnittenen empfohlen, die gern schreiben und weitreichende Fantasie haben.

Wenn man Literatur in den Fremdsprachenunterricht einbauen will, gibt es lustige und handlungsorientierte Möglichkeiten zur selbständigen Arbeit. Elfchen, Akrostichon, Faltgedichte, visuelle Poesie, Wachsgedichte sind nur ein kleiner Teil von der Methodensammlung für kreatives Gedichtschreiben bei „Poetry“ (vgl. Abbildung 9). In Storybird® kann sich die Visualität mit der Emotionalität vereinigen, damit die Tätigkeit im Unterricht mehrere Sinne zur gleichen Zeit in Anspruch nimmt. Storybird® hilft auf dieser Weise sich selbst zu finden, bietet Freiraum der Kreativität und Fantasie.

Das Ziel dieser Übungen besteht darin, grammatisch korrekte Äußerungen zu schreiben, so funktioniert das Netzwerk als Hilfsmittel, jedoch kann es einerseits das ästhetische Empfinden, andererseits das Gemeinschaftsgefühl entwickeln. Am Ende des Schaffens können Gedichte und Geschichten

mit Dokumentenverbindungsprogrammen „zusammengeheftet“ werden:
Ein literarisches Werk einer Klasse ist entstanden.



Abb. 9: Gedichte mit grammatischen Strukturen

Wie darauf Busch (vgl. 2018: 28) hinweist, können virtuelle Klassenräume auf der Oberfläche des Tools eingerichtet werden. Damit die Klassen im Account der Lehrkraft nicht vermischen, können die Räume beliebig benannt werden. In die Zimmer kann man die Lernenden mit ihren E-Mail-Adressen einladen, demzufolge kann die Lehrkraft nach dem Teilen der Werke in der digitalen Klasse und der Aktivität der Lernenden am Netzwerk folgen. Klickt das Gruppenmitglied auf das jeweilige Werk, kann dies kommentiert werden.

6. Fazit

Im Fokus der Überlegungen standen die digitalen Grammatikübungsmöglichkeiten. Die Arbeit wurde mit der Feststellung begonnen, dass Grammatik in der kommunikativen Didaktik eine Werkzeugrolle einnimmt, indem sie die Kommunikation und den Sprachgebrauch der Lernenden arrivierter und angemessener gestaltet. Die Generation Z und Alpha verbringt immer mehr Zeit auf sozialen Netzwerken und verbindet die reale mit der digitalen Welt, woraus eine Verschmelzung zweier Lebenswelten resultiert. Die Integration von Medieninhalten in das Schulsystem wurde in unseren Tagen eine zu bewältigende Erwartung, die ohne motivierende Anstöße nicht gelingen könnte. Damit wurde es zum Ziel gesetzt, die Auswahlkriterien lernförderlicher und auf Handlungsorientierung bauender Medien aufzustellen und einige ihnen entsprechende Tools darzustellen.

In der Praxis können die präsentierten Netzwerke wie Quizizz® und Storybird® zum Überprüfen grammatischen Wissens und zur Einübung grammatischer Strukturen gebraucht werden. Hieraus ergibt sich der neue Aufgabenkreis der Lehrenden während der digitalen Tätigkeit der Lernenden (Gnutzmann 2013: 114):

„[...] die Wechselbeziehungen von Grammatik und Kommunikation vermitteln; [...] Grammatikprobleme von Lernenden analysieren und Lernerfragen beantworten; die Verwendung von Grammatik durch Lernende im Hinblick auf Kriterien wie sprachliche Korrektheit, Angemessenheit und Ausdrucksstärke einschätzen.“

Literatur

- Barkowski, Hans/Grommes, Patrick/Lex, Beate/Vicente, Sara/Wallner, Franziska/Winzer-Liontke, Britta (2017): Deutsch als Fremdsprache. DLL (= Deutsch Lehren Lernen® 3). München: Klett-Langenscheidt.
- Brash, Bärbel/Pfeil, Andrea (2017): Unterrichten mit digitalen Medien. DLL (= Deutsch Lehren Lernen® 9). München: Klett-Langenscheidt.
- Busch, Michael (2018): 55 Webtools für den Unterricht: einfach, konkret, step-by-step. München: Auer.
- Danó, Györgyi (2018): Hatások és kölcsönhatások – Gyermekek mint fogyasztók a változó médiakörnyezetben. In: Gabos, E. (Hg.): A média hatása a gyermekekre és a fiatalokra IX. Balatonalmádi: Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület, S. 54–60.
- Funk, Hermann/Koenig, Michael (1991): Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1. Berlin: Langenscheidt.
- Gnutzmann, Claus (2013): Sprachliche Strukturen und Grammatik. In: Hallet, W./Königs, F. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, S. 111–115.
- Haß, Frank (2013): Methoden im Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, W./Königs, F. (Hg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, S. 151–156.
- Helbig, Gerhard (1981): Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Hohwiller, Peter (2014): Grammatik einfach visualisieren. In: Schulmagazin 5–10. Impulse für kreativen Unterricht 12, S. 26.
- Jüngst, Heike Elisabeth (2002): Textsortenrealisierung im Comic-Format: Comics zum Fremdsprachenlernen. In: Lebende Sprachen 47 (1), S. 1–6, [online]
<https://www.degruyter.com/view/journals/les/47/1/article-p1.xml> (letzter Zugriff: 27.05.2020).
- Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] (2020), [online] <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b-9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (letzter Zugriff: 21.05.2020).

- Nitsche, Kai (2014): UNI-Klassen – Reflexion und Feedback über Unterricht in Videolabors an Schulen, [online] https://edoc.ub.uni-muenchen.de/16637/1/Nitsche_Kai.pdf (letzter Zugriff: 26.05.2020)
- Schmidt, Reiner (1990): Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: Gross, Hugo/Fischer, Klaus (Hg.): Grammatikarbeit im DaF-Unterricht. (Studium Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik 8). München: Iudicum, S. 153–161.
- Szász, Dorottya (2020): Német nyelvtan újragondolva. Nyelvhelyességi mérés tanulságai. In: Karlovitz J. T. (Hg.): Reflexiók néhány magyarországi pedagógiareleváns kontextusra. Komárno: International Research Institute s.r.o., S. 199–207.

Der Erziehungsbegriff bei Johann Genersich im Kontext der deutschen philanthropischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts

Barbora Molokáčová

1. Einleitung

Johann Genersich, eine bedeutende Persönlichkeit der österreich-ungarischen Aufklärung, lässt sich u.a. als erfolgreicher Schulreformer bezeichnen. Sein pädagogisches Wirken leistete einen wesentlichen Beitrag nicht nur für die unterentwickelte Schulszene, sondern auch für die Etablierung der Kinder- und Jugendliteratur als eines spezifischen Literaturzweigs in Österreich-Ungarn. Welchen Anteil daran seine Kontakte mit dem deutschen Philanthropismus in Jena und Thüringen hatten, bleibt jedoch offen.

Der vorliegende Beitrag setzte sich zum Ziel, den Erziehungsbegriff bei Johann Genersich zu untersuchen und auf jegliche philanthropische Züge in seiner pädagogischen Konzeption zu hinzuweisen. Das erste Kapitel stellt Johann Genersich in der Rolle des Schülers, Studenten, Lehrers sowie auch Schriftstellers im Kontext seiner pädagogisch-philosophischen Richtung vor. Das zweite Kapitel thematisiert den Philanthropismus als eine Reformbewegung innerhalb der deutschen Aufklärung, indem seiner Entstehung, Entwicklung und seinen Hauptmerkmalen angenähert wird. Das dritte Kapitel untersucht den eigentlichen Erziehungsbegriff bei Johann Genersich anhand seines pädagogisch geprägten Werks „Beyträge zur Schulpädagogik“. Fokussiert wird auf das mögliche Vorkommen der philanthropischen Züge im pädagogischen Denken des Autors. Im Fazit werden die Ergebnisse der inhaltlichen Analyse in Bezug auf die Attribute des Philanthropismus interpretiert und kritisch beobachtet.

2. Johannes Genersich – der aufgeklärte Pädagoge

Johann Genersich war ein bedeutsamer Theologe, Kirchenhistoriker, Schulprofessor, Pädagoge, Jugendschriftsteller und Autor des ersten Zipser Romans, der an der Wende des 18. und 19. Jahrhunderts in der Region Zips (Slowakei) tätig war. Laut Jörg Meier galt er als einer der „produktivsten Persönlichkeiten der Zips“ (Meier 2006: 85 –106). Zusammen mit Jakob Glatz, Franz Rittler, Karl Christian André oder Friedrich August von Klinkowström u. a. gehörte er zu den Kinderbuchautoren der ehemaligen Kronenländerr Österreichs, die als immigrierte Schriftsteller zur Entfaltung des österreichischen Kinder- und Jugendliteratur einen besonders großen Beitrag geleistet haben (Seibert 1997: 20–21). Für seine literarische Tätigkeit lässt er sich als „Graue Eminenz“ der ungarischen Jugendschriftsteller im biedermeierlichen Wien“ bezeichnen (Seibert 2013: 43).

Im Folgenden wird die Persönlichkeit Genersichs als Lernender, Pädagoge und Literat näher gebracht, indem seine Bildungsjahre, seine Lehrerkarriere so wie auch sein pädagogisches Werk vorgestellt werden.

2.1 Genersichs Schüler- und Studentenjahre

Johannes August Genersich ist am 18. August 1761 in Käsmark (Slowakei) als Sohn des Kaufmanns Evangelista Genersich und dessen Ehefrau Anna Susanna geb. Royko geboren. Es handelte sich um eine bedeutende Zipser deutsche Familie, der ein Dutzend bekannte Künstler, Wissenschaftler und Verwalter entstammte. Johannes wuchs im Kreis seiner elf Geschwister in Käsmark auf, wo die Familie Genersichs wohnte. Zusammen mit seinen berühmten Gebrüdern Christian und Samuel wurde er von ihren Eltern im pietistischen Geiste erzogen (Tischler 2000: 23).

Der Herkunft hat die Bildungsperspektiven des jungen Johannes wesentlich geprägt. Laut Karl Schwarz (2013: 85) war es „die typische Schulkarriere eines Zipserdeutschen, von dem erwartet wurde, dass er alle drei Landsprachen Ungarns beherrscht und ein theologisches Propädeutikum absolviert hat, bevor er an einer der gängigen deutschen Universitäten sein

Hochschulstudium abrundet.“ (Schwarz 2013: 85). So begann der 11-jährige Johannes das Reformierte Kollegium in Debrecen (1772–1773) zu besuchen, um das Ungarische zu erlernen und ein Jahr später wieder das evangelische Gymnasium in Ober-Salza (1773–1774), um sich das Slowakische anzueignen. Die gymnasiale Bildung setzte er am evangelischen Lyzeum in seiner Heimatstadt Käsemarkt (1774–1780) fort, wobei er sein Abschluss am evangelischen Lyzeum in Pressburg (1780–1781) machte (Sólyom, 2013: 38). Diese Schulzeit beeinflusste essenziell seine geistliche Entwicklung. In Pressburg besuchte Genersich häufig das deutsche Theater und lernte die Dichtung der gegenwärtigen Autoren wie Gessner, Ch. E. Kleist, Hagedorn oder Gleim kennen. (Romhányi, 1984) Von großer Bedeutung für seine weitere Schulkarriere waren außerdem zwei Persönlichkeiten des Lyzeums, und zwar Joseph Bentzur und Adam Podkonitzky. Während der Geschichtsprofessor Joseph Bentzur bei Genersich Interesse an Geschichte erweckte, erregte ihn sein enger Freund Adam Podkonitzky zum Universitätsstudium in Jena (Fazekas 2013: 60).

Um später Lehrer werden zu können, tritt er der Academia Salana in Jena bei (1781–1785), wo er seine Universitätsjahre der theologischen, philologischen und historischen Studien bei bekannten Lehrern seiner Zeit widmete (Schwarz 2013: 85). Im Weiteren setzte er sich intensiv mit der pädagogischen Fragestellung auseinander. Er machte sich mit den Ausgangspunkten und Grundideen der aufgeklärten Pädagogik vertraut, die ihn im Grunde prinzipiell ansprachen und die er später in seinem literarischen Werk rezipierte. Im Rahmen des Studiums las er die Werke von Basedow, hauptsächlich aber von Campe und Trapp (Farkas 2002: 62). Neben dem Studium des Philanthropismus besuchte er die philanthropische Lehranstalt Schnepfenthal in Thüringen, um persönliche Erfahrungen über das Salzmann-Institut zu gewinnen (Ugrai 2013: 73).

2.2 Genersichs Lehrerkarriere

Nach dem Universitätsstudium kehrte Genersich 1785 in seine Heimat zurück, wo er als Privatlehrer im Hause des Freiherrn Johann von Calisch in

Bicsicza tätig war. Hier unterrichtete er die des Freiherrn Tochter Maria, künftige Schriftstellerin und Gattin des Barons Emerich von Zay (Sólyom 2013: 39).

1788 wurde Genersich zum Professor der klassischen Philologie, Archäologie, Geschichte und Philosophie am Lyzeum in Käsmark. In der Geburtsstadt lebte er über dreißig Jahre, wobei er 1815–1816 und 1818–1819 zum Rektor des Lyzeums ernannt wurde. Als Lehrer unterrichtete er solche Persönlichkeiten wie Jakob Glatz und Pavol Jozef Šafárik. Durch den Einsatz von neuen, modernen Erziehungsmethoden zeichnete er sich in Österreich-Ungarn als geschätzter Pädagoge aus. Laut J. Melzer (1832) war Genersich in seinem Betragen „sehr freundlich, bescheiden, zuvorkommend, überaus höflich und im höchsten Grade dienstfertig. Einem jeglichen der Studierenden an dem Käsmarker Lyzeum stand seine ausgesuchte und große Bibliothek zur Benutzung offen.“ (Sólyom 2013: 39).

Eine kurze Periode seines Lebens verbrachte er auch in Wien (1821–1823), wo er an dem neu geöffneten Lehrstuhl für Kirchengeschichte und Kirchenrecht der Protestantischen Theologischen Lehranstalt als Professor verpflichtet wurde. Der kränkliche Genersich wirkte an der evangelischen Hochschule nur noch zwei Jahre. Am 18. Mai 1823 ist er – wie im Brief an seine Mutter stand – „entfernt von allen Blutsverwandten, aber nicht verlassen von Gott“ (Szelényi 1914) in Wien gestorben (Sólyom 2013: 41–42).

2.3 Genersichs pädagogisches Werk

Die Lehrerkarriere Genersichs ging Hand in Hand mit seiner literarischen Tätigkeit, die mehr als wissenschaftlichen Zwecken, der Verarbeitung von seinen pädagogischen Gedanken und Erfahrungen diente (Sólyom 2013: 42). Insgesamt schuf der Autor 26 literarische Werke. Während am Anfang seines schriftstellerischen Schaffens die homiletische und erzieherische Fragestellung thematisierte, beschäftigte er sich in seiner späteren Schaffensperiode eher mit Jugendschriften (Seibert 2013: 45).

Als das Komplexeste unter den pädagogisch orientierten Werken erschien 1792 in Wien das Werk unter dem Titel „Beyträge zur Schulpädago-

gik.“ Dieser Band lässt sich aufgrund seiner systematischen Aufarbeitung der Erziehungstheorie und –Praxis auf 240 Seiten als das umfangreichste pädagogische Werk Genersichs bezeichnen. Zusammen mit den zwei vom Umfang her kleineren Bändchen „Ueber die Erziehung des weiblichen Geschlechts, besonders der höheren Stände für Eltern und Erzieher“ (Wien 1788) und „Ueber die jetzige Verfassung der protestantischen Schulanstalten in Ungarn, nebst einigen Vorschlägen zu ihrer größern Vervollkommung“ (Wien 1803) präsentierte es das vollständige Erziehungs- und Bildungskonzept des jungen Autors (Ugrai 2013: 55–56).

Die pädagogische Richtung Genersichs spiegelte sich wesentlich auch in Werken der Jugendliteratur wieder, zu denen sich mehrere geschlechter- und altersspezifische Lesebücher zählen lassen. Aufgrund ihrer vielseitigen Anwendungszwecke handelte es sich um sogenannte mehrfachadressierte Literatur, die sich auf unterschiedliche Lesergruppen richtete (Seibert 2013: 49). Während das junge Publikum durch den Unterhaltungscharakter der Jugendschriften angesprochen werden sollte, forderte die aus den Geschichten folgende Belehrung und sittliche Veredlung eher das Zusammenwirken von Eltern, Lehrern oder Erziehern des Zöglings (Drzewiecka 2013: 169). Die Lesebücher Genersichs kann man dadurch als praktische Geltendmachung seiner pädagogischen Konzeption in der Belletristik für Jugendliche ansehen.

3. Die reformpädagogische Bewegung des Philanthropismus

Im Alltag trifft man häufig auf Ausdrücke wie „Philanthrop“ oder „Philanthropie“, die – meist positiv – mit Wohltätigkeit und Gemeinwohl konnotiert werden. Der eigentliche Begriff „Philanthropismus“ geht auf die griechischen Wörter „filein“ (lieben) und „anthropos“ (Mensch) zurück. Darüber hinaus können „Philanthropen“ als „Menschenfreunde“ bezeichnet werden. Der Terminus „Philanthropismus“ selbst präsentiert an sich jedoch eine bedeutsame pädagogische Strömung, die sich während des 18. Jhd. in Deutschland und der Schweiz verbreitete (Štverák 1980:7).

Das vorliegende Kapitel problematisiert die Formierung und die charak-

teristischen Merkmale des Philanthropismus als eine der einflussreichsten Reformbewegungen innerhalb der Aufklärung, die nicht nur die ideologische Richtung Genersichs, sondern auch das gesamte heutige pädagogische Denken maßgeblich geprägt haben.

3.1 Johann Heinrich Basedow und die Anfänge des Philanthropismus

Ende des 18. Jhd., das man mit Recht als „Jahrhundert der Pädagogik“ bezeichnet, etablierte sich in Deutschland eine neue progressive pädagogische Bewegung – der Philanthropismus (Štverák 1980: 6-7). Laut Ewers (1980: 14) lässt sich die philanthropische Strömung als zweite Phase der Aufklärungspädagogik beschreiben, die sich etwa Anfang der siebziger Jahre erstreckte, wobei sie ihren Höhepunkt etwa Mitte der achtziger Jahre erreichte. An Einfluss verlor sie bis zur Jahrhundertwende nicht.

Die Anfänge der reformpädagogischen Bewegung sind mit dem Namen von Johann Heinrich Basedow (1724–1790), ihrem Begründer und Hauptvertreter, fest verbunden. Schikorsky (2012: 27) zufolge entwickelte Basedow „ein innovatives, auf die Natur der Kinder abgestimmtes pädagogisches Programm, das durch eine vernunftorientierte, praxisbezogene Erziehung die „Glückseligkeit“ des Einzelnen und die „Gemeinnützigkeit“ seines Handelns befördern wollte.“ (Schikorsky 2012: 27). Der erste Grundriss seines eigenen pädagogischen Systems entdeckte sich in der Publikation „Philalethie“ (1763). Die kritischen Ansichten des damals 39-jährigen Professors der Philosophie am Gymnasium in Hamburg-Altona stießen an die kirchliche Missbilligung, was letztendlich zur Kündigung sowie auch zur Exkommunikation Basedows und seiner Familie aus der evangelischen Kirche führte (Štverák 1980: 9–14).

Infolge dieser Ereignisse wandte sich Basedow von der Theologie ab und widmete seine ganze Aufmerksamkeit allein der Pädagogik. 1768 wurde in Hamburg sein Werk „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien und ihren Einfluss in die öffentliche Wohlfahrt, mit einem Plane eines Elementarbuches der menschl-

chen Erkenntnis“ herausgegeben. Die Schrift stellt den großen Reformplan Basedows vor und steht damit hinter dem eigentlichen Beginn des Philanthropismus (Štverák 1980: 15). Um alle Mängel des bisherigen Schulsystems beseitigen zu können, nahm sich Basedow vor, die notwendige Literatur zu verschaffen und eine innovative Bildungsinstitution einzurichten. Im Anschluss daran wurde 1774 in Dessau die Basedowische Enzyklopädie mit dem Titel „Elementarwerk, ein geordnetes Vorrat aller nötigen Erkenntnis zum Unterrichte der Jugend von Anfang bis ins akademische Alter, zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister, zum Nutzen eines jeden Lesers die Erkenntnis zur vervollkommen“ publiziert und die Erziehungsanstalt unter dem Namen „Philanthropinum“ geöffnet.

Trotz der ursprünglichen Unterstützung des großen Teils von deutschen Pädagogen und vermögenden, einflussreichen Bürgern erlebte die Institution keinen dauerhaften Erfolg. Infolge der von innen und außen geübten Kritik an Führungsweise Basedows entschied sich der Anstaltsdirektor, von seiner Funktion definitiv zurückzutreten. Unter der Leitung vom neuen Direktor C.G. Neuendorf wurde eine grundsätzliche Schulreorganisation durchgeführt, die sich jedoch als ungenügend erwies. 1793, drei Jahre nach dem Tod Basedows, wurde das „Philanthropinum“ letztendlich geschlossen, womit auch das erste Kapitel des Philanthropismus zu Ende geschrieben war.

3.2 Philanthropisten – Mitarbeiter und Kritiker von J. H. Basedow

Obleich der erste Versuch, die philanthropische Lehre offiziell zu institutionalisieren, scheiterte, kann man deren Beitrag in die Reformpädagogik keinesfalls in Zweifel ziehen. Neben Basedow gab es aber mehrere Vertreter des Philanthropismus, die – mehr oder weniger – mit Basedow als mit ihrem geistigen Vater einverstanden waren.

Die Streubreite der Reformbewegung lässt sich in drei Hinsichten beobachten. Erstens ist es die zeitliche Hinsicht, da fast alle Philanthropisten ausgenommen Basedow zwischen 1740 und 1750 geboren sind und damit etwa 20 Jahre jünger waren als er. Zweitens ist es die territoriale Hinsicht, die sich auf die Verbreitung des Philanthropismus außerhalb seines geis-

tigen Zentrums in Dessau ins ganze Deutschland (Salzmann, GutsMuths, Campe, Trapp, Bahrdt, Villaume), in die Schweiz (Bahrdt), in Russland (Wolke), Elsass (Simon, Schweighäuser), Dänemark (Villaume) und andere bezieht. Drittens ist es die politische Hinsicht. Diese betrifft die demütige Untertanenfrömmigkeit (Basedow), die feudal-bürgerliche Kompromissbereitschaft (Salzmann), antifeudale Opposition (Campe, Trapp, Bahrdt und Villaume), und aktive Teilnahme an revolutionären Maßnahmen (Simon) (Ahrbeck et al. 1970: 55). Im Folgenden werden die bedeutendsten Vertreter des deutschen Philanthropismus in Bezug auf ihre pädagogisch-literarische Tätigkeit und schulgründerische Initiative kurz vorgestellt.

Joachim Heinrich Campe (1746–1818) war für ein Jahr als Führungskraft des „Philanthropinums“ in Dessau tätig, wo er 1777 zusammen mit Basedow die erste pädagogische Zeitschrift Mitteleuropas – *„Pädagogische Unterhandlungen“* – herauszugeben begann. Nach dem Rücktritt von der Leitungsfunktion infolge der Eifersucht Basedows gründete er in Hamburg seine eigene Erziehungsanstalt, die er 1783 an Ernst Christian Trapp verkaufte (Dýma 1969: 48).

Zu den weiteren philanthropischen Anstalten zählten die von Peter Villaume (1746–1806) in Halberstadt, die von Johann Stuve und Philipp Julius Lieberkühn in Neuruppin und die zwei Schulen von Karl Friedrich Bahrdt (1741–1791). Während die erste, in der schweizerischen Stadt Marschlins entstandene Anstalt ein Jahr fungierte, ging die zweite, in der süddeutschen Stadt Hildesheim wirkende Anstalt in zwei Jahren zugrunde (Štverák 1980: 45–46).

Im Gegensatz dazu erlebte das Reforminstitut in Schnepfenthal bei Gotha (Thüringen), das 1784 Christian Gotthilf Salzmann eröffnete, einen langfristigen Erfolg. Seine Eröffnung war Ergebnis der Meinungsverschiedenheiten unter Salzmann und Basedow, die bis Salzmanns Abgang von dem „Philanthropinums“ ausmündete. Als Lehrer war auf dem Institut Salzmanns u.a. Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759–1839) tätig (Dýma 1969: 48).

Außer Einfluss Basedows stand Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805), der mit Hilfe von J.I. von Felbiger und des Freiherrn von Zedlitze eine Musterschule in Reckahn errichtete, die zum Zentrum der damaligen

pädagogischen Welt wurde. Er wirkte auch auf die Gründung des Lehrerseminars in Halberstadt hin. Sein Werk „*Der Kinderfreund*“ stellte den Prototyp aller Lesebücher vor und diente als Überbrückung zwischen der Fibel und der Bibel. (Štverák 1980: 48–49).

Den sog. akademischen Zweig des Philanthropismus repräsentierte Campe Freund Trapp (1745–1818). Anhand Vorlesungen in Pädagogik an der Universität Halle trug er zu ihrer Etablierung als Wissenschaft bei. Des Weiteren ist er als der erste Befürworter des Werkes Basedows, Pestalozzis und Herbarts bekannt. (Štverák 1980: 42). Die Bezeichnung „Theoretiker und Systematiker des deutschen Philanthropismus“ verdiente er auch dank der ganzheitlichen Auslegung der philanthropischen Pädagogik im Werk „*Versuch einer Pädagogik*“ (1780) (Dýma 1969: 48).

Von großer Bedeutung für die Entwicklung der philanthropischen Pädagogik war die 1780 gegründete Zeitschrift mit dem Titel „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesen von einer Gesellschaft praktischer Erzieher“, die als eine 16-bändige Enzyklopädie der pädagogischen Literatur des 18. Jhd. erschienen werden soll. Zu ihren Gründern und aktiven Beiträgern lassen sich Campe, Trapp, Villaue, Resewitz und Stuve einordnen. (Štverák 1980: 49).

3.3 Die Grundsätze und Prinzipien der philanthropischen Erziehung

Trotz der wahrnehmbaren Meinungsdiskrepanz der Philanthropisten in einigen pädagogisch-philosophischen Fragen lassen sich in ihren Ansichten über die Erziehung bestimmte Gemeinsamkeiten entdecken. Demgemäß können die Hauptideen und -merkmale der philanthropischen Pädagogik identifiziert und zusammengefasst werden.

Die Philanthropisten setzten sich zum Ziel, die Jugend zu einem allgemein nützlichen, patriotischen und glücklichen Leben zu führen. Ihrer Meinung nach ergibt sich das wahre Glück des Menschen keinesfalls aus der Befriedigung aller seiner aktuellen Bedürfnisse. Vielmehr lässt es sich durch die Unterordnung der gegebenen Regeln und Normen schaffen. Indem das Einzelwesen andere glücklich macht, wird es selbst glücklicher.

Hervorgehoben wurde die Brauchbarkeit des Individuums für die Mitmenschen und die Gemeinschaft an sich selbst. Das wirkliche Menschenglück bestand also in der Nächstenhilfe (Štverák 1980: 51–52).

Die Glückseligkeit wird als Prozess der ständigen Selbstvervollkommnung des Menschen betrachtet, der als Geschöpf zwischen dem Tier und Engel verstanden wird. Das menschliche Wesen soll in seiner Komplexität angesehen werden, was die Forderung einer ausgewogenen, so seelischen wie körperlichen Erziehung erhebt (Štverák 1980: 52). Demzufolge wird im philanthropischen Konzept auch die physische Erziehung akzentuiert. Im Rahmen dessen wird eine wesentliche Aufmerksamkeit der Sorge um die Gesundheit des Menschen gewidmet, u.a. der Abhärtung, gesunder Ernährung, Bewegung oder manueller Arbeit (Dýma 1969: 56).

In der Psychologie des Philanthropismus hatte der Begriff des natürlichen Triebes, aus dem sich die Seelenäußerung ergeben soll eine markante Bedeutung. (Dýma 1969: 55). Alle Triebe wurden dabei dem Liebestrieb unterworfen, indem Liebe als der erste und natürlichste Trieb, und zugleich Quelle jeglichen Glücks galt (Štverák 1980: 52). Die Triebe und Wahrnehmungen und ihr Beeinflussen durch die Umgebung lagen zum Grunde der philanthropischen Pädagogik. Zu wirksamen Techniken, wie diese Faktoren positiv zu prägen, lassen sich Prinzipien der Natürlichkeit, des Nutzens von Beispielen, Anwendung der freien kindlichen Selbsttätigkeit und des Lernens durch Spiel einordnen. Die Tatsache, dass für die Philanthropisten menschliche Treiben von so einer großen Bedeutung waren, spiegelte sich auch in der Forderung nach der sexuellen Bildung in Anstalten wider (Dýma 1969: 55–56).

Der Erziehungsprozess war weitgehend praktisch orientiert. Die Philanthropisten setzten sich für die Jugenderziehung zu einem fähigen, aufgeklärten und fleißigen Wesen. Zum Erziehungsziel wurde nicht die „absolute Vollkommenheit“, sondern nur eine „relative Vollkommenheit“, die sich auf die Eingliederung des Menschen in die Gesellschaft beschränkte. Diese wurde als eine Arbeitsgemeinschaft angesehen, die in ihren Mitgliedern einen Verdienstsinn erwecken sollte. Die Jugendlichen wurden nur zur Mittelmäßigkeit erzogen, damit die Intaktheit der Gesellschaftsstrukturen gesichert wird (Štverák 1980: 52).

Die jungen Zöglinge aus den höheren Ständen wurden systematisch für die Arbeit im Unternehmen oder im Großhandel vorbereitet. Bevorzugt wurden die manuellen Berufe, die unmittelbar einen Beitrag zur Volkswirtschaft leisteten. Die Jugendlichen aus den ärmeren Schichten genossen wieder die sog. industrielle Erziehung, indem von ihnen verschiedene Handwerke erlernt wurden (Kasper-Kasparová 2008: 74). Im Vordergrund stand die Idee der Eigenständigkeit und der finanziellen Unabhängigkeit von den Anderen. Im Einklang mit diesen Prinzipien sollten die aus den ärmeren Verhältnissen stammenden Zöglinge mit ihrer Gesellschaftssituation versöhnt werden und zu braven, toleranten und hilfsbereiten Staatsbürgern wachsen (Štverák 1980: 52–53).

Die philanthropische Bemühung um die höchstens praktische Erziehung führte zum reinen Pragmatismus, zur oberflächlichen Gelehrsamkeit und zur Unterschätzung der schönen Künste und Wissenschaften. Jegliche Menschenbildung wurde auf das für den Alltag Nützliche utilitaristisch reduziert (Štverák 1980: 52). Der Mensch wurde als ein hoch sensibles Naturwesen empfunden, das in seinem biologischen Grunde und in den physiologischen Bedürfnissen konstant ist. Ein größerer Wert als auf die Vernunftzerziehung wurde auf die Sittenlehre gelegt (Štverák 1980: 59).

Vielmehr als die eigentliche Volksaufklärung wurde ein aufgeklärter Herrscher gefordert, der sich um die Formierung seiner Unterordneten kümmern würde. Mit dieser Aufgabe wurde nicht mehr die Kirche, sondern der Staat beauftragt. Die durch den Staat bestimmten Kollegien sollten die einzelnen Gemeinschaften im philanthropischen Geist bilden (Kasper/Kasparová 2008: 74). Trotz der Ablehnung der kirchlichen Erziehung verteidigten Philanthropen die Religionstoleranz und streben nach der unkonfessionellen, natürlichen Religion, die Geistlichen selbst predigen sollten (Dýma 1969: 57).

Die Fortschrittlichkeit der philanthropischen Bewegung zeigte sich außerdem auch in der Abschaffung von sadistischen Körperstrafen, die laut Reformatoren gegen die Würde des Menschen verstoßen. Bei der Geltendmachung des Prinzips „Belohnung oder Strafe“ wurde die Achtung gegenüber Zöglingen in Betracht gezogen. Nach dem Muster Rousseaus sollten natürliche Tatfolgen zum Erziehungsmittel des Jugendlichen werden. Die progressive Anschauung von Philanthropen spiegelte auch die Forderung

nach dem genügenden Wissensstand des Erziehers vom Menschen wider (Dýma 1969: 52).

4. Der Erziehungsbegriff bei Johann Genersich

Das vorliegende Kapitel thematisiert den Erziehungsbegriff als Schlüsselbegriff der pädagogischen Konzeption Genersichs mit Fokus auf seine Charakteristika, Arten und Prinzipien. Im Rahmen dessen werden Genersichs Ansichten über die Edukation von Kindern und Jugendlichen im Kontext des deutschen Philanthropismus des 18. Jh. vorgestellt. Die Begriffsuntersuchung wird mittels der inhaltlichen Analyse der theoretisch geprägten Publikation „Beyträge zur Schulpädagogik“ durchgeführt, die als das Basiswerk über die Erziehung und Bildung Genersichs gilt. Die Untersuchung setzt sich zum Ziel, auf mögliche Einflüsse der philanthropischen Reformbewegung auf das pädagogisch-philosophische Denken des Autors hinzuweisen. Die Ergebnisse der durchgeführten Analyse werden im Fazit des Beitrags angeboten und interpretiert.

4.1 Der Begriff der Erziehung

Die Erziehung verstand Genersich als Prozess der gesamten Menschenbildung, der sich die Reife des noch ungebildeten Menschen entweder zur eigenen Bestimmung oder zur Umwandlung zum nützlichen Bürger des Staates zum Ziel setzt (Genersich 1792: 22). Die Erziehung bedingt so Gute des in der vereinigten Gesellschaft lebenden Einzelwesens als auch Blüte oder Verfall der einzelnen Staaten. Aufgrund dessen werden drei Erziehungsarten unterschieden: allgemeine Menschenerziehung, Nationalerziehung und Erziehung individueller Glieder eines Volkes (Genersich 1792: 229).

Die allgemeine Erziehung stellt die gesamte Bildung der geistigen sowie auch der körperlichen Voraussetzungen des Menschen, bzw. seiner Gesundheit dar. Als das Wichtigste innerhalb der Formierung der physischen Kräfte und der Vernunft erscheint Bildung des Herzens:

Ohne Körperliche Erziehung lebt der Mensch nur halb und muss der meisten Freuden des menschlichen Lebens entbehren. Ohne den Unterricht des Verstandes ist der Mensch ein rohes Geschöpf, das sich durch nichts als durch die edlere Gestalt von andern Thieren unterscheidet. Ohne die Bildung des Herzens ist der Mensch ein – Bösewicht!“ (Genersich 1792: 23).

Die Nationalerziehung verfolgt Bildung des Geistes und Charakters von Nationen. Ein Volk ohne Erziehung ist laut Genersich „ein Volk von Barbaren auf der untersten Stufe der Menschenkultur.“ (1792: 228) Als die weisesten Völker werden diejenigen bezeichnet, die die beste Erziehung genießen. Betont wird auch der eigentümliche Charakter jedes Volkes. Weil der Erziehungsprozess zur Formierung von Menschen und Bürgern führen soll, werden zwei Grundprinzipien gefordert: die Nachfolge von den Naturgesetzen und die Bildung des Zöglings zu einem nützlichen Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft, von der er ein Teil ist (Genersich 1792: 25).

Die Bildung des Menschen vermutet, dass dem Menschen eine physische, intellektuelle und moralische Natur eignet. Die psychische Natur wird als die natürliche Beschaffenheit des Körpers charakterisiert, mit dem sich näher die pädagogische Physiognomik beschäftigt (Genersich 1792: 25). Die intellektuelle Natur fasst die gesamten Fähigkeiten des Menschenverstandes zusammen. Einerseits sind das die höheren Verstandeskräfte wie die Vernunft und ihre Operationen, andererseits die minderen Verstandeskräfte wie die Empfindungskraft, die Phantasie, das Gedächtnis, der Witz und der Scharfsinn. Die moralische Natur bilden moralische Neigungen des Menschen, zu denen die Lehre von der Freiheit im pädagogischen Sinne, die Lehre von der Entwicklung, Richtung und Bildung der Neigungen sowie auch die pädagogische Ethik und Ästhetik zu zählen sind (Genersich 1792: 25–26).

Die Bildung von Bürgern zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft geht von der Überzeugung aus, dass der Mensch ein gesellschaftliches Geschöpf ist. Als Solche ist er durch die Gesetze der Gesellschaft, in der er geboren ist, fest gebunden. Damit er glücklich sein könnte, soll er Verdienste, die ihm die Gesellschaft gewährleistet, in Form von Gegendiensten zurückleisten (Genersich 1792: 26–27).

4.2 Die körperliche Erziehung

Eine eigenartige Stelle besitzt im pädagogischen Konzept Genersichs die körperliche Erziehung. Unter diesem Begriff versteht der Autor eine nach den pädagogischen Grundsätzen bewirkte Entwicklung des menschlichen Körpers und seiner Glieder. Er unterscheidet zwischen der pädagogischen Diätetik als Sorge für die Gesundheit des Körpers und der pädagogischen Gymnastik als gewisse körperliche Übungen (Genersich 1792: 43).

Die positiven Aspekte der Fürsorge für den Körper betreffen die Vermeidung aller Zufälle, die dem menschlichen Körper schädlich werden könnten und den Gebrauch solcher Mittel, die die Gesundheit des Menschen erhalten und befestigen. Zu diesen gehören vornehmlich Reinlichkeit, Mäßigkeit im Essen und Trinken, einfache Kleidung, Bewegung an der frischen Luft, Mäßigkeit im Schlaf u.a. (Genersich 1792: 43–45).

Kritisch betrachtet wird die übertriebene Elternfürsorge, die zur Entfernung des Kindes von der Natur führt. Als Beispiel dafür wird der Einsatz von künstlichen Speisen angeführt. Negativ empfunden wird auch die Vernachlässigung des Kindes von seiner Wärterin oder die Grausamkeit des Einsperrens von Kindern in dumpfigen Orten (Genersich 1792: 43–45). Die nachteiligen Folgen der Abkehr des Menschen von der Natur demonstriert Genersich am Beispiel der älteren Generationen, die gemäß dem Autor viel resistenter waren als die Gegenwärtigen, weil:

„... unsere Vorfahren weit nervigere, dauerhaftere Körper hatten, als ihre entnervte weichliche Nachkommenschaft. Warum? Weil sie genauer die Gesetze der Natur befolgten.“ (Genersich 1792: 45).

Des Weiteren hält Genersich für ein erhebliches Problem der Erziehungskunst die Unmöglichkeit einer parallelen, seelischen und körperlichen Vervollkommnung ohne ihre gegenseitige Schädigung. Die mögliche Entwicklung der physischen Kräfte kann durch die zu frühe oder zu große Aufschwung der seelischen Kräfte bedroht werden. Je mehr die Seele des Zöglings veredelt wird, desto mehr wird seine Körperbildung vernach-

lässigt (Genersich 1792: 46). Wenn die Bildung der Seele durchaus nicht ohne Nachteil der körperlichen Entwicklung erhalten werden kann, so will Genersich „lieber Männer von Geist und schwachem Körper als starke Körper ohne Geisteskultur“ haben (Genersich 1792: 46).

4.3 Die öffentliche und private Erziehung

In Bezug auf den Erziehungscharakter definiert Genersich zwei Arten der Erziehung, und zwar die öffentliche und die private Erziehung. Während die öffentliche Erziehung in allen öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten angewandt wird, betrifft die private Erziehung die Tätigkeit von Hauslehrern und -erziehern (Genersich 1792: 46).

Im Rahmen der Privaterziehung werden vornehmlich eine genaue Kenntnis der Natur des Zöglings und ihre Berücksichtigung im Erziehungsprozess sowie der individuelle Zugang des Pädagogen zu seinen Zöglingen positiv bewertet (Genersich 1792: 28).

Im Gegensatz dazu erscheinen negativ: Mangel an Vorbildern unter Zeitgenossen, fehlende Erfahrungen mit verschiedenen Ständen und eine größere Gefahr der Verziehung des Zöglings von der Elternseite (Genersich 1792: 29).

Bei der öffentlichen Erziehung wird größeres Ansehen gegenüber öffentlichen Lehrern von der Seite der Kinder sowie ihrer Eltern; bessere Bereitschaft der öffentlichen Lehrer; Nachahmungsmöglichkeit, Verschaffung der für die Zukunft wichtigen Menschenkenntnisse; vollständigere Erziehung, die von der Lehrerzahl abhängig ist und planmäßigere Bildung des Zöglings hervorgehoben (Genersich 1792: 29–31).

Nachteilig wird die größere Gefahr der Verführung empfunden, besonders in größeren Schulen, wo eine separate Lehreraufsicht über jedem Schüler nicht möglich ist und die Gefahr des scholastischen Pedantismus größer erscheint (Genersich 1792: 29–31).

Die Frage, welche der zwei beschriebenen Erziehungsarten zu empfehlen sei, beantwortet Genersich auf folgende Weise:

„Die beste ihrer Art – oder vielleicht die Mischung beyder, das heißt: eine Erziehungsanstalt im Kleinen, mit klugen Lehrern besetzt, unter der Aufsicht und Mitwirkung älter, verständiger, durch Erfahrung gewitziger Erzieher.“ (Genersich, 1792: 31).

4.4 Der Erzieher

Die Person des Erziehers wird im Hintergrund der Gesellschaft als ihr geehrtes und unersetzliches Mitglied charakterisiert. Metaphorisch wird er mit der Sonne des Staates verglichen, die mit ihren wohltätigen Strahlen um sie befindliche Pflanze erwärmt und mit dem Licht Klarheit und Helle geschaffen wird (Genersich 1792: 6).

Die Wichtigkeit seines Verdienstes zeichnet Genersich mittels einer wesentlich metaphorischen Beschreibung seiner Tätigkeit aus:

„Der wahre Erzieher leitet die reife Menschenseele durch den gefahrvollen Weg des Frühlingalters mit Weisheit und Glück, er bildet die unförmliche Masse zur Vollkommenheit, verwandelt mit seinem pädagogischen Zauberstabe die tote Statue in ein lebendes, denkendes, vernünftig handelndes Wesen, entbindet nach des ehrwürdigen Sokrates Muster die schlummernden Geistesfähigkeiten des Zöglings, nährt und pflegt die Pflanze mit weiser Sorgfalt, bis sie zum starken Baum gediehen ist.“ (Genersich 1792: 6).

Im Kontext der privaten und öffentlichen Erziehung hält er die beiden Typen des Erziehers für gleich wichtig, indem von den beiden die Bildung der künftigen Generationen abhängt. Im Fall des öffentlichen Erziehers wird ein größerer Grad der Personalverantwortung für die Verschlimmerung oder das Aufrechterhalten des Nationalcharakters gefordert (Genersich 1792: 31).

Zum Grundattribut des Lehrers gehört ein detailliertes Kennen des einzigartigen Charakters aller seiner Zöglinge, das für den Umgang mit ihnen entscheidend sein soll. (Genersich 1792: 78–79) Außerdem legt Genersich einen großen Wert auf die Bildung von pädagogischen Kräften, die für die

Formung ihrer Zöglinge verantwortlich sind: „Wer andere bilden soll: muss selbst um hohen Grade gebildet sein.“ (Genersich 1792: 32). Die Bildung umfasst drei Bereiche: Bildung des Geistes, Bildung des Herzens und Bildung des Körpers.

Der gebildete Geist setzt eine mit den nützlichsten Kenntnissen gesättigten Vernunft voraus. Der Erzieher muss kein Theologe oder Magister der Philosophie sein. Vielmehr soll er zum wirklichen Pädagogen werden oder wenigstens über genug solcher Kenntnisse verfügen, die eine glückliche Ausbildung von Zöglingen ermöglichen (Genersich 1792: 32–33).

Die Bildung des Herzens betrifft das edle Denken und Handeln. Der private sowie auch öffentliche Lehrer soll Tugenden wie strenge Gerechtigkeit und Unparteilichkeit, Objektivität in der Einschätzung der Kompetenzen seiner Zöglinge und ihre Forderungen von ihnen, Liebe zu seinen Zöglingen, Ausdauer in seinen auf das Gute der Zöglinge gerichteten Strebungen, Gewissenhaftigkeit in der Arbeit und eine permanente Kontrolle über die intellektuelle sowie auch moralische Bildung von Zöglingen (Genersich 1792: 33–34) aufweisen können.

Die Bildung des Körpers geht von jener Überzeugung aus, dass der Körper Spiegel der Seele ist und jegliche Unanständigkeit der Sitten zu ihrer Vernachlässigung führt. Der Erzieher wird im Edukationsprozess zum Vorbild des Zöglings, der ihn – teils bewusst und teils unbewusst – nachahmt, was für die Erziehung bestimmend ist (Genersich 1792: 34–35).

Zur Frage, inwieweit die physiologische Konstitution des Erziehers seine Arbeit prägt, vertritt er keinen eindeutigen Standpunkt. Provokativ fragt er, ob Sokrates oder Aesopus aufgrund ihrer Physiognomie als schlechtere Pädagogen als „das gepuderte in Seide einherstrozende Puppengeschlecht“ (Genersich 1792: 35). gelten sollen. Die Beantwortung dieser Frage überlässt er jedoch den Physiognomen der Seele.

4.5 Die pädagogischen Kollisionen und pädagogische Disziplin

Im Prozess der Erziehung kommen nicht selten verschiedene pädagogische Kollisionen vor, die sowohl öffentliche als auch private Lehrer betreffen. Die Mehrheit von ihnen entsteht durch eine ungenügende Bestimmung von Rechten und Pflichten in Beziehungen Eltern-Zögling und Erzieher-Staat. Besonders häufig sind die Rechtsverstöße auf Seite des Privatlehrers, dessen Rechte und Pflichten nicht so ausführlich benannt werden wie es im Fall des öffentlichen Erziehers ist. Der Mangel an öffentlichen Erziehungsanstalten in Verbindung mit unvollkommener menschlichen Natur verursacht trotzdem gewisse Kollisionen wie Meinungsverschiedenheit von Pädagogen in Erziehungsgelegenheiten, fachliche Inkompetenz des Lehrers für das Lehren des zugeordneten Faches oder eine allgemeine Überlastung des Pädagogen durch die Arbeiten, die seinen Pflichten als Lehrer nicht entsprechen (Genersich 1792: 35–38). Genersich war bewusst, dass viele der Kollisionen nicht völlig zu vermeiden sind. Diese Tatsache soll jedoch keinen fähigen Lehrer entmutigen, seinen Beruf auszuüben. Ihre Motivation soll durch die Dankbarkeit aller, für das Gute des Staates erzogenen Zöglingen gestärkt werden:

„Wahrlich! Die Menschen sind nicht so undankbar, als sie in unserem Unmuth uns oft erscheinen, und das Bewusstsein unseres eigenen Werthes ist mehr, als Gegengewicht gegen die so allgemein verbreitete Verachtung eines verdienstvollen Standes.“ (Genersich 1792: 38).

Die Autorität betrachtet Genersich als die Seele des öffentlichen Unterrichts. Es handelt sich um das Ansehen, von dem sich jegliche weitere Achtung und Gehorsamkeit des Schülers entwickelt. Der Beruf des Lehrers selbst impliziert beim Zögling Respekt, der sich aus der großen geistigen Kraft des Pädagogen ergibt. Dieser soll der Lehrer während des Unterrichts aufweisen und bewahren.

Laut Autor ist es zwar möglich, dem Zögling Gehorsamkeit zu befehlen. Man kann sie aber nicht erzwingen und so gar nicht aufgrund Gewalt er-

reichen wollen. Zum Einsatz der körperlichen Strafen stellt er sich äußerst ablehnend, indem er Kritik an das scholastische Erziehungssystem übt:

„Mit dem Stock und mit der Ruthe lässt sich alles ausrichten? – O, ihr scholastische Zuchtmeister, wenn wollet ihr aufhören, alles Gefühl für Wahrheit und Sittlichkeit, in der Brust eurer Zöglinge zu toden? – wenn wollet ihr aufhören, statt freyer Menschen von Geist und Herz, niederträchtige Sklaven zu erziehen, die euch in Zukunft mit Sklavenmuth eure Grausamkeit vergelten.“ (Genersich 1792: 31).

4.6 Die Grundsätze der moralischen Erziehung

Aus der Bildung des Herzens als dem Bestandteil der allgemeinen Erziehung des Menschen entwickeln sich Grundsätze der moralischen Erziehung, die eng mit den Begriffen „Neigung und Treib“ sowie auch „Gewöhnen zum Guten“, bzw. „Entwöhnen von einer verkehrten Gemütsbeschaffenheit und Handlungsart“ (Genersich 1792: 208) zusammenhängen.

Die sinnlichen Neigungen äußern sich bei jedem Menschen. Am stärksten kommen sie jedoch bei Jugendlichen zum Ausdruck. Ihre Gefahr besteht in einer leichteren Verleitung zu unmoralischen Grundsätzen und Handlungen. Die große Aufgabe des Erziehers zeigt sich nicht in ihrer Unterdrückung oder Ausrottung – was allerdings nicht möglich wäre – sondern vielmehr in ihrer richtigen Lenkung. An dieser Stelle ermahnt Genersich zu solcher Behandlung des Zöglings, die Pädagogen selbst von anderen bevorzugen:

„Nur behandelt den Menschen wie er behandelt sein will. Nur schlaget nicht gleich mit Stock und Ruthe auf den Zögling loss. Nur stumpfet das Gefühl des Guten und des Edlen nicht durch Grausamkeit in seiner Seele ab. Nur bedenket, dass ihr – nicht einen Klotz ohne Seele, sondern einen Menschen vor euch habt, der durch Beweggründe zu wollen und zu handeln sich bestimmt.“ (Genersich 1792: 210).

Das Gewöhnen zum Guten kann durch eine häufige Wiederholung der gegebenen Tätigkeit erzielt werden. Die Gewohnheit, Ordnung zu machen, kann mittels einer regelmäßigen Ablegung des Spielzeuges an dieselbe Stelle geübt werden. Um die Wiederholung angenehmer zu machen, soll man sie besonders machen. Zu empfehlen ist auf die Bedeutung der konkreten Tat hinzuweisen, wodurch die induktive Disziplin geltend gemacht wird. Im Fall eines wilden Zöglings ist es jedoch notwendig, den Zwang zu nutzen (Genersich 1792: 219–220). In diesem Zusammenhang führt Genersich die folgende Regel ein: „Was ohne Zwang, und mit dem guten Willen des Zöglings erreicht werden kann, muss nicht erzwungen werden.“ (Genersich 1792: 221).

Während das Ergebnis des Zwanges eine Strafe ist, wird der gute Wille des Zöglings belohnt. Die Strafen und Belohnungen können entweder natürlich oder positiv sein. Nach den positiven Strafen und Belohnungen soll man erst dann greifen, wenn die natürlichen für die Zielerfüllung nicht genügen. Unter den positiven Strafen und Belohnungen erscheinen als die effektivsten diejenigen, die möglichst ähnlich den natürlichen sind (Genersich 1792: 221–222).

Das Entwöhnen von einer verkehrten Gemütsbeschaffenheit und Handlungsart läuft auf eine genau umgekehrte Weise als das Gewöhnen zum Guten ab, wobei die Prinzipien von den beiden symbiotisch sind. Die Grundlage des Entwöhns besteht in der Schwächung des ihm entgegengesetzten moralischen Reiz, in der Erweckung der Hoffnung und/oder der Frucht als eines Schutzwerkzeuges vor der gegebenen unmoralischen Neigung oder in der Erweckung der entgegengesetzten Fertigkeit den Zögling von der unsittlichen Fertigkeit und Neigung (Genersich 1792: 223).

Mit dem Entwöhnen des Zöglings von einer verkehrten Gemütsbeschaffenheit und Handlungsart hängt der Schutz vor seinem Ausbruch eng zusammen. Diese kann entweder anhand der gesamten Behinderung oder wenigstens der Abschwächung der unmoralischen Neigung in jeglicher Form oder in der Verstärkung der ihr entgegengesetzten Neigung geschehen (Genersich 1792: 224–225).

Im Kontext der moralischen Erziehung des Zöglings steht das Beispiel als das Unterstützungsmittel des Erziehungsprozesses im Vordergrund. Ge-

nersich meint, „dass Beispiel kräftiger wirkt als Lehre, und böses Beispiel kräftiger, als das gute.“ (Genersich, 1792: 225). Die Ursache dafür lässt sich im sinnlichen Alter des Zöglings finden, in dem er zur Nachahmen eines reiferen, geehrten Menschen wesentlicher tendiert. Demzufolge soll jede erwachsene Person in seiner unmittelbaren Umgebung zu einem guten Vorbild für einen Jugendlichen werden und ihn vor einem schlechten Beispiel bewahren (Genersich 1792: 225).

5. Fazit

Johann Genersich stellte eine wichtige, vielseitig gebildete Persönlichkeit Österreich-Ungarns dar, der seine Berufskompetenz nicht nur in seiner Heimat, sondern auch – wie es für Zipser Deutschen seiner Zeit typisch war – in anderen Ländern erworben hat. Neben den Schuljahren in Ungarn absolvierte er ein Universitätsstudium in Jena, wo er sich mit den Ideen des Philanthropismus als einer beginnenden pädagogischen Reformbewegung innerhalb der deutschen Aufklärung bekannt machte. Um das neue Konzept näher zu kennen, besuchte er die philanthropische Lehranstalt Schnepfenthal in Thüringen unter der Leitung Salzmanns. Der vorliegende Beitrag untersucht das mögliche Wirken des deutschen philanthropischen Denkens des 18. Jhd. auf die pädagogische Konzeption Genersichs, die sich auf seine Studienjahre in Jena und Thüringen zurückführen lässt. Als Material für die inhaltliche Analyse diente das pädagogische Basiswerk Genersichs „Beiträge zur Schulpädagogik“. Die Interpretation der gewonnenen Ergebnisse wurde anhand der allgemeinen Merkmale des Philanthropismus durchgeführt, die im zweiten Kapitel des Beitrags benannt wurden.

Der Untersuchung zufolge lässt sich sagen, dass zwischen den Erziehungsprinzipien- und Tendenzen des Philanthropismus und des pädagogischen Konzepts Genersichs sichtbare Parallele zu finden sind. Diese kommen schon in der holistisch geprägten Erziehung vor, die nicht nur intellektuell, sondern auch auf alle Komponenten des menschlichen Wesens angelegt ist. Auf diese Weise wird auch der körperlichen Erziehung eine maßgebliche Aufmerksamkeit gewidmet, was als Neuartigkeit des Philan-

thropismus gilt. Identisch ist auch das höchste Erziehungsziel, und zwar die Bildung des Zöglings zum nützlichen Bürger des Staates oder zur eigenen Bestimmung. Damit wird einerseits die Rolle des Staates betont, dem der Mensch nützlich sein soll. Andererseits wird die Wichtigkeit des individuellen Zugangs zum Erzogenen hervorgehoben, die bereits in Forderung eines detaillierten Kennens des Charakters jedes Zöglings sogar als Hauptattribut des Erziehers erscheint. Die klaren philanthropischen Einflüsse sind auch auf Ebene der Erziehungsmethodik spürbar. In diesem Bereich handelt es sich um die Anschaffung von Körperstrafen, Lehre von Treiben und Neigungen, Einsatz der induktiven Disziplin und Lernen mittels Beispiele.

Den anwesenden Überlappungen der Grundsätze der philanthropischen Pädagogik in der Erziehungskonzeption Genersichs zufolge kann man über einen starken Einfluss des deutschen Philanthropismus auf das eigentliche pädagogische Konzept Generischs sprechen. Die Studentenjahre in Jena sowie das Wirken in Schnepfenthal prägten wesentlich nicht nur sein gesamtes pädagogisches Denken, sondern auch seine Lehrerkarriere und sein literarisches Schaffen für Kinder und Jugendliche. Demgemäß kann Johann Genersich mit vollem Recht als einer der progressivsten Pädagogen Österreich-Ungarns bezeichnet werden, dank dem die Ideen der philanthropischen Reformbewegung in die Pädagogik von den Kronländern gelangen.

Literatur

- Ahrbeck-Wothge, Rosemarie/Hirsch, Erhard (1970): Studien über den Philanthropismus und die Dessauer Aufklärung: Vorträge zur Geistesgeschichte d. Dessau-Wörlitzer Kulturkreises. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Dýma, Mojmir (1969): Aktuálnost pedagogického odkazu filantropismu. In: Pedagogika 1, S. 47–60.
- Ewers, Hans-Heino (1980): Kinder- und Jugendliteratur der Aufklärung. Stuttgart: Philipp Reclam jun. Stuttgart.

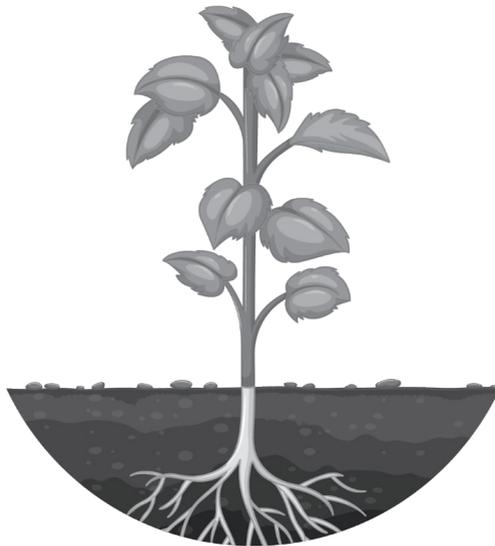
- Ewers, Hans-Heino/Seibert, Ernst (1997): Geschichte der österreichischen Kinder- und Jugendliteratur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Wien: Buchkultur Verlagsgesellschaft.
- Farkas, Géza (2002): Johann Genersich, ein Philosoph und Pädagoge. In: Rathmann, J. (Hg.): Die ungarische Aufklärung und der zeitgenössische Unterricht - Ratio Educationis 1777. Gödöllő: Magyar Tudományos Akadémia.
- Genersich, Johannes (1792): Beyträge zur Pädagogik. Wien: Joseph Stahel.
- Kasper, Tomáš/Kasperová, Dana (2008). Dejiny pedagogiky. Praha: Grada.
- Meier, Jörg (2006): Deutschsprachige Literatur und Publizistik in der Slowakei. Beiträge zur Kulturgeschichte der Deutschen in der Slowakei (Hrsg. von Jörg Meier). Berlin: Weidler Buchverlag.
- Seibert, Ernst (2013): Johann Genersich – Graue Eminenz der ungarischen Jugendschriftsteller im biedermeierlichen Wien. In: Fazekas, I./Schwarz, K. W./Szabó, C. (Hg.): Die Zips – eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761–1823). Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung, S. 43–53.
- Schikorsky, Isa (2012): Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur. 2. Aufl. Norderstedt: Books on Demand.
- Schwarz, W. Karl (2013): Von Käsmark nach Wien – Der Zipser Literat und Pädagoge Johann Genersich (1761–1823) als Theologieprofessor an der Protestantisch – Theologischen Lehranstalt. In: Fazekas, I./Schwarz, K. W./Szabó, C. (Hg.): Die Zips – eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761–1823). Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung, S. 79–95.
- Sólyom, János/Sólyom, Jenő/Sólyom, István (2013): Das Leben und Schaffen von Johann Genersich. In: Fazekas, I./Schwarz, K. W./Szabó, Cs. (Hg.): Die Zips – eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761–1823). Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung, S. 35–42.
- Štverák, Vladimír (1980): Johann Bernhard Basedow a jeho filantropinum. Praha: SPN.

- Tischler, Paul (2000): Johann Genersich – Pionier der Zipser Romandichtung: Betrachtungen zu Leben und Werk. Berlin: Frieling.
- Urgai, János (2013): Im Zeichen des Philanthropismus – Johann Genersichs pädagogisches Konzept. In: Fazekas, I./Schwarz, K. W./Szabó, C. (Hg.): Die Zips – eine kulturgeschichtliche Region im 19. Jahrhundert. Leben und Werk von Johann Genersich (1761–1823). Wien: Institut für ungarische Geschichtsforschung, S. 55–78.

Literaturwissenschaft

„Die Sprache ist das sicherste Kennzeichen des Volksgeistes, der Ausdruck seines innersten Wesens und seiner Erkenntnis; die Erhaltung der Sprache ist also eine Grundbedingung für den Bestand des Volkes und eines volkstümlichen Staates.“

August Boeckh (1785 – 1867)



Zwischen Weltbild, Diskurs und Ironie: Thomas Manns *Zauberberg* als moderner Roman

László V. Szabó

1. Einleitung

Es gibt wenige deutschsprachige Romane, die so häufig den Gegenstand literaturwissenschaftlicher Diskurse gebildet haben, wie Thomas Manns *Der Zauberberg*. Dabei geht es nicht nur um zahlreiche Aufsätze und Beiträge, sondern auch um ganze Monografien über den Roman, wie beispielsweise von Reidel-Schrewe (1992), Sprecher (1996) oder Heißerer (2006). Da kann man sich schon fragen, ob es überhaupt der Mühe wert ist, sich noch einmal an ihn heranzuwagen, ob es überhaupt noch eine Zeile in diesem monumentalen Roman gibt, den man nicht längst hundertfach ausdiskutiert hätte. Und dennoch: Gerade die größten literarischen Leistungen sollten immer wieder ins Auge gefasst werden, denn eben sie bieten den reichlichsten Stoff für Diskussionen und Interpretationen. Solche analytischen Diskurse sollen indessen nicht das ausschließliche Recht von Thomas-Mann-Forscher(innen) sein, denn Manns Romane bieten jedem Leser etwas Denkwürdiges und Beeindruckendes, so auch Studierenden in der Auslandsgermanistik, viele von denen (so auch jene in Komorn) im Laufe ihres Studiums immer wieder herausragenden Werken deutschsprachiger Romankunst begegnen.

Einem Werk „begegnen“ ist aber immer eine Herausforderung, und Thomas Manns *Zauberberg* ist gewiss eine der größeren für Leser und Interpreten. Welche Schwierigkeiten dieser Roman den Lesern bietet, dessen war sich Thomas Mann nachweislich bewusst, hat er doch in Princeton in seinem Vortrag über den Roman vor seinen Studenten den Ratschlag ge-

äußert, sie mögen ihn zweimal lesen, ausgenommen den Fall, „daß man sich das erste Mal dabei gelangweilt hat.“¹ Diese Gefahr der Langeweile besteht bei dem heutigen ungeduldigen Leser durchaus, der sich doch mit Vorliebe etwa nach Webseiten mit kürzeren Inhalten orientiert. Thomas Mann warnte seine Leser davor, das Lesen als eine lästige Beschäftigung zu betrachten: „Kunst soll keine Schulaufgabe und Mühseligkeit sein, keine Beschäftigung *contre coeur*, sondern sie will und soll Freude bereiten, unterhalten und beleben.“ (ebd.). *Der Zauberberg* sollte demnach keine langweilig-mühselige (Hoch)Schullektüre sein, die man bis zur Prüfung hinter sich bringen muss, sondern einen Lesegenuss bereiten – und zwar dermaßen, dass man sich mit Freude an ein zweimaliges Lesen begibt, um „seine besondere Machart, sein[en] Charakter als Komposition“ nunmehr restlos für sich zu entdecken. Die Vorbedingung eines zweiten Lesens sei eine besondere Wirkung des Romans bereits nach dem ersten; bleibt diese Wirkung aus, so sollte man das Buch einfach liegen lassen, riet Thomas Mann seinen jungen Lesern. Dabei unterstrich er den Kompositionscharakter des Romans mit seinem musikalischen Charakter und zählte sich selbst „zu den Musikern unter den Dichtern“ (ebd.)

Ist Musikalität eine bestimmende Strukturkomponente des Romans, so ist sie gewiss nicht die einzige, die selbst für Leser ohne musikalisches Gehör genug Stoff zum Nachdenken und Interpretieren bieten kann. Leser, die nach Musikalität der Sprache im Roman suchen, könnten enttäuscht sein von den langwierigen, wenn nicht langweiligen Passagen, die alles andere als einen melodiösen oder rhythmischen Genuss gewähren. Vielmehr enthält der Roman lange Beschreibungen eines Sanatoriums und seiner bürgerlich-krankhaften (dekadenten, wenn man will) Bewohner, scheinbar endlose Diskurse bzw. Dialoge zwischen den einzelnen Figuren, wie die Dispute zwischen Settembrini und Naphta oder eben das ausgedehnte Liebesbekenntnis von Hans Castorp an Madame Chauchat, noch dazu in französischer Sprache. Was soll nun der ungeduldige Leser mit den scheinbar unentwirrbaren Dialog- und Diskursgeflechten des Romans anfangen, außer, dass man ihn gelangweilt beiseitelegt? Am besten: Sich gedulden und

1 Thomas Mann (1985: 14). Im Weiteren wird aus dieser Ausgabe von Thomas Manns *Zauberberg* mit dem Kürzel „Zb“ zitiert.

versuchen, den „Sinn“ des Romans gleichsam herausarbeiten und gerade an dieser Sinnsuche und Sinngebung seinen Lesegenuss finden. „Sinn“ ist hier allerdings pauschal gemeint, denn vielmehr bietet der Roman die Möglichkeit mannigfacher Sinndeutungen – daher die zahlreichen Deutungen der nie müde werdenden Thomas-Mann-Interpreten. Der „Sinn“ ist kontextabhängig, er erschließt sich also erst in einem gegebenen Kontext, den der Leser auszuwählen, bzw. zu bestimmen hat, bevor er dem Roman mittels einer plausiblen Sinndeutung auf die Schliche kommen will.

Der Kontext, in den wir im Folgenden Thomas Manns *Zauberberg* zu stellen suchen, ist weit und breit genug, und kann deshalb eher nur diffus konturiert werden. Es geht eben darum, einige mögliche Kontexte anzusprechen, die diesen „langweiligen“ Roman dennoch interessant und interpretierbar machen können. Der Sammelbegriff für diese vielfache Interpretierbarkeit des Romans wäre eben seine Modernität. Einen Diskurs über die Modernität des Romans zu führen heißt aber nicht zuletzt, sich in einen über die (literarischen) Moderne überhaupt zu verwickeln. Das Paradoxe des Begriffs der Moderne ergibt sich indessen daraus, dass er selbst nicht ganz „modern“, insofern zumindest seit zwei Jahrhunderten gängig ist: Die Klassiker Goethe und Schiller haben sich z. B. selbst als modern (in semantisch-zeitlicher Opposition zur „antik“) verstanden. Schiller sah die Ästhetik als ein nobles Mittel für die Erziehung des Menschen an; aus seiner Sicht war die moderne Ästhetik gleichbedeutend mit einem moralischen Impetus und einem sozialen Projekt der (moralischen) Verbesserung des Menschen durch die Kunst. Aber es klingt auch paradox, dass man die Literatur um 1900 und danach als ‚klassische Moderne‘ zu bezeichnen pflegt, als meinte man damit, die Moderne habe noch viel mit der Klassik zu tun. Allerdings wird eine solche Bezugnahme eher selten explizit intendiert, vielmehr will man die ‚klassische Moderne‘ als eine Frühphase der Moderne verstehen, die aus heutiger Perspektive als etwas Altehrwürdiges, wenn nicht Überholtes erscheint. Dabei sind diese Beziehungen der klassischen Moderne zur (Weimarer) Klassik vielfältig: Es reicht an Thomas Manns geistig-ästhetischen Verbindungen zu Goethe bzw. an seine Anknüpfung an die Tradition des Bildungsromans zu denken, wofür eben *Der Zauberberg* ein eloquentes Beispiel liefert. Dabei ist Thomas Manns Ästhetik nur *eine* unter den Äs-

thetiken der (klassischen) Moderne: Wohl behält Petersen (1991) Recht, wenn er behauptet, *eine* Ästhetik der Moderne gibt es nicht, dafür zeigt sich die moderne Kunst eher als ein Konglomerat unendlicher Möglichkeiten. Die Ästhetik der Moderne ist eine Wegsuche und ein Experiment zugleich, ein unendlicher Versuch, das (Un)Endliche abzubilden.

2. Der Roman der (klassischen) Moderne

Will man sich dem Roman als moderner Kunstform nähern, so kann sich ein möglicher Diskussionsrahmen zunächst aus einem außerästhetischen Bereich ergeben, nämlich dem Dasein des modernen Menschen selbst. Denn das menschliche Dasein in der modernen Epoche ist von jener in einer vor-modernen Zeit gründlich unterschieden, insofern die Moderne mit einer radikal neuen Daseinserfahrung, einer prinzipiell neuen Denk- und Daseinsweise einherging. Fundamental neu war die Lage des Individuums in der Gesellschaft, die Beziehung des Menschen zu seiner Umwelt überhaupt. Um 1900 ist eine neue Epoche angebrochen, in der die Herrschaft der Technik und des Homo faber die Welt und das menschliche Leben selbst zutiefst veränderte und erschütterte. Im Jahrhundert der Technik ist der Rhythmus menschlichen Daseins rascher geworden, und die immer rasantere Entwicklung und Geschwindigkeit hat eine nie zuvor gesehene Leere im Menschen hinterlassen. Die Welt, die zu einer kosmischen Größe expandierte, wurde immer weniger fassbar, die objektive Welt entschlüpfte immer mehr der Erkenntnis. Die Verfremdung – um den vielleicht typischsten modernen Begriff seit Hegel zu verwenden – hat den Menschen auf sich selbst angewiesen, die Subjektivität blieb für all diejenigen, die keiner Ideologie anheimgefallen sind, der einzig gangbare Weg. Die Kunst, die für epochale Erschütterungen nie unempfänglich blieb, suchte nach neuen, experimentellen Wegen, nach vielfältigen, verblüffenden, individuellen oder gar extremen Ausdrucksformen. Mit dem Positivismus und der Wirklichkeitstreuen, mimetischen Kunst war es vorbei, die neue Kunst musste mit der Tradition abrechnen und über das eigene Wesen zu reflektieren beginnen. So musste Walter Benjamin später konstatieren, dass man nach

dem Ersten Weltkrieg auch das in Erfahrung gebracht habe, „daß es mit der Kunst des Erzählens zu Ende geht.“ (Benjamin 1974: 439) Die großen Erzähler der Epoche, Thomas Mann, Hermann Broch oder Franz Kafka, sahen sich sowohl mit einer epochalen Kulturkrise als auch mit der Krise des Erzählens konfrontiert.

Über diese – sagen wir es so – ontologischen und sozialen Bedingungen hinaus bot sich für den Roman der Moderne seine eigene Gattungsgeschichte als (mehr oder weniger erneuerbare) Grundlage an. Die geschichtlichen Wurzeln des Romans als epischer Kunstform liegen im antiken Epos, in dem auch Thomas Mann, „nur eine archaische Vorform des Romans“ sah, während der spätere Roman den Weg der „Verinnerlichung“ gegangen ist.² Als Prosaform gewann der Roman erst im 18. Jahrhundert Boden, wo auch seine theoretischen Grundlagen gelegt wurden. In seiner Schrift *Über die tragische Kunst* (1791) machte bereits Schiller eine folgenschwere Äußerung zu den epischen Kunstformen, als er sie mit der dramatischen Kunst verglich:

„Die Epopöe, der Roman, die einfache Erzählung rücken die Handlung schon ihrer Form nach in die Ferne, weil sie zwischen den Leser und die handelnden Personen den Erzähler einschieben. [...] Alle erzählende [sic] Formen machen das Gegenwärtige zum Vergangenen; alle dramatischen machen das Vergangene gegenwärtig.“ (Schiller 2004: 388)

Der Haupttheoretiker des Romans der Goethezeit war aber zweifellos der Romantiker Friedrich Schlegel, der zum Roman bereits eine positive Stellung nahm. Im *Brief über den Roman* definiert er den Roman als ein „romantisches Buch“, indem er auf eine eher verblüffende Weise deklariert, er „verabscheue“ ihn, wolle er „eine besondere Gattung sein“. Das überrascht umso mehr, als Schlegel selbst den Roman als eine Mischung „aus Erzählung, Gesang und andern Formen“ betrachtete, ergänzt um ein „verhülltes

² Thomas Mann (1939): Die Kunst des Romans. In: Thomas Mann: Gesammelte Werke in dreizehn Bänden. Bd. 10, S. 356. (Im Weiteren zitiert mit dem Kürzel „GW“)

Selbstbekenntnis des Verfassers“ (Schlegel 1967: 334 ff.), was den Roman doch zu einer besonderen Gattung macht. Allerdings blieb Schlegel bei theoretischen Ansätzen, ohne selbst ein produktiver Romancier zu werden. Überhaupt verbuchte der Roman erst im späteren Verlauf des 19. Jahrhunderts einen viel größeren Erfolg, während die Romanproduktion ein nie gesehenes Ausmaß erreichte. Entwicklungs- und Bildungsromane waren nach wie vor beliebt, denen neue Romantypen wie vor allem der Zeit- und Gesellschaftsroman gesellten. Für Fontane und seine Zeitgenossen, die Adepten bürgerlich-realistischen Schreibens, wurde der Roman zum „Bild der Zeit“ (Steinecke 1987: 166 ff.): Es galt, die Epoche und ihre sozialen Phänomene mittels einer „wirklichkeitstreuen“ (d.h. mimetischen) Schreibkunst so weit und breit wie möglich abzubilden.

Auch der Roman des Realismus wurde von den Zeitgenossen als modern verstanden; dennoch, oder gerade deshalb, bleibt es aus heutiger Sicht nicht leicht festzulegen, wo die Ursprünge des modernen Romans überhaupt liegen, wenngleich die Jahrhundertwende (die Jahrzehnte um 1900) eine mögliche Grenze sein könnte. Mit Lämmert ließe sich etwa annehmen, Zolas *Le roman expérimental* (1880) habe „der Auseinandersetzung über Thematik und Schreibart des Romans in Deutschland eine neue Richtung“ (Lämmert et al. 1984: XIII) gegeben. Es ist ungefähr die Zeit, als die Diskussionen über das Wesen des modernen deutschen Romans entfacht werden, an denen viele Theoretiker und/aber auch Schriftsteller beteiligt sind. So unter anderen Heinrich Stöbel, für den bereits 1897 „die Vorbedingungen für den modernen Zeitroman gegeben“ waren, und der – obwohl er keinen modernen deutschen „Romancier ersten Ranges“, vielmehr nur Nachahmer Zolas sehen wollte – die ersten Ansätze dazu als bereits vorhanden wahrnahm (Lämmert et al. 1984: 63). Andere zeigten sich hingegen weniger optimistisch, so etwa Hans Franke, der, auf die Geschichte des deutschen Romans zurückblickend und mit jener in Frankreich, England oder dem Norden vergleichend, ihn – an eine Behauptung von Paul Ernst anknüpfend³ – als eine Art „Halbkunst“ bzw. als ein „Stiefkind der Dichtung“ abtat (Lämmert 1984 et al.: 226 f.).

3 „Der Roman wird stets Halbkunst bleiben, weil ihm der Zwang zur Form fehlt.“ (Ernst 1900: 171)

Der gattungsgeschichtliche Ansatzpunkt mit Zolas erwähnter Schrift setzt aber voraus, dass man etwa die Romane des bürgerlichen Realismus eben *nicht* als modern einstuft. Dabei hat der Realismus verschiedene Genres des Romans (weiter)entwickelt, und intensive gattungstheoretische Diskurse über den Zeitroman entfacht. Allerdings entstanden die meisten Romane von Theodor Fontane erst nach 1880, obwohl er wohl weniger als ein experimentierender Romancier anzusehen ist. Nichtsdestotrotz betrachtete Thomas Mann seinen „Ahnherrn“ Fontane als einen durchaus modernen Erzähler, dessen Erzählweise manche Spuren in seinen eigenen Texten hinterließ.⁴ Selbst der Umstand, dass er sich beim Schreiben des *Zauberberg*, neben der Tradition des Bildungsromans, auch jener des Zeitromans bediente, lässt sich wohl als eine Nachwirkung Fontanes begreifen. Der Bildungs- und der Zeitroman bildeten somit für Thomas Mann jene gattungsbedingten Vorlagen, die in vergangenen Jahrhunderten wurzelten, die er aber zu modernisieren, d.h. an die eigene Zeit anzupassen suchte.

Dass aber die moderne Zeit, insbesondere jene nach dem ersten Weltkrieg, sowohl von jener Goethes als auch von jener Fontanes gründlich verschieden war, blieb auch für die Zeitgenossen Manns kein Geheimnis. So formulierte Otto Flake in seinem Essay „Roman heute und morgen“ (1928) die Idee, das „Tempo“ der Zeit bedürfe einer „labilen Kunstform“, eben des Romans:

„Die Zeit, ihr Tempo, ihre Hochflut von Fragestellungen, ihre Problematik brauchen eine *labile* Kunstform, oder sie gelangen überhaupt zu keiner mehr. Diese labile Kunstform ist der Roman. Er allein hat noch ganz große Entwicklungsmöglichkeiten, während Drama und Lyrik gewiß erschöpft [sic] sind.“ (Lämmert et al. 1984: 152)

Im 20. Jahrhundert wurde die Gattung des Romans parallel zu einem – allerdings von Ideologien erschütterten – Demokratisierungsvorgang selbst im Verhältnis zum Drama vorherrschend und am weitesten verbreitet, so

4 „Ich glaube meine frühen Arbeiten waren mehr von Theodor Fontane [...] beeinflusst als von irgendeinem anderen Schriftsteller.“ Thomas Mann in einem Interview im Jahre 1931 (Horch 2019: 126. Vgl. noch Harslem [2000]).

dass Herbert Eisenreich in seinem Aufsatz *Roman und Zeitgeist* (1959) die folgende Aussage machen konnte:

„Die Individualisierung des Kunstgenusses und die Demokratisierung der Lebensformen haben zwar das Drama abgewürgt, andererseits aber den Roman provoziert: den Roman, der – im Gegensatz zum Drama – nicht kollektiv, sondern individualistisch konsumiert wird und – wieder im Gegensatz zum Drama – den Helden nicht auf seine Tat, sondern in seine (geistige und materielle) Umwelt stellt: das Subjekt in ein Objekt verwandelt.“ (zit. nach Wunberg 1979: 93)

Es schien nunmehr offensichtlich, dass der moderne Roman im Verhältnis zu den anderen Schreibweisen die Oberhand gewonnen hat, insofern er etwa das breiteste Umfeld für das Experimentieren bot, so dass man mit Michail M. Bachtin behaupten konnte: „Der Roman ist das einzige im Werden begriffene und noch nicht fertige Genre.“ (Bachtin 1989: 210)

Bachtin hob dabei drei Aspekte des Romans hervor: 1. die stilistische Dreidimensionalität, 2. die grundlegende Veränderung der Zeitkoordinaten, und 3. der maximale Kontakt der Gestalten „mit der Gegenwart (der zeitgenössischen Zeit) in ihrer Unabgeschlossenheit.“ (Bachtin 1989: 218) Im Hinblick auf Thomas Manns *Zauberberg* scheint allerdings der zweite Aspekt besonders zutreffend, spielen doch darin die Zeit bzw. die narrativen Zeitkoordinaten eine herausragende konzeptuelle Rolle. Die neue Generation moderner Erzähler, darunter eben auch Thomas Mann oder Hermann Hesse (Autor u.a. des Bildungsromans *Das Glasperlenspiel*), erkannten, dass gegenüber der objektiven, geschichtlichen Zeit auch eine subjektive existiert, eine Welt des Zauberbergs und Kastaliens, wenn man will, wo gleichsam eine ewige Gegenwart jenseits vom Zeitgeschehen herrscht. In der subjektiv erlebten und erzählten Welt ist die Zeitlosigkeit zu Hause, die aber keine Erlösung in herkömmlichem (etwa religiös-transzendentelem) Sinn mehr, sondern vielmehr eine Realitätsentfernung und -entfremdung herbeiführt, eine Krankheit sogar, nach deren Heilung man eifrig suchte. Als ein mögliches Heilungsangebot stellte sich der synthetische Blick dar, die große Narrative, die gleichsam das ganze Phänomen der Epoche bzw.

der Moderne zu umfassen trachtete, bzw. Zeitdiagnosen stellte, um synthetische Weltbilder als dichterische Heillehren zu schaffen.

Doch musste man sich gleichzeitig, angesichts einer gewandelten, wenn nicht zerfallenden Welt, auch fragen, ob der Romandichter überhaupt noch imstande ist, die Welt zu umfassen und textuell abzubilden. Hermann Broch stellte im *Weltbild des Romans* (1933) sogar die Frage, ob es überhaupt die Aufgabe des Romans sei, die Welt zu schildern, ob er als „Spiegel aller übrigen Weltbilder“ noch seine Existenzberechtigung habe. Dennoch gab er eine positive Antwort, unter dem Vorbehalt allerdings, dass der Roman die Realitätsvokabeln der Außenwelt „in seine eigene Syntax zu setzen“ vermag (Broch 1986: 115). Wenn auch der Roman, die Dichtung (die somit von Broch gleichgesetzt wurden) „zur soziologischen Funktion der Umwelt“ werden – welche Funktion „zeitbedingt und relativistisch“ sein mag –, erhebt „die Einheit der dichterischen Syntax [...], wenigstens der Idee nach, das Relative in die Zone des Absoluten.“ (ebd.) Konzis formuliert: Die Dichtung (nochmal: zu dieser Dichtung als dem „Dichterischen“ gehört auch der Roman) hat „die Unendlichkeit des ethischen Wollens aufleuchten zu lassen.“ (ebd.) Bildung – nicht von ungefähr ein Zentralbegriff Goethes – heißt in diesem Sinne die Aufgabe,

„das polyhistorische Wissensgut der jeweiligen Zeit auszuwählen, es unter die Leitung des obersten Wertes zu stellen, es gewissermaßen ethisch fruchtbar zu machen und damit den Menschen, dem die Bildung übermittelt wird, als das aufzubauen, was er ist, was er sein soll: Persönlichkeit.“ (ebd.)

Zu den Vertretern des modernen „Goetheisch-polyhistorischen“ Romans zählte Broch Dostojewski, Musil, Joyce oder die Brüder Mann, indem er allerdings die Einschränkung machte, Vieles in den modernen Romanen sei nicht mehr „Goetheisch“, außer der Struktur und der ethisch fundierten Bildungsaufgabe. Das Ziel der größten Romandichter (und hier hebt Broch eminent Thomas Mann hervor), ihre Wunschwelt sei nichts anderes als das eigentliche „Wertziel“ des Romans, das im Unendlichen liege:

„Das unendliche, niemals erreichte Ziel der Wissenschaft, ein Totalitätsbild der Erkenntnis zu gewinnen, der unendliche, in der Realität niemals erfüllte Wunsch der Einzelwertsysteme, zur Absolutheit zu gelangen und eine Vereinigung zwischen allen rationalen und irrationalen Elementen des Lebens zu erzielen, das findet in der Kosmogonie und der einheitstiftenden Syntax des Dichterischen zwar keine reale, wohl aber eine symbolhafte Erfüllung.“ (Broch 1986: 116)

Das geschlossene Kunstwerk war somit für Broch ein Weltsymbol, das als solches „die künftige große Kosmogonie“ vorausnimmt, während das (Roman)Dichten als „eine Ungeduld der Erkenntnis“ zum Sinnbild des Schöpferischen wurde. Denn „das Schöpferische liegt nicht im Drauf-los-Fabulieren“, betont Broch, „sondern in der Geschlossenheit und in einer Einheit, die seine ewige Neuheit darstellt, und in der das Irrationale und Dunkle in stets neuer Form zum Lichte aufbricht.“ (Broch 1986: 117)

Mit dem Argument, der Roman bringe das Irrationale ans Licht (des Bewusstseins), war er indessen nicht allein, hat doch der Schriftsteller-Soziologe und Thomas Mann-Freund Erich von Kahler in seinem Essay *Untergang und Übergang der epischen Kunstform* (1953) eben aufgrund der Gegenüberstellung vom Bewussten und Unbewussten den Roman vom Drama unterschieden:

„Ist das *Drama*, soweit es wirksam bleiben will, an Aktion, und das heißt wesentlich in die Sphäre des Bewußtseins gebunden, so hat die Epik den unendlichen Weg ins *Unbewußte* offen. Das Drama muß notwendigerweise den *Zeitraffer* anwenden, die Epik kann die *Zeitlupe*, ja das *Zeitmikroskop* gebrauchen, sie kann aus der äußeren in die innere Zeit, die seelische Zeit hinunter- und hinaufsteigen, ins Unterphysisch wie ins Überphysische, ‚Metaphysische‘.“ (Lämmert et al. 1984: 299 f.)

Eine solche Definition der Epik, mithin des Romans, lag gewiss auch in Thomas Manns Absicht, hat er doch selbst seine Zeit und überhaupt das Phänomen der Zeit unter die Lupe genommen, sich also im Sinne Kah-

lers einer „Zeitlupe“ oder eines „Zeitmikroskops“ bedient und narrativ verwertet. Damit ist er auch in die innere, „seelische Zeit“ eingedrungen, so vor allem in jene Hans Castorps, dem er (und allerdings auch dem Leser) vor allem im Schneekapitel ein besonderes Zeiterlebnis zuteilwerden ließ. Doch zeigt *Der Zauberberg* neben einer subjektiv-mikroskopischen Erzählperspektive auch eine objektiv-makroskopische, insofern der Erzähler, eingedenk der Tradition des Zeitromans, die Zeit *qua* Zeitalter oder Epoche – wenngleich nicht in traditioneller, „wirklichkeitstreuer“ Weise – darstellte. Als Mittel dazu diente ihm eine diskursive Erzählweise, die es im Folgenden kurz zu erörtern gilt.

3. Diskurs, Fiktion, Tempus

Dem „Roman der Wirklichkeit“, etwa dem traditionellen Bildungs- und Entwicklungsroman, stellt Petersen dem „einen Spielraum des Offen-Möglichen konstituierenden“ Roman gegenüber (Petersen 1991: 46). Diesem widersprechen alles Abschließende und Sinnstiftende, wie auch „der beglaubigende Rahmen der Fiktionalität“⁵ (Petersen 1991: 49), charakteristisch für die Romane des 19. Jahrhunderts. Denn der moderne, „nach-realistische“ und gleichzeitig „nicht-realistische“ Roman (Petersen 1991: 52) durchbricht diesen Rahmen und setzt an die Stelle des So-und-nicht-anders-Seins das So-und-auch-anders-Sein des Erzählten. Eine solche Kunst relativiert die Welt als eine unter anderen möglichen Welten interpretierbare Variabilität. An die Stelle des Erzählens tritt oft – so auch bei Thomas Mann – der Diskurs, der wiederum die „Relativierbarkeit jedes Denkens“ (Petersen 1991: 54) zum Ausdruck bringt. Dementsprechend könne etwa *Der Zauberberg* vielmehr als ein diskursiver-, als ein Erziehungs- oder Bildungsroman angesehen werden, denn bei Thomas Mann werde die zielorientierte Handlung „zugunsten einer Welt- und Daseinsanalyse“ und

5 Unter ‚Fiktionalität‘ versteht Petersen „jenen durch unterschiedliche sprachliche, auch gattungstypische Signale im Leser hervorgerufenen Bewußtseinseffekt, daß der vorliegende Text eine eigene Welt konstituiert.“ (Petersen 1991: 48)

einer eigenen, subjektiven „Wirklichkeitsherstellung“ zurückgedrängt (Petersen 1991: 183). Kunst und Erkenntnis bringen Realität hervor, sie sind „selbst- und weltbestimmend.“ *Der Zauberberg* stellt einen neuen Typus der Groß Erzählung dar, die „den Leser aus der Welt der Aktivitäten in die der Kontemplation“ versetzt (Petersen 1991: 185). Der Diskurs, die Erzählkommentare ermöglichen dem Erzähler die Distanzhaltung bzw. die Ironie, das wohl wichtigste Stilmittel Thomas Manns,⁶ wobei hier Ironie bei weitem nicht mehr in traditionellem, das heißt romantischem Sinne zu verstehen ist.

Der Diskurs, die Reflexion, die Erörterung werden somit Teil der Fiktion. So hat das eigentlich auch Thomas Mann selbst gesehen, als er die „erörternde Rede“ als Bestandteil des Kunstspiels und als Element ironischen Erzählens einstuft:

„Die erörternde Rede, die schriftstellerische Einschaltung braucht nicht aus der Kunst zu fallen, sie kann ein Bestandteil davon, selber ein Kunstmittel sein. [...] Die Erörterung gehört hier zum Spiel, sie ist eigentlich nicht die Rede des Autors, sondern die des Werkes selbst, sie ist in seine Sprachsphäre aufgenommen, ist indirekt, eine Stil- und Scherzrede, ein Beitrag zur Schein-Genauigkeit, der Persiflage sehr nahe und jedenfalls der Ironie: denn das Wissenschaftliche, angewandt auf das ganz Unwissenschaftliche und Märchenhafte ist pure Ironie.“ (GW, Bd. 11, 655)

Der erörternde Erzähler als Träger eines „wissenschaftlichen Diskurses“ im Roman, stellt das Erzählte von einer bestimmten Distanz dar, entfernt und entfremdet es gleichzeitig. Wie Walter Benjamin es formulierte: „Der Erzähler – so vertraut uns der Name klingt – ist uns in seiner lebendigen Wirksamkeit keineswegs durchaus gegenwärtig. Es ist uns etwas bereits

6 Als mythisches Sinnbild der Ironie betrachtete Thomas Mann die Gottheit Apollo. In seinem Schopenhauer-Essay heißt es diesbezüglich: „Apollo, der Fernhinterreffende, der Musengott, ist ein Gott der Ferne und der Distanz, – nicht der Verstricktseins, des Pathos und der Pathologie, – des Leidens nicht, sondern der Freiheit, ein objektiver Gott, der Gott der Ironie.“ (GW, Bd. 9, S. 546)

Entferntes und weiter noch sich Entfernendes.“ (Benjamin 1974: 438) Wohl gab es auch *vor* Thomas Mann Erzähler, die ihre Freude am erörternden Erzählen fanden, doch scheint bei ihm das diskursive Element ein ganz ausgeprägtes romanpoetisches Gestaltungsmittel zu sein. Daher auch jene oben angesprochene „Langeweile“ für den Leser, will er mit einer spannenden, dynamisch ablaufenden Handlung rechnen. Der ungeduldige Leser, der auf abundante, dramatische Handlungsmomente gefasst ist, wird sich wohl nicht nur von den langen Diskursen des Erzählers, sondern auch der Figuren wie eminent Settembrini und Naphta enttäuscht fühlen. Als „Ersatz“ wird er sich mit jener „Wissenschaftlichkeit“ des Textes begnügen müssen, die ihm Erkenntnisinhalte über die Epoche (vor dem ersten Weltkrieg, einschließlich seines Ausbruchs am Ende) und „Phänomene“ wie Zeit, Leben, Tod, Liebe oder Bürgerlichkeit vermittelt. Weltwissen und Weltbild werden in Manns Roman auf eine raffinierte (Erzähl)Weise, mit einem breiten Repertoire an poetisch-erzähltechnischen Mitteln und in Form eines spitzfindigen Diskursgeflechts dargeboten.

Die Welt der Fiktion ist eine eigenständige, gegen die empirische Welt abgeschlossene Sphäre, die für die Realität unverbindlich bleibt. Das heißt aber nicht, dass die fiktionale Welt keine Wirkung auf den Rezipienten hätte, im Gegenteil: Sie kann das Lebensbild oder die Weltauffassung des Lesers beeinflussen, sie tut es aber erst dadurch, dass sie über eine Zeit- und Ortlosigkeit verfügt. Im Bereich der Fiktionalität muss „ein Verlust der temporalen Bestimmtheit zugunsten temporaler Unbestimmtheit“ eintreten (Petersen 1993: 14), weshalb man „von einer prinzipiellen Zeitlosigkeit fiktionalen Erzählens“ (Petersen 1993: 21) ausgehen kann. Nun aber hat auch die Zeitlosigkeit zweierlei Bedeutungen, je nachdem, ob man sie aus dem Blickwinkel des Lesers oder des erzählten Geschehens betrachtet. Im ersten Fall ist das Erzählte schon dadurch zeitlos, dass das Lesen in beliebiger Zeit erfolgen kann, im zweiten dadurch, dass es keiner Zeitbestimmtheit unterliegt, und zwar unabhängig von den im modernen Roman vielfach angewandten Tempusformen. Sei es erzählendes Präteritum oder auktoriales Präsens, koinzidiert die textimmanente Zeitschichtung nicht mit der Wirklichkeit; in allen Erzählformen tritt „eine zeitliche Schichtung innerhalb der Zeitlosigkeit des Fiktionalen zutage.“ (Petersen 1993: 23) Die in dem

modernen Roman häufig auftretenden Tempuswechsel, die oft konfuse Anwendung verschiedener Tempora spiegeln dabei den „Verlust eines festen Weltbildes in der Moderne wider“ (Petersen 1993: 26).

Während sich der klassische (etwa „realistische“) Erzähler in einem sicheren Rahmen der Fiktionalität wähnte, ist der an der Moderne geschulte Erzähler deren Variabilität und Möglichkeiten bewusst, und zieht sich von der Realität immer in den „Geist der Erzählung“⁷ – oder der Ironie – zurück, der jenen Rahmen spielend durchbricht. Zu diesem „Geist der Erzählung“, der sich hinter der Metapher des Zauberbergs versteckt, gehört aber auch die „Zeit der Erzählung“, jenes Spiel mit der Zeit, das eben die Besonderheit von Thomas Manns Roman ausmacht.

4. Zauber, Zeit und Zeitlosigkeit

Die Diskurse im *Zauberberg* sind mannigfach und multiperspektivisch, deren Mittelpunkt aber immer Hans Castorp (als eine Art diskursive Reflektorfigur, wenn der Ausdruck erlaubt ist) bildet. Petersen (1991: 185) spricht diesbezüglich von einem „multiperspektivischen Gesellschaftsroman“, doch ebenso berechtigt wäre die Bezeichnung „multiperspektivischer Zeitroman“, schon wegen der oben genannten Mikro- und Makrosperspektive der Zeitbetrachtungen im Roman. Die wohl bekannteste (meistzitierte) Stelle in Thomas Manns *Einführung in den „Zauberberg“* lautet:

„Er ist ein Zeitroman in doppeltem Sinn: einmal historisch, indem er das Innere einer Epoche, der europäischen Vorkriegszeit, zu entwerfen versucht, dann aber, weil die reine Zeit selbst sein Gegenstand ist, den er nicht nur als die Erfahrung seines Helden, sondern auch in und durch sich selbst behandelt. Das Buch ist selbst das, wovon es erzählt;

7 Der Ausdruck stammt aus Thomas Manns Roman „Der Erwählte“. Auf den *Zauberberg* als interpretative Formel bezogen meint er allerdings kein „narratives Analogon der Heiligen Geistes“ (Detering/Stachorski 2015: 77), sondern jene Dimension des Erzählens, das die Geschichte konzipiert und konstruiert, jenes Weltbild, das der Roman vermitteln will.

denn indem es die hermetische Verzauberung seines jungen Helden ins Zeitlose schildert, strebt es selbst durch seine künstlerischen Mittel die Aufhebung der Zeit an durch den Versuch, der musikalisch-ideellen Gesamtwelt, die es umfaßt, in jedem Augenblick volle Präsenz zu verleihen und ein magisches ‚nunc stans‘ herzustellen.“ (Zb 15 f.)

Die „Aufhebung der Zeit“, die Thomas Mann auch in seinem Essay *Die Kunst des Romans* hervorhob, scheint in der Tat eine Art Leitmotiv des Romans zu sein, wie u.a. von Hillebrand (1993: 282) festgestellt.⁸ Das kann aber auch bedeuten, dass *Der Zauberberg*, jenseits von seiner doppelten (subjektiv-seelischen und objektiv-historischen) Zeitoptik auch eine dritte Erzähldimension in sich birgt, nämlich jene der Zeitlosigkeit, die sich eben durch die Aufhebung der Zeit auftut. Es geht somit um einen Roman, der neben der Zeit auch die Zeitlosigkeit thematisiert, so wie sie vor allem im Schneekapitel im Erlebnis der Todesnähe zum Vorschein kommt. Erreicht wird die Aufhebung der Zeit und damit die Dimension des Zeitlosen durch die „hermetische Verzauberung“ des Helden, was teils metaphorisch (wie das Morphem „Zauber“ im Romantitel, während es „konkret“ um das Sanatorium in Davos und die umliegenden Berge geht), teils beinahe mystisch klingt, wobei das Adjektiv „hermetisch“ wiederum auf das streng individuell-subjektive, das dem Subjekt Hans Castorp zugängliche Erlebnis hinzuweisen scheint. Das Zeitlose wird erneut mit dem Musikalischen gekoppelt und als ein „magisches nunc stans“ im Sinne etwa des Ewig-Gegenwärtigen, wie es Thomas Mann aus der philosophischen Tradition bekannt war, bezeichnet. Wohl meinte er auch diesen Aspekt des Zeitlosen, als er seine Leser (die Studenten in Princeton) zum zweimaligen Lesen anforderte, wollte man die Tiefen des Romans erkennen.

Das „Zeitlose“, das von Thomas Mann im obigen Zitat eher metaphorisch-philosophisch (an)gedeutet wird, ist aber keine Dimension außerhalb der Zeit, sondern eine veränderte oder gesteigerte Wahrnehmung, die das

⁸ Dass aber Hillebrand (1993) in seiner *Zauberberg*-Analyse dem Zeitroman „in doppeltem Sinn“ keine Erwähnung tut, mag immerhin darauf hindeuten, dass die vom Schriftsteller selbst verwendete Bezeichnung in der literarischen Kritik nicht immer mitgedacht wurde.

Vergehen der Zeit vergessen lässt und zu einem Schrumpfen der inneren Zeit führt, bis der Unterschied zwischen Vergangenen und Gegenwärtigen verschwindet. Der sich auf dem beschneiten Berg bewegende und von einem gefährlichen Schneesturm angegriffene Hans Castorp nimmt in seiner Ohnmacht die Zeit nicht wahr, bzw. sie scheint ihm sich gleichsam ins Unendliche auszudehnen. Selbstvergessenheit wird zur Zeitvergessenheit, die subjektive Zeit löst sich gleichsam von der objektiven los – während aber Castorp, objektiv betrachtet, nach wie vor *in* der Zeit ist, sozusagen in der Zeit gefangen bleibt, obwohl ihm dies für eine Viertelstunde nicht bewusst ist. Der Zeit (zeitweilig) nicht bewusst zu sein ist aber nicht gleichbedeutend mit Bewusstlosigkeit; vielmehr geht es um eine Steigerung des Bewusstseins in der Todesnähe. Den Begriff der Steigerung mag Thomas Mann von Nietzsche übernommen haben; wird sie aber dort auf das Leben, das Lebens- oder Machtgefühl bezogen, so ist sie hier eine Steigerung ins „Einheitliche, Zeitenthobene“, also eher eine Bewusstseinssteigerung. Was aber der letzte Sinn dieser Steigerung – die, wie Thomas Mann schreibt, den Stoff „zu moralischen, geistigen und sinnlichen Abenteuern fähig macht, von denen er sich in der Welt, die immer ironisch als das Flachland bezeichnet wird, nie hätte etwas träumen lassen“ (Zb 16) – und Weltdeutung ist, abgesehen von dem moralisch geprägten Humanitätsbegriff klassisch-traditionellen Ursprungs, bleibt offen. Der Roman als „letzte Möglichkeit einer mythischen Weltkonzeption“ (Hillebrand 1993: 282) ist nur eine Annäherung des Geheimnisses, ein nie vervollkommenes Wissen, eine Ahnung der Wahrheit. Das Wertziel des Romans liegt dann (um wieder an Hermann Broch zu erinnern), im nie zu erreichbaren Unendlichen.

Das sich auf dem Zauberberg befindende Sanatorium mit seiner kuriosen Menschenmenge vertritt eine Sphäre, die zum Leben der Gesunden im Flachland in krassem Gegensatz steht. In dieser Gegenüberstellung kommt dem „Zauberberg“ eine symbolische, wenn nicht gar eine mythische Rolle, als Versinnbildlichung des Zeitlosen zu. Die geschichtliche Zeit bleibt dagegen ein Symbol des Lebens im Flachland, das Castorp hinter sich gelassen hat, ein Symbol des „flachen“, stumpfen menschlichen Existierens, der menschlichen Betriebsamkeit, die die Zeit nötig hat, um sich in der Welt des jeglichen Tuns orientieren zu können. Der Zeit bedarf aber Castorp in

der „oberen Sphäre“ des Sanatoriums nur, um sich in eine neue Welt, in ihre Zeitlosigkeit einzufinden – also eigentlich nur um das Zeitliche gleichsam abzustreifen. Der Prozess der Akklimatisierung, symbolisch verstanden, ist lang – aber nicht „langweilig“: Denn Langweiligkeit ist das Zubehör des Lebens im Flachland, dessen Puls und ständiger Wechsel jedes Warten, jede Monotonie, jede Konfrontation mit dem Zeitlosen langweilig und unerträglich macht. In der Gleichförmigkeit des Lebens im Hochgebirge, im Laufe der monoton aufeinanderfolgenden Tage schrumpft die Zeit zusammen, während sich gleichzeitig eine Übersperspektive des Zeitlosen eröffnet.

Hans Castorp muss sich in eine „vollkommene[] Einförmigkeit“ (Zb 145) einleben, und das geschieht desto gründlicher, je mehr Zeit vergeht. Allmählich verändert sich seine Zeitwahrnehmung bis zu deren völligem Schwinden. Die Zeit verliert an Wichtigkeit, die Grenze zwischen der Zeit und dem Zeitlosen verfließt. Castorp selbst entfernt sich von all dem, was für ihn die Zeit einst bedeutete, und nähert sich dem Zeitlosen, Ungemessenen und Unendlichen. Nach drei Wochen vergehen sieben Wochen, dann sieben Monate (die Zahl sieben wird von Thomas Mann bewusst als magisch-übersinnliches Symbol verwendet), was „eigentlich“ nicht viel ist, denn „die Zeit ist doch überhaupt nicht ‚eigentlich‘. Wenn sie einem lang vorkommt, so ist sie lang, und wenn sie einem kurz vorkommt, so ist sie kurz, aber wie lang oder kurz sie in der Wirklichkeit ist, das weiß doch niemand.“ (Zb 98) Die Zeit wird im Roman somit subjektiv konzipiert und geht in das Erlebnis der Zeitlosigkeit über, das mit dem Motiv des Todes verbunden wird. Gibt es ein „Zeitgefühl“, so kann es kaum die Präzision des Uhrzeigers oder des Kalenders haben, sondern nur den Eindruck eines *gewissen* Zeitablaufes, das Aufeinanderfolgen der Geschehnisse registrieren. Wo aber die Bedeutsamkeit der objektiv messbaren Zeit in der Gleichförmigkeit der Tage entschwindet, so verliert der Subjekt und sein Zeitgefühl jeden Kontakt zu dieser scheinbaren Objektivität: „Mit der Zeit“ können sich Castorp und sein Vetter nicht mehr nach dem Kalender orientieren, die Nacheinanderfolge der Tage verwandelt sich in ein Kontinuum, ihre Kausalität löst sich auf. Die so gewonnene „persönliche“ Zeit verknüpft sich mit der neuen Lebensform, die an sich eine eigene Logik hat, und die nach den Regeln des „Flachlands“ gültige Zeit überwindet:

„Aber die Zeit, die sich für den einzelnen mit dem Raum hier oben verband, die persönliche und individuelle Zeit also zu messen und zu zählen war Sache der Kurzfristigen und Anfänger; die Eingesessenen lobten sich in dieser Hinsicht *das Ungemessene und Achtlos-Ewige*, den Tag, der immer derselbe war [...].“ (Zb 523. Herv. von V. Szabó.)

Diese subjektive, „achtlos-ewige“, an die Zeitlosigkeit grenzende Zeit ist von der objektiven Zeit wesentlich unterschieden, so dass Castorp in der Einsamkeit mitten der unendlichen Schneedecke denken muss: „Die Zeit ist mir lang geworden. [...] Das Umkommen ist langweilig, wie mir scheint.“ (Zb 615) Die Elemente des Illusionären und Krankhaften, durch Zeitdehnung verstärkt, gestatten eine ausführliche Beschreibung der seelischen Geschehnisse. Das „Umkommen“ ist insofern „langweilig“, als dass sich der Tod im Reich des Zeitlosen befindet und jedes Geschehnis in der objektiven Zeit relativiert. Eben dies ist aber die Absicht des Erzählers, der sich einer auktorialen Erzählhaltung bedient, um den Kurs der Geschichte in die Richtung einer geistig-seelischen Entwicklung Castorps zu lenken. Diese Erzählsituation ermöglicht eine Überperspektive, eine ironische Haltung, die die Entwicklung des Helden von einer apollinischen Distanz betrachtet und ihn gleichsam auf die Ebene des Zeitlosen hebt. Aus dieser Perspektive des Zeitlosen, wo jede Achtung vor der Zeit verschwindet, erschließt sich das Innerlich-Unendliche, das dem Dasein des Helden eine neue, ungeahnte Dimension eröffnet. Jedes „Einst“ wird an dieser Stelle vage, die Vergangenheit verschwimmt: „Dies Einst ist vage; Erzähler, Held und Leser sind nicht mehr ganz im Klaren über seinen Vergangenheitsgrad“, heißt es im letzten Kapitel (Zb 700), wo Hans Castorp bereits jedes Zeitgefühl verloren hat: „So verging eine Zeit, – es waren Wochen, wohl drei bis vier, von uns aus geschätzt, da wir uns auf Hans Castorps Urteil und messenden Sinn unmöglich verlassen können.“ (Zb 699) Die äußeren Begebenheiten werden dieser inneren Entwicklung untergeordnet, so auch diejenigen, die sonst keinen „normalen“ Charakter besitzen: Die Jahreszeiten selbst scheinen nach einer im Flachland gewöhnlichen „Ordnung“ nicht aufeinanderfolgen zu wollen, es schneit im August, Blumen sprossen unter den Schneekäppchen im Winter usw. Die Natur scheint sich anderswie zu benehmen, als es

einer „normalen“ Auffassung über die Zeit und Jahreszeiten entsprechen würde. Was „natürlich“ heißen sollte, gehört nunmehr einer Welt an, von der sich von Castorp endgültig entfernt.

Der „Donnerschlag“ (Zb 891) der – äußeren, objektiven – Geschichte setzt schließlich nicht nur der erzählten Zeit, sondern einem ganzen Zeitalter ein Ende. Denn zeitlos heißt auch Zukunftslos: der Donnerschlag vertreibt auch die Illusion der zeitlosen Gegenwart und verdunkelt anscheinend jede Perspektive. Hans Castorp, der durchschnittliche Bürger ist das Opfer dieser Zukunftslosigkeit, die seine Entwicklung zu keiner Erfüllung kommen lässt. Die faustische Rückfindung in die objektive Welt ist eben von der letzteren verhindert, die Zeit kann hier nicht überwunden werden.

Jenseits von Resignation aber bietet das Experiment (sowohl des Erzählers als auch des Helden) nicht zuletzt ein seltsames Glück und eine trotzige Sinnerfüllung des Lebens. Denn Zeit ist auch Leben, ihr Ablauf heißt Tod, der das Leben verstehen lässt, ihm einen Sinn verleiht. Der Sinn ist das Mythische, das Kreisförmige der Zeit, ihre Spirale, ihre ewige Wiederkehr. Thomas Mann zeigt das Janusgesicht der bis zur Zeitlosigkeit reichenden Zeit: Sie ist einerseits die Zuflucht des Humanen, andererseits ein ständiges Wiederholen, eine „Langeweile“, die die Persönlichkeit ebenso ins Verderben bringen kann, wie die geschichtliche Zeit im Flachland. Dadurch entsteht eine doppelte Ironie: Ihr Ziel ist nicht nur das Flachland, sondern auch das Leben „hier oben“. Kein auswegloser Pessimismus aber, denn es gibt eine Rettung: den moralischen Widerstand, die Selbständigkeit, eine gewisse „Unschuld“ der Zeitlosigkeit. Deren Erkenntnis mag durch Krankheit und Tod zutage kommen, ist aber ein möglicher Weg, denn das Leben ist trotz – oder eben wegen – seiner Langweiligkeit kurzweilig, und der Pneumothorax kein Hindernis des Fröhlich- und Glücklichseins. Eine Lösung ist somit, den Tod zu erkennen, ihn aber nicht über den Gedanken herrschen zu lassen – die Folgerung Hans Castorps, nachdem er seinen toten Vetter auf bizarre Weise in einer okkulten Séance wiedersieht: Aus der schopenhauersch-apolloinischen Ferne wird eine Nietzsche'sche Bejahung des Lebens.

Thomas Mann kämpfte, als Mitstreiter von Marcel Proust, James Joyce, Hermann Hesse oder Hermann Broch, um den Mythos eines Zeitideals, das der Geschichte und dem chronologisch-geschichtlichen Denken eine

Alternative bot. Denn die geschichtliche Zeit hat den Menschen erniedrigt, ihn jeder Transzendenz und jedes Daseinssinns beraubt. Es blieb nur der Kampf gegen das Auseinanderfallen von Sein und Sinn, Wesen und Zeit, Mensch und Wirklichkeit, wozu es eines Zauberbergs, eines Zaubers bedurfte, um den Menschen zu sich selbst zurückzuführen. Ist Romankunst nicht mehr, als ein konstruierter Sinn, etwa eine künstlerisch konstruierte Metaphysik, so bleibt es doch die Aufgabe jeweiligen Verstehens, sie weiter zu denken. In der Tat kann *Der Zauberberg* zu immer neuen Deutungen anregen. Auch deshalb ist dieses besondere Kunstwerk, diese Meisterleistung Thomas Manns, nicht nur ein Zeitroman, sondern auch ein *zeitloser* Roman, ein Werk über und für die Zeitlosigkeit.

Literatur

Primärliteratur

- Broch, Hermann (1986): Das essayistische Werk und Briefe 1913–1951. Kommentierte Werkausgabe. Lützel, P. M. (Hg.) 3. Aufl. Teil II. Bd. 9/1. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- GW = Thomas Mann (1990): Gesammelte Werke in dreizehn Bänden. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Schiller, Friedrich (2004): Sämtliche Werke. Bd. 5: Erzählungen – Theoretische Schriften. München: DTV.
- Schlegel, Friedrich (1967): Kritische Ausgabe seiner Werke. Kritische Neuausgabe. Abteilung I, Bd. 2. München/Paderborn/Wien/Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Zb = Thomas Mann (1985): *Der Zauberberg*. Stuttgart/Hamburg/München: Deutscher Bücherbund.

Sekundärliteratur

- Bachtin, Michail Michajlovič (1989): *Formen der Zeit im Roman*. Frank-

- furt am Main: Fischer.
- Benjamin, Walter (1974): Gesammelte Schriften. Bd. II/3. Schweppenhäuser, H./Tiedemann, R. (Hg.): Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Detering, Heinrich/Stachorski, Stephan (2015): Der Erwählte. In: Blödorn, A./Marx, F. (Hg.): Thomas Mann-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart: Metzler, S. 75–78.
- Ernst, Paul (1900): Das Drama und die moderne Weltanschauung. In: Ethische Kultur 7, S. 170–172 u. 180–183.
- Harslem, Ralf (2000): Thomas Mann und Theodor Fontane: Untersuchungen über den Einfluss Theodor Fontanes auf das erzählerische Frühwerk von Thomas Mann. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Heißerer, Dirk (2006): Thomas Manns Zauberberg. Einstige, Etappen, Ausblick. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hillebrand, Bruno (1993): Theorie des Romans. Erzählstrategien der Neuzeit. 3. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Horch, Hans Otto (2019): Theodor Fontane und Thomas Mann. In: Neuhäus, S. (Hg.): Effi Briest-Handbuch. Stuttgart: Metzler, S. 125–130.
- Lämmert, Eberhard et al. (Hg.) (1984): Romantheorie. Dokumentation ihrer Geschichte in Deutschland seit 1880. 2. Aufl. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Petersen, Jürgen H. (1991): Der deutsche Roman der Moderne. Grundlegung-Typologie-Entwicklung. Stuttgart: Metzler.
- Petersen, Jürgen H. (1993): Erzählsysteme. Eine Poetik epischer Texte. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Reidel-Schrewe, Ursula (1992): Die Raumstruktur des narrativen Textes: Thomas Mann, „Der Zauberberg“. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Sprecher, Thomas (1996): Davos im „Zauberberg“: Thomas Mann und sein Schauplatz. München: Wilhelm Fink.
- Steinecke, Hartmut (1987): Romanpoetik von Goethe bis Thomas Mann. München: Wilhelm Fink.
- Wunberg, Gotthart (Hg.) (1979): Theorie und Technik des Romans im 20. Jahrhundert. 2. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer.

Anmerkungen zu einem zeitgenössischen deutschen kunstphilosophischen Paradigma

Lajos Mitnyán

1. Einführung

Die vorliegende Studie orientiert sich an einem zeitgenössischen kunstphilosophischen Diskurs, der sich zwar an Georg W. Bertrams Forschungen anknüpfen lässt, aber gleichzeitig sowohl die klassische deutsche kunstphilosophische Denktradition reflektiert, als auch die Ästhetik des amerikanischen Philosophen John Dewey weiterdenkt. Es wird dabei eine pragmatisch orientierte Denkrichtung entworfen, nach welcher die Kunst als eine spezifisch reflexive Praxisform gedeutet werden kann. Bertrams Theorie zieht dadurch vor allem jenes Paradigma der Kunstbetrachtung unter Kritik, in dem die – an sich richtige – These zur Autonomie der Kunst einseitig verabsolutiert und stark reduktionistisch ausgelegt wird. Die zentrale These der Untersuchung plädiert für eine grundsätzliche Kontinuität zwischen der Kunst und den menschlichen Praktiken, wobei der Kunst als einer spezifischen Form des menschlichen Weltverhältnisses pragmatisch und erkenntnistheoretisch gleichermaßen Relevanz zugesprochen werden wird.

Im Teil 1 wird der Versuch unternommen das pragmatische Theorem der Kunst von seiner Eingebettetheit in die deutsche kunstphilosophische Tradition her zu erfassen, indem nach der Verbindung zwischen ihm und der sog. Kant-Hegel-Heidegger-Adorno-Achse gefragt wird. Im Teil 2 kommt es zur Eruierung der zentralen Thesen der pragmatisch argumentierenden zeitgenössischen deutschen Ästhetik, nach welcher die Kunst als eine spezifisch reflexive menschliche Praxisform über die Funktion verfügt, den Menschen herauszufordern, zu sich und zu dem tradierten, und oft unhinterfragten Selbst- und Weltverständnis Stellung zu nehmen.

2. Bertrams Theorem und die deutsche kunstphilosophische Denktradition

Der Eruierung des Theorems *Kunst als reflexive Praxis* soll die Analyse jener zwei Paradigmen der deutschen kunstphilosophischen Denktradition vorangestellt werden, deren Vertreter auf der Grundlage der Leibnizschen Differenzierung zwischen dunkler und klarer, bzw. zwischen verworrener und deutlicher Erkenntnis (Mirbach 2007: XXXII) nicht nur Baumgartens Interesse für die *undeutliche* und *dunkle Erkenntnis* teilten, sondern auch seiner kartesischer Kernthese zugestimmt haben, nach welcher das *schöne Denken* (Kunst) und das sog. untere Erkenntnisvermögen ebenso „vernünftig“ seien (Mirbach 2007: XI) wie die auf diskursivem Weg erworbenen Kenntnisse. Es muss hervorgehoben werden, dass sich die deutsche kunstphilosophische Tradition vom Schlage Kants und Hegels *nicht* an der antiken, kognitivistischen Auffassung orientiert, nach welcher die Kunst entweder nur als handwerklich (*techné*) oder eben als politisch (*phronésis*) relevante Wissensform (Capurro 2014: <http://www.capurro.de/leben.html>; Sontag 2006:11) in Betracht kommt, aber nie als eine auf sich bezogene – autoreflexive – Praxis (Bertram 2014: 60 ff.). Die Bedeutung der Herangehensweise Baumgartens ist nicht zuletzt darin zu suchen, dass er als Erster der Kunst eine Selbstständigkeit zusprach, die ihr in den antiken Auffassungen tendenziell abgesprochen worden war (Sontag 2006: 11).

2.1 Die Kunst als „Erkenntnis überhaupt“ (Kant wiedererinnert)

Zunächst wird versucht, in Anlehnung an Manfred Franks (1996: 1206-1338) und Stefan Majetschaks (2007) Erläuterungen über Immanuel Kants thesenartige Formulierung aus der „Analytik des Schönen“ in der dritten „Kritik“ (Kant 2001) wiederzuerinnern, und eine Lektüre dieses Thesensatzes zu entwerfen, nach welchem die ästhetische Erkenntnis eine „Erkenntnis überhaupt“ (Kant 2001: 539) darstelle. Durch die Verwendung des Attributs *überhaupt* wird ein Wissen heraufbeschworen, das mit keinem transitiven Gegenstandswissen gleichzusetzen ist, sondern etwas Ursprünglicheres

und Allgemeineres, wie Baumgarten formuliert: dunkleres Wissen darstellt, und in dieser Form die Möglichkeit des Wissens und des Wissenserwerbs an sich reflektiert (Mirbach 2007: S. XI). Wenn Kant von Geschmacksurteilen spricht, bezieht er sie grundsätzlich nicht nur auf Kunstgegenstände, sondern auch auf jegliche andere ästhetische Phänomene (Bertram 2011: 123), bei denen es jedoch nie auf deren Inhalt, sondern auf deren Form ankommt. Die ästhetischen Erkenntnisse – Geschmacksurteile – vermitteln nach Kants Auffassung vor allem ein formelles Wissen, durch welche einerseits die Erkennbarkeit der Welt *überhaupt*, andererseits – ohne Kants These pauschalisieren zu wollen – die menschliche Erkenntnis als eine Praxis oder ein Funktionieren ausgelegt wird. Kant spricht nämlich dem notwendig *subjektiven* ästhetischen Urteil einen *allgemeinen* Charakter zu (Kant 2001: 569), was in unserem Kontext als die Funktion des Schönen (der Kunst) interpretiert werden kann. Die Funktion der Kunst besteht darin, jenes Verhältnis zu reflektieren, das zwischen dem subjektiven Betrachter und der objektiven Welt besteht. Kant ist der Ansicht, die durch die ästhetischen Urteile – durch die Kunst – vermittelten Erkenntnisse dienen nicht dazu, die Welt in diskursiver Begrifflichkeit direkt begreifen zu können, sondern die Reflexionspraxis des Erkennenssubjekts überhaupt zu reflektieren und in diesem Sinne eine indirekte Erkenntnis zu liefern (Kant 2001: 253). Das Schöne erweist sich demnach als Indikator für unsere Erkenntnisfähigkeit an sich, indem von ihm Vorstellungen ausgelöst werden, die, im Gegensatz zur diskursiv verlaufenden Erkenntnis, nicht unter Begriffe subsumiert, sondern einem „freien Spiel der Erkenntnisvermögen“ zwischen Empirie und Kognition zugeordnet werden können:

„Die Erkenntniskräfte, die durch diese Vorstellung ins Spiel gesetzt werden, sind hiebei in einem freien Spiele, weil kein bestimmter Begriff sie auf eine besondere Erkenntnisregel einschränkt. Also muß der Gemütszustand in dieser Vorstellung der eines Gefühls des freien Spiels der Vorstellungskräfte an einer gegebenen Vorstellung zu einem Erkenntnis überhaupt sein.“ (Kant 2001: 539–540)

Wenn die durch die Kunst vermittelten Vorstellungen nicht unter Begriffe gebracht werden können, kann die so zustande gekommene Erkenntnis kein diskursiv argumentierbares Wissen darstellen, sondern (nur) ein freies Zusammenspiel von Sinnlichkeit und Geist, in dem die beiden Komponenten im Bereich des Ästhetischen immer miteinander verwoben und „nicht rein“ vorkommen (Kant 2001: 555). Die ästhetische Erfahrung stellt dementsprechend gegenüber den anderen Erfahrungen eine Erkenntnis dar, die weder *nur* diskursiv-rationalistisch, noch *nur* sinnlich-empirisch nachvollzogen werden könnte. Kant postuliert also die ästhetische Erfahrung als ein universelles, freies Spiel der Perzeptionsdaten und der Verstandsbegriffe, wobei es immer auf die Prozesshaftigkeit der ästhetischen Erkenntnis ankommt.

2.2 Die Uneinholbarkeit der ästhetischen Erkenntnis (Hegel wiedererinnert)

Um die Bertramsche Auffassung der *Kunst als reflexive Praxis* auf ihre Integriertheit in die deutsche ästhetische Denktradition beleuchten zu können, sollen mit Hilfe Charles Taylors großangelegter Hegel-Interpretation (Taylor 1983) nach den soeben skizzierten einschlägigen Thesen Kants jene Theoreme der Hegelschen Ästhetik eruiert werden, nach denen die Kunst zwar auch als das Zusammenspiel der Empirie und des Verstandes gedeutet wird, jedoch so, dass dabei die Funktion der Kunst nicht auf diese formale Aufgabe reduziert wird (Hegel 2004: 61). Während bei Kant das empirisch Schöne an sich nicht zum Objekt der Untersuchung werden konnte, weil seine Funktion in der Erkenntnis der *Erkenntnisformen* und nicht der *Sache selbst* bestand, verwirft Hegel diese Trennung des sinnlich Mannigfaltigen vom geistig Bestimmten (Bertram 2011: 126–128), indem er behauptet, es sei unbegründet von allgemeinen Erkenntnisformen ohne deren sinnliche Einzelheit zu sprechen. Alles, was geistig ist, muss nämlich ein Zeichen von etwas sein (Bertram 2011: 70). Taylor führt Hegels These, nach welcher das Erkennen immer eine sinnliche Realisierung im Einzelnen erfordere und zugleich einen Prozess des Überganges von diesem Einzelnen zum Allge-

meinen voraussetze, auf die Zeichenauffassung der Herderschen Sprachbetrachtung zurück (Taylor 1983: 619–621). Das Problem des *Überganges* von materieller Besonderheit der einzelnen Zeichen zum allgemeinen Inhalt muss als Schlüssel zu Verstehen und Erkenntnis angesehen werden. An diesem Punkt trifft man auf einen charakteristischen Berührungspunkt zwischen Hegels Thesen und dem Theorem der Kunst als reflexive Praxis. Das Verstehen ist durch die Differenz des einzelnen Zeichens und des allgemeinen Inhalts geprägt, wobei sich diese Differenz in der materiellen Besonderheit der unterschiedlichen Zeichen objektiviert (Bertram 2011: 130–132). Die Kunstgegenstände – ein Gedicht, ein Orgelwerk – sind in einem Hegelschen Sinne ästhetische Zeichen, bei deren Verstehen es vor allem auf ihre Materialität ankommt, was bei nicht-ästhetischen Zeichen jedoch nicht der Fall ist.

Der Zeichengebrauch „des Menschen, des sprachbegabten Wesens, das seine Welt in der Weise des Angesprochenen hat“ (Heidegger 1988: 21), ist bei den verschiedenen Prozessen des Erkennens und Verstehens ein omnipräsentes Phänomen, wobei jedoch ein gravierender Unterschied darin besteht, ob es um das Verstehen von *natürlichen* oder eben von *ästhetischen* Zeichen handelt. Bei den Letzteren fällt das Zusammenspiel der sinnlichen und der geistigen Seite besonders ins Gewicht, weshalb deren Materialität nicht nur berücksichtigt werden soll, sondern als die Voraussetzung ihres Verständnisses akzentuiert hervorgehoben werden muss. Der Akzent muss dabei auf die materielle Seite der ästhetischen Zeichen gelegt werden, indem der Verlauf ihres Zusammenspiels mit deren geistigen Seite – mit dem Inhalt – in den Vordergrund gestellt und sichtbar gemacht wird. Bei einem Gedicht kann man dessen Materialität – Bildlichkeit, phonetische Besonderheiten, Reimform, Rhythmus, rhetorische Eigenheiten – nicht unberücksichtigt lassen, ohne dass dabei wichtige Momente der ästhetischen Zeichen verloren gingen und es zu keinem richtigen Verständnis käme.

Die *Differentia specifica* der Erkenntnis von Kunstwerken gegenüber anderen Verstehensgegenständen besteht demnach darin, dass bei ihnen das Zusammenspiel der materiellen und geistigen Seite explizit erscheint, denn der Übergang zwischen ihnen verläuft nicht *reibungslos*, weshalb der Rezipient durch das Werk irritiert und zugleich herausfordert wird. Beim

nicht-ästhetischen Erkennen ist dagegen der Übergang *glatt wie das Eis* (Wittgenstein 2006: 297). Bei der Verwendung der Attribute *reibungslos* und *eisglatt* lehne ich mich an Ludwig Wittgensteins 107. Spruch in den „Philosophischen Untersuchungen“ an, in welchem der Philosoph in der Metapher der Reibung seine Kritik an der kartesisch orientierten Sprachauffassung formuliert, die einen reibungslosen Übergang zwischen der materiellen und der geistigen Seite der Zeichen fordert. Die Bevorzugung der Reibung der Sprache beim späten Wittgenstein war eine eindeutige Kritik am Sprachgebrauch seines eigenen Metiers und eine Hinwendung zur Kunst und der Dichtung, was in seinem Spruch „Philosophie dürfte man eigentlich nur dichten“ (Wittgenstein 1984: 483) kristallklar zum Ausdruck kommt.

Obwohl Hegel dem Kunstwerk aufgrund dessen materieller Verfasstheit und der oben geschilderten expliziten Reibung zwischen den materiellen und geistigen Aspekten eine besondere erkenntnistheoretische Rolle zuschreibt, muss eingeräumt werden, dass von ihm eine tatsächliche Wirkung der Kunst auf das menschliche Leben doch eindeutig in Zweifel gezogen wird.

„Man kann wohl hoffen, dass die Kunst immer mehr steigen und sich vollenden werde, aber ihre Form hat aufgehört, das höchste Bedürfnis des Geistes zu seyn. Mögen wir die griechischen Götterbilder noch so trefflich finden und Gottvater, Christus Maria noch so würdig und vollendet dargestellt sehen – es hilft nichts, unser Knie beugen wir doch nicht mehr. [...] Die Kunst ist nicht mehr die höchste Weise, in welcher die Wahrheit sich Existenz verschafft.“ (Hegel 1970: 142)

2.3 Die herausfordernde Kraft der Kunst (Adorno wiedererinnert)

Das Explizitmachen der Reibung zwischen der materiellen und geistigen Seite des ästhetischen Zeichens stellt jenen Berührungspunkt zwischen dem Bertramschen Theorem und seinen philosophiegeschichtlichen Vorbildern dar, der jetzt in Bezug auf die *negative Ästhetik* Adornos und auf die Kunstauffassung Heideggers unter die Lupe genommen wird.

Während die heuristische Funktion der Reibungs-Metapher von Wittgenstein bislang beim Explizitmachen der Differenz der ästhetischen und der natürlichen Zeichen angewendet wurde, kommt sie nun auch bei der Rekapitulation von Adornos Ideen zur negativen Ästhetik zum Tragen. Von Adorno werden jene Komponenten eines Kunstwerks in Betracht gezogen, durch welche die menschlichen Lebenspraktiken so modifiziert werden, dass dadurch Reibungen: Unstimmigkeiten in dem bisher affirmativen Weltverhältnis entstehen. Nach traditionellem Verständnis spricht man nämlich dann von Erkenntnis, wenn sich zwischen Zeichen und Bezeichnetem eine Identität feststellen lässt. Bei Hegel und Kant wird diese Identität auch im Fall der ästhetischen Erfahrung als die eigentliche Voraussetzung des Verstehens (Bertram 2011: 136–145) gesetzt, dementsprechend wird die Erkenntnis – sei sie diskursiv oder eben ästhetisch – als ein rein *affirmativer Prozess* definiert. Adornos Thesen zur Beschaffenheit der ästhetischen Erkenntnis (Majetschak 2007: 121–133) bezweifeln dagegen, dass das durch die Kunst herbeigeführte Verstehen als eine Art intellektuelle Subsumierung der Mannigfaltigen unter eine Allgemeinheit aufzufassen und dementsprechend als affirmativer Prozess zu handhaben wäre. Charakteristisch erscheint die Geste, mit der Adorno den Prozess der Ver begrifflichung in Bezug auf die Kunst ablehnt: „Kunst hat ihren Begriff in der geschichtlich sich verändernden Konstellation von Momenten; er sperrt sich der Definition.“ (Adorno 1971: 11). Als bestimmender Schnittpunkt in der Kunstauffassung Adornos und Bertrams lässt sich jene Funktion der Kunst anführen, die darin besteht, gegen das sich diskursiv strukturierende, reduktionistische Weltverhältnis eine Alternative vorzuschlagen. Es bedeutet aber keine Irrationalität, keine „ominöse unmittelbare Schau des Wesens der Dinge“ (Adorno 1971: 209), sondern nur die Zurücknahme der „Gewalttat der Rationalität“ (Adorno 1971: 209), die Mannigfaltigkeit der Wirklichkeit unentwegt unter dem Schleier der diskursiv-begrifflichen Verallgemeinerungen unterminieren zu wollen. Adorno lenkt deshalb die Aufmerksamkeit auf die Kunstwerke als Träger der Antithesen des diskursiven Weltverhältnisses, wobei er ihnen die Funktion des Erkennens keineswegs abzuspochen bereit ist, sondern auf ihre spezifisch innere Logik insistiert: „Obwohl die Kunstwerke weder begrifflich sind noch urteilen, sind

sie logisch. [...] Die Logik der Kunst ist, paradox nach Regeln der anderen, ein Schlussverfahren ohne Begriff und Urteil. [...] Ihr logisches Verfahren bewegt sich in einem seinen Gegebenheiten nach außerlogischen Bereich.“ (Adorno 1971: 205)

Die innere Logik des Kunstwerks richtet sich gegen alle Formen der Verallgemeinerung und verfügt deshalb über einen generisch negativen Gestus, der im Begriff der Negativität und des Rätselcharakters (Adorno 1971: 179–204) des Kunstwerks zum Ausdruck gebracht wird. Die Rätselhaftigkeit des Kunstwerks hängt mit seiner von Adorno ‚clownhaft‘ (Adorno 1971: 180–182) bezeichneten Eigenschaft zusammen, die die Divergenz des Mimetischen (Materiellen) und des Geistigen (Formalen) gestaltet und nicht einebnet. Das *Clownhafte ist immer das Reflexive des Kunstwerks*, durch das das tradiert-affirmative Weltverhältnis erschüttert wird. Da die Kunst mit der Weltaffirmation bricht, stellt sie eine Gegenform des diskursiven Verstehens dar, was sich darin äußert, dass sich die Kunstwerke der begrifflichen Interpretation zu entziehen pflegen. Diesbezüglich zieht Majetschak die Konsequenz, dass „diejenigen, die nur in den begrifflich-propositionalen Formen eines diskursiven Denkens Rationalität zu erkennen vermögen, Kunst häufig als Residium von Irrationalität verstehen“ (Majetschak 2007: 132).

Die durch die Kunst vermittelte Erkenntnis ist nicht irrational, sie hat eine Funktion, die für Bertram gerade den springenden Punkt ausmacht, nach welchem die Kunst als eine besondere Form des menschlichen Weltverhältnisses die Möglichkeit darstelle, sich in der Welt auszukennen, tradierte Einstellungen in Frage zu stellen und dadurch zu neuen Selbst- und Weltverständnissen zu gelangen (Bertram 2011: 143–145). Die so erworbenen ästhetischen Verständnisse sind nicht selbstverständlich, es kommt bei ihnen auf das Wie des Verstehensprozesses an. Umformuliert bedeutet dies, dass bei der durch die Kunst in die Wege geleiteten Erkenntnis der Akzent nicht auf dem *Was* des Verstehens liegt, wie es bei den diskursiven Erkenntnisprozessen sonst der Fall ist, sondern auf dem *Wie* des Erkenntniserwerbs. Bei der Kunst kommt es nicht auf die Bestätigung der Wirklichkeit an, sondern auf den Prozess des In-Bezug-Setzens zur Wirklichkeit, wodurch ein

neues Verhältnis zu ihr etabliert wird, das zugleich ein neues Verhältnis des Subjekts zu sich selbst vorbereiten kann. Die durch die Kunst etablierte neue Betrachtung der Wirklichkeit bricht in dieser Hinsicht mit den alten Denkgewohnheiten, was nach Heideggers scheinbar regressiver Argumentation die Rückkehr – den Sprung (Heidegger 2003: 227–289) – zum sog. anfänglichen Denken ermöglicht, indem die illusorische Allgemeingültigkeit der vorherrschenden Weltverständnisse sichtbar wird.

2.4 Das ästhetische Weltverhältnis (Heidegger wiedererinnert)

Als letzter paradigmengestaltender Vertreter der deutschen kunstphilosophischen Denktradition wird an diesem Punkt Martin Heidegger in die Diskussion gebracht, der einerseits als Leitbild und Denkanstoß in Bezug auf die Bertramischen Ideen angesehen werden kann, andererseits aber, als ein 50 Jahre nach seinem Tode noch immer kontrovers diskutierter Denker, auch als Belastung für das Unternehmen erscheinen mag. Während Kants und Hegels philosophische Systeme den Rezipienten mit ihrer unübertrefflich haargenau ausgearbeiteten Architektonik verblüffen, erreicht Heideggers Philosophieren diese Wirkung aus einer anderen Richtung. Seine Begrifflichkeit entbehrt ja eben jener definitorischen Klarheit, die man in Kants und Hegels Philosophieren immer wieder mit einer Mischung aus Bewunderung und Bestürzung konstatieren muss. Eine wirklich eingängige Untersuchung zu seinem Denkstil und zu der diesem Stil zugrunde liegenden Sprachlichkeit, die glaubwürdig zeigen würde, dass es dem Philosophen nicht um leere Wortspielerei und „Zauberei“ (Jaspers 2013: 225) geht, steht leider noch aus. Kennzeichnend ist, dass sogar der ihm ebenbürtige Denker Karl Jaspers in seinen umfangreichen „Notizen zu Martin Heidegger“ überwiegend nur über sein Unverständnis gegenüber Heideggers philosophischer Praxis berichten kann (Jaspers 2013: 330). Heideggers Philosophieren stellt aber auch dann keine bloße Zauberei dar, wenn sein unstrittig ästhetisierender Sprachgebrauch in einigen seiner späteren Texte manchmal tatsächlich an das Hermetisch-Obskure grenzt. Hinter dieser Tatsache lässt sich ein Postulat seiner Philosophie ermitteln, nach welchem

zwischen Philosophie und Dichtung eine generische Verbindung bestehe. Er wollte diese fundamentale Verbindung nicht nur im Rahmen seiner diskursiv argumentierenden Abhandlungen zum Ausdruck bringen, sondern ließ sie durch die betonte Metaphorizität seines eigenen Sprachgebrauchs auch intensiv reflektieren. Die damit ausgelöste Verwirrung auf der Rezipientenseite war seiner Intention entsprechend nicht nur *einkalkuliert*, sondern sie bildete jene ästhetische Komponente seines sonst doch diskursiven Argumentierens, durch welche seine Zuhörer zum Denken herausgefordert werden konnten, indem sie, durch seine oft irritierende ‚Wortmagie‘ befremdet, die alten, schon endgültig für beantwortet gehaltenen Fragen neu stellen mussten. In seiner Vorlesungsreihe „Was heißt Denken?“ (Heidegger 1992) aus dem Jahre 1951/52 verwendet er die Metapher ‚*Riss im Nebel*‘, um den Nebel der Denkgewohnheiten aufzureißen und überkommene Ansichten hinterfragen zu können:

„Doch gerade dann, wenn das Denken bei seinem Leisten bleibt, nämlich den Nebel gegenüber dem Seienden als solchem aufzureißen, muss es darauf denken, daß dieser Riß nicht überdeckt wird.“
(Heidegger 1992: 52)

Heidegger spricht der Philosophie und der Dichtung die Möglichkeit und zugleich die Aufgabe zu, den Nebel der als wahr angenommenen Vorstellungen aufzureißen, und durch die Erweiterung der sprachlichen Möglichkeiten, die bislang verdeckten oder wegen der tradierten Einstellung übersehenen Zusammenhänge sichtbar werden zu lassen und wieder die Grundfragen der menschlichen Existenz zu stellen.

Indem versucht wird, die Berührungspunkte zwischen den Heideggerischen kunstphilosophischen Gedanken und den vorangegangenen ästhetischen Leitparadigmen aufzuzeigen, sollen Anschlusspunkte an das in Kapitel 2 vorzustellende Bertramsche Theorem gewonnen werden, nach welchem die Kunst als eine die menschlichen Praktiken reflektierende Praxisform aufzufassen wäre. Was Heidegger als das Aufreißen des Nebels der unhinterfragten Denkgewohnheiten durch die Dichtung umschrieben hat, ist ein *Prozess*, der zur Vermittlung der universalen Formen der menschlichen Er-

kenntnis bei Kant in Parallele gestellt werden kann, bzw. bei Hegel mit dem Explizitmachen der Verständigungsfunktion der Kunst in Beziehung steht. Die Problematisierung des Verhältnisses des stofflich Mannigfaltigen zum geistig Allgemeinen war die erkenntnistheoretisch bestimmende Folie der deutschen kunstphilosophischen Tradition in allen philosophiehistorischen Perioden, und im Falle Heideggers ist es auch nicht anders. Im „Ursprung des Kunstwerks“ (Heidegger 1994) wird dieses Problem unter dem Begriff des *Wahrheitsgeschehens* (Heidegger 1994: 25–66) thematisiert, wodurch die Kunst als ein prozessual verlaufendes Phänomen begriffen erscheint. Dabei erweist sich die Anwendung des Begriffs *Wahrheit* äußerst problematisch. Bertram merkt diesbezüglich auch an, dass es beim Kunstwerk um „kein[en] wahrheitsfähige[n] Gegenstand“ (Bertram 2011: 151–152) gehen kann, da zum Beispiel über ein Gedicht oder eine Statue keine Aussagen nach dem Prinzip des *tertium non datur* gegeben werden können. Trotzdem spricht Heidegger dezidiert von Wahrheit, indem er die Kunst sogar als „das Sich-ins-Werk-Setzen der Wahrheit“ (Heidegger 1994: 25) definiert, worin einer der wichtigsten Anschlusspunkte an Bertrams Auffassung der Kunst als menschliche Praxis zu erkennen ist. Die Frage besteht natürlich darin, wie man sich dieses „Sich-ins-Werk-Setzen“ vorstellen sollte: Wie kommt es zu einem Wahrheitsgeschehen durch das Kunstwerk? Der Antwortversuch hängt mit der schon erläuterten epistemologischen Eingebettetheit der deutschen ästhetischen Philosopheme zusammen, die zwar aus unterschiedlichen Perspektiven, aber in der Kunst einen Verständigungsprozess zu erkennen pflegen, der immer als eine Identitätssuche zwischen dem Mannigfaltigen und dem Allgemeinen verläuft. Heidegger führt zur Darstellung dieses Prozesses die Metapher des *Streites* ein, der zwischen der *Erde* – dem stofflich Mannigfaltigen – und der *Welt* – dem geistig Allgemeinen – herrscht (Heidegger 1994: 36–40). Die Wahrheit des Kunstwerkes besteht im Austragen des Streites, indem die Erde, die metaphorisch für die sinnlich-materielle Seite des ästhetischen Zeichens steht, infolge der speziellen Beschaffenheit des Kunstwerks plötzlich sichtbar wird. Der Akzent liegt gerade darauf, dass die Erde als Material, ohne die künstlerische Gestaltung im Kunstwerk unauffällig, verdeckt bleiben würde, wie es im Falle eines natürlichen Zeichens der Fall ist. Bei einer Aussage durch natürliche Zeichen kommt es nicht auf

die sinnliche Beschaffenheit der Zeichen an, sondern auf deren geistige Seite, auf deren Inhalt. Die *Welt* reflektiert metaphorisch die gewohnten, nivellierenden Verständnisse, die sich *ohne die künstlerische Gestaltung* über die Erde erwerben lassen. Die Welt steht demnach als Metapher für die geistige Seite des natürlichen Zeichens, das wegen seines allgemein selbstverständlichen Charakters unauffällig und verdeckt bleibt. Der Sinn des Heideggerschen Wahrheits-Begriffs besteht gerade darin, dass durch den Streit zwischen *Erde* und *Welt* die sonst verdeckten Erde-Welt-Bezüge *entdeckt* werden. Wie schon in Bezug auf Hegel dargelegt wurde, ist die Spezifik des ästhetischen Zeichens im Explizitmachen der impliziten Bezugsverhältnisse zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten zu suchen, was in Heideggers Terminologie dem Entdecken der bislang verdeckten Verhältnisse gleichgesetzt werden kann. Die Wahrheit des Kunstwerks ist deshalb nicht mit der Richtigkeit der Logik zu verwechseln, sondern sie soll als ein Prozess des In-Bezug-Setzens gedeutet werden, bei dem die durch die natürlichen Zeichen verborgenen Bezüge zwischen der sinnlichen und der geistigen Seite im Sinne des griechischen Ausdrucks für die Wahrheit in ihre „Unverborgenheit geraten“ und dort „aufleuchten“ (Heidegger 1994: 37).

Bevor im nächsten Kapitel Georg W. Bertrams Thesen zur Kunst als Reflexionspraxis eruiert werden, rekapituliere ich die zentralen Punkte der bisherigen Untersuchungen.

- (1) Die erkenntnistheoretische Folie des kunstphilosophischen Nachdenkens lässt sich als die Frage nach der Verständigungsfunktion eines Kunstwerks und der Kunst überhaupt angeben,
- (2) wobei das Verhältnis des diskursiven und des ästhetischen Verstehens zueinander thematisch wird.
- (3) Von einer Verständnisfunktion der Kunst lässt sich jedoch nicht im Sinne der diskursiven Wissenschaften sprechen, nach denen das Verstehen als das Streben nach der größtmöglichen Identität der Zeichen mit den Bezeichneten vor sich geht, sondern in einem ursprünglicheren Sinn. Das ästhetische Weltverständnis besteht demnach im Hervorrufen einer Disposition des Offenseins auf die durch das Kunstwerk verwandelten Weltbezüge.

- (4) Anstatt der Weltaffirmation geht es dem Kunstwerk durch seinen Aufbau und Materialität um das Sichtbarmachen von Bezügen, die dem bestehenden Weltverständnis möglicherweise entgegenlaufen könnten und dadurch das Erkennsubjekt zum In-Bezug-Setzen zur Welt herausfordern. Diese Verständnisfunktion der Kunstwerke eröffnet die Möglichkeit, der Kunst eine Rolle innerhalb der menschlichen Reflexionspraxis zuzuweisen.

3. Die Theorie der Kunst als reflexive menschliche Praxis

3.1 Begriffserklärung: reflexive Praxis

Um die pragmatische Annäherung an die Kunst als an eine spezifisch reflexive Praxisform begreifen zu können, empfiehlt es sich zunächst den Bertramschen Terminus ‚*reflexive Praxis*‘ näher zu betrachten, wobei zuallererst zwischen dem allgemeinen *epistemologischen* Begriff der Reflexionspraxis und dessen *epistemischen* Gebrauch eine klare Distinktion getroffen werden muss. Über die letztere Form des Gebrauchs lässt sich Transparenz verschaffen, wenn man sich auf den Sinn des *Episteme*-Begriffs von Michel Foucault (2008) besinnt, der unter diesem Begriff ein sog. historisches Apriori (Foucault 1973: 184 ff.) verstand, das als die Basis der Wissensdiskurse und Lebenspraktiken im pragmatischen Sinn einen fundamentalen kulturellen Code darstellt und als solcher die verschiedenen Lebenspraktiken wie auch Kunst, Religion und Wissenschaft strukturiert (Foucault 2008: 124). Die epistemische Funktion der Dichtung besteht demnach nicht darin, in Bezug auf menschliche Praktiken über Wahrheit oder Falschheit Entscheidungen treffen zu wollen oder gar zu können, sondern die *Praxis* der Entscheidungen, die an sich die menschliche Daseinspraxis ausmacht, *herauszufordern*. Bei dieser Frage ist deshalb zunächst eine dezidierte Bescheidenheit angesagt, um nicht einmal den Schein eines erkenntnistheoretischen Anspruchs zu erwecken, dem eine kunstphilosophische Verwendung des Terminus „Reflexion“ sowieso nur nachhinken könnte. Die reflexive Praxis wird hier nicht als Gegenstand und Problem der

Erkenntnistheorie epistemologisch behandelt, sondern im Sinne Foucaults: epistemisch, als eine Objektivationsform der Episteme. Dementsprechend soll festgehalten werden, dass die attributive Verbindung *reflexive Praxis* zwar einen Prozess des Nachdenkens abbildet, wobei jedoch dieses Nachdenken weder propositionalistisch als eine *Begriffsbildungspraxis*, noch kognitivistisch als eine *theoretische Praxis* verstanden werden will (Bertram 2014: 14–15). Demgegenüber wird in dem jetzt thematisierten ästhetischen Diskurs die reflexive Praxis pragmatisch-anthropologisch unter der Gesamtheit historisch-kultureller Praktiken verortet, die *nicht* autonom, voneinander abgekapselt (Bertram 2014: 18–21) existieren, sondern aufeinander bezogen, unter direkter und indirekter Bezugnahme aufeinander. Die Kunst ist in diesem pragmatischen Sinn *eine* Praxisform, deren Wesen zum einen in der Bezugnahme auf die *anderen* Praxisformen des menschlichen Lebens besteht, zum zweiten im Sichtbarmachen des gegenseitigen Aufeinanderbezogenseins der Praktiken, und zum dritten in der Darlegung der Frage, warum der Kunst unter den anderen Lebenspraktiken eine besondere Funktion zukommen kann.

3.2 Die Kunst als Beitrag zur Selbstwerdung des Menschen

Nach der Klärung des epistemischen Charakters der Kunst als reflexiver Lebenspraxis wird jetzt das Bertramsche Theorem näher betrachtet. Wie schon präponiert wurde, geht es in diesem ästhetischen Diskurs nicht zuletzt um eine Art Kritik der Autonomie der Kunst, jedoch *nicht* um die Autonomie des Kunstwerkes selbst. Bertrams Theorem zielt nicht auf eine neue Ontologie des Kunstwerkes, sondern auf die der Kunst, wodurch der Prozess der Begegnung des Erkennensubjekts mit dem Kunstwerk ins Zentrum des Interesses rückt. (Bertram 2014: 13–14).

Bertram ist der Ansicht, dass die Kunst als reflexive Lebenspraxis zur Selbstdefinition und Selbstwerdung des Menschen beitrage und sie deswegen nicht als isoliertes, vom Leben entferntes Phänomen angesehen werden dürfe, sondern als ein Kern der menschlichen Lebenspraxis behandelt werden müsse (Bertram 2014: 13–14). Durch die Auseinandersetzung mit

Kunstwerken entwickelt das rezipierende Erkennsubjekt ein neues Verhältnis zu sich selbst und dadurch auch zur Welt, was dann zur Bestimmung des Phänomens „Mensch“ beitragen kann. Der Dichter Rainer Maria Rilke hat diese epistemische Bedeutung des Prozesses der Auseinandersetzung mit den Kunstdingen schon in seiner mittleren Schaffensphase erkannt, indem er es am eindeutigsten im zweiten „Apollo-Sonett“ (Rilke 2000: 85) zum Ausdruck bringt, als er die Begegnung mit der archaischen Statue als eine Grenzerfahrung schildert, durch die eine Veränderung im Leben des Subjekts in Gang gesetzt wird, was zu neuem Selbst- und Weltverständnis führen muss: der Betrachter der Statue *muss* sein Leben ändern. Die Konfrontation mit dem Kunstwerk bildet eine Form des Weltverhältnisses ab, welche, dem auf die Affirmation (Identität) hin angelegten Weltverständnis entgegenlaufend, die alten Strukturen in Frage stellt. Man muss seine bisherigen Einstellungen gegenüber der Welt infolge der Begegnung mit dem Werk ändern, was letzten Endes auch die Änderung seines eigenen Lebens implizieren muss, und zur Selbstwerdung des Erkennsubjekts führen wird.

Hinter dieser Kunst-Auffassung steht die Annahme, dass der Mensch als besonders reflexiv konstruiertes Lebewesen nicht von Natur aus das ist, was er ist, sondern er *wird* zu diesem im Laufe der andauernden Selbstdefinitionen (Bertram 2014: 11–22). Die Selbstdefinitionen stellen Reflexionspraktiken aus allen Bereichen des Lebens dar, in denen der Mensch auf immer unterschiedliche Weisen zu sich Stellung nimmt und sich vor dem Hintergrund des Erlebten immer wieder neu bestimmt. Die immerwährenden Neubestimmungen werden von Praktiken initiiert, die ihrerseits nie autonom angesehen werden sollten, denn sie können ihre Funktion nur dadurch erfüllen, dass sie als Bestandteile eines ganzen Systems anderer reflexiver Praxisformen gegenseitig aufeinander Bezug nehmen. Die Kunst kann ihre spezifische Rolle in dieser Hinsicht als die bisherigen Weltverhältnisse diffirmierende „Kraft“ (Menke 2014: 40) dadurch erfüllen, dass sie auch eine spezifisch reflexive Praxisform darstellt, indem sie den Menschen durch die Begegnung mit dem Werk zur impliziten Stellungnahme zu sich und zur Welt herausfordert. Diese Menschenauffassung ist natürlich nicht neu, denn schon im fünften Kapitel des ersten Teiles von „Sein und Zeit“ wird die existenziale Konstitution des Menschen als Prozess

des Welt- und Selbst-*Verstehens* ausgelegt (Heidegger 2006: 31–33), was sich seinerseits als eine Art Selbstdefinierungspraxis des Subjekts auslegen lässt. „Das Verstehen ist das existenziale Sein des eigenen Seinkönnens des Daseins selbst, so zwar, dass dieses Sein an ihm selbst das Woran des mit ihm selbst Seins erschließt“ (Heidegger 2006: 144). Wie die zitierte Passage uns nahe legen mag, besteht das Wesen der menschlichen Existenz in einer immerwährenden Reflektiertheit der eigenen Existenz, wobei die unterschiedlichen menschlichen Praktiken immer aus einer anderen Perspektive das menschliche Seinkönnen reflektieren.

Diese lebenspraktische Eingebettetheit der Kunst wird aber schon vom amerikanischen Philosophen John Dewey bemerkt, der sogar als Zielsetzung seines Nachdenkens über die Kunst angab, die Kontinuität zwischen den Kunstwerken und den Alltagserfahrungen herzustellen (Dewey 1980). Der Grund, aus dem er die Notwendigkeit der Verbindungsstiftung zwischen Kunst und alltäglichem Leben postuliert, ist ihre Gefährdetheit, infolge unhinterfragter Gewohnheiten immer mehr abzustumpfen und langsam ihre Welt- und Selbstverständigungsfunktion einzubüßen (Bertram 2011: 194; Musik 2001: 135). Die Aufgabe, die der Kunst zuzusprechen sei, besteht nach Deweys Argumentation darin, „Stoffe, die stammeln oder in der gewöhnlichen Erfahrung gar sprachlos sind, in beredte Medien zu verwandeln“ (Dewey 1980: 346).

3. 3 Engführung der kunstphilosophischen Thesen Bertams und Deweys

Deweys Ausführungen basieren auf zwei Grundideen, von denen uns die *erste* als spezifisches Problem der pragmatischen Philosophie nur am Rande interessieren soll. Sie besagt, dass das Kunstwerk ein Objekt darstellt, das die *Gemeinsamkeit* der Erfahrungen ermöglicht, was bei den *nicht*-ästhetischen Erfahrungen nur begrenzt möglich ist (Musik 2001: 137). Das Kunstwerk bietet ein *gemeinsames* ästhetisches Objekt, das uns die Untersuchung des Erfahrungserwerbs ermöglicht, denn die Beschaffenheit des Erfahrungsprozesses wird dank dessen gemeinsamen Objekts leichter

kommunizierbar. Im Kontext unserer Untersuchung spielt aber die andere Grundidee Deweys eine wesentlich größere Rolle, von der das Subjekt-Objekt-Verhältnis des Erfahrungsprozesses in Bezug auf ein Kunstwerk thematisiert wird (Mitnyán 2020: 27–29). Dewey und Bertram versuchen die Realisierung des Verhältnisses zwischen dem Erkennsubjekt und Erkennobjekt im ästhetischen Kontext begrifflich zu fassen, indem von den beiden die Untersuchung der materiellen Verfasstheit der ästhetischen Zeichen als der Kern des Problems aufgezeigt wird. Bei Dewey liest man: „Bei jedem Kunstwerk jedoch sind diese Bedeutungen wirklich in einem *Material* verkörpert, das zum Medium ihres Ausdrucks wird [...], [dies] konstituiert die Eigenart jeder definitiv ästhetischen Erfahrung“ (Dewey 1980: 320). Die Intensität der ästhetischen Erfahrung wird auch von Bertram als maßgebende Komponente behandelt, wobei er sich dabei auf den „Kunstwerk“-Aufsatz von Heidegger stützend das Hervortreten der sinnlich-materiellen Seite als *Differentia specifica* des Verstehens durch die ästhetische Erfahrung angibt, in welcher das tradierte Verstehensschemata nur bedingt funktionieren (Heidegger 1994: 49–57). In Anlehnung an Nelson Goodman spricht Bertram in Bezug auf die Materialität des Kunstwerks von der sog. definitiven Bestimmtheit (Bertram 2011: 180–191), denn alle Veränderungen an der Gestaltung des ästhetischen Zeichens können zu einer Veränderung der Bedeutungen des Kunstwerks führen und diese sollen deshalb beim ästhetischen Weltverständnis intensiv in Betracht gezogen werden. Anders formuliert: das Kunstwerk als ästhetisches Zeichen macht auf sich aufmerksam. Bei der durch die Kunst vermittelten ästhetischen Erfahrung wird jener Prozess thematisch, in welchem das rezipierende Subjekt infolge der definitiven materiellen Bestimmtheit des Kunstwerks beim Verständnisgeschehen auf Hindernisse stößt, weshalb der traditionell diskursive Verstehensprozess ohne Erfolg bleiben muss. Die Kunst speist sich jedoch eben aus dieser diffirmierenden Kraft der Spannung, die aus dem Fiasko des Verstehens resultiert.

Die Besonderheit des ästhetischen Verstehens ist nicht zuletzt in seiner temporalen Beschaffenheit zu suchen, die dadurch gekennzeichnet ist, dass ein Kunstwerk nicht als ein präsentisches Objekt betrachtet werden darf, sondern als eine Art temporale Ganzheit, die sich über alle drei Zeitphasen

erstreckt, und neben der Gegenwart auch auf die Vergangenheit und auf die Zukunft gleichermaßen verweist (Musik 2001: 141). Die erkenntnistheoretische Bedeutung der ästhetischen Erkenntnis besteht demzufolge darin, dass in einem Objekt der Kunst alle mit ihm verbundenen Erlebnisse der Vergangenheit synthetisiert vorkommen, die zu gleicher Zeit auch auf die Zukunft hin geöffnet sind (Mitnyán 2020: 28). Diese gleichzeitige Offenheit auf das Vergangene und auf das Zukünftige kulminiert im Prozess des reziproken In-Bezug-Setzens zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Diesen Prozess des ästhetischen In-Bezug-Setzens definiert Dewey als *Imagination*, die als die unumgängliche Voraussetzung jeglicher ästhetischen Erkenntnis geltend gemacht wird (Musik 2001: 142).

4. Fazit

Um die vorliegende Untersuchung zur pragmatischen Orientierung der zeitgenössischen Kunstphilosophie abschließen zu können, sei auf jenen Schnittpunkt hingewiesen, in welchem sich die tradierten deutschen kunstphilosophischen Perspektiven und die hier thematisierte neuere pragmatische Sichtweise schneiden. Jetzt werden vier Sätze aus Susan Sontags Studie „Gegen die Interpretation“ (Sontag 2006) zitiert, die diesen Schnittpunkt besonders transparent aufzeigen:

„Was wir sicherlich nicht mehr brauchen, ist die Umsetzung von Kunst in Gedanken oder (was noch schlimmer ist) von Kunst in Kultur. [...] Das Ziel aller Kommentierung der Kunst sollte heute darin liegen, die Kunst – und analog dazu unsere eigene Erfahrung – für uns wirklicher zu machen statt weniger wirklich. Die Funktion der Kritik sollte darin bestehen aufzuzeigen, wie die Phänomene beschaffen sind, ja selbst, dass sie existieren, aber nicht darin, sie zu deuten. [...] Statt einer Hermeneutik brauchen wir eine Erotik der Kunst.“ (Sontag 2006: 22)

Durch die emphatischen Sätze der amerikanischen Philosophin und Essayistin wird die Aufmerksamkeit auf jene Aspekte der soeben analysierten

Thesen Georg W. Betrams gelenkt, die die pragmatische Annäherung an die Kunst und an die Erkenntnisleistung durch sie bestätigen. Sontag ruft in ihrem emotionsgeladenen Plädoyer dazu auf, beim ästhetischen Erkenntnisprozess das griechische Wort αἴσθησις (aísthēsis) ernst zu nehmen, und bei den kunstphilosophischen Betrachtungen das *Erlebnis* und die damit zusammenhängende *Erfahrung* an die erste Stelle zu setzen. Der Auftrag der Ästhetik bestünde demnach darin, die Kunst so zu erfassen, dass das Kunstwerk „für uns wirklicher“ wird, statt durch die theoretischen Strukturen verdeckt, „weniger wirklich“. Das ästhetische Denken soll das durch das Kunstwerk vermittelte Erlebnis so bewahren und erklären können, dass es in einem Heideggerschen Sinne *entdeckt* und *erlebt* wird, und dadurch zur Selbstwerdung des Menschen beitragen kann. Wenn Sontag für eine Erotik der Kunst plädiert, will sie jenen geistig-psychischen Bereich der menschlichen Wirklichkeitserfassung wieder mobilisieren, die im Laufe der wissenschaftlichen Entwicklung immer mehr abgestumpft hat.

Aus dem bisher Gesagten könnte man darauf schließen, dass die radikale Kunstauffassung Susan Sontags mit der deutschen Tradition kaum vereinbar wäre. Eine solche Folgerung wäre allerdings voreilig. Es lässt sich nämlich eine unterschwellige pragmatische Attitüde in Gadammers primär ästhetischen – nicht hermeneutischen – Thesen nachweisen, die die Möglichkeit eines virtuellen Dialogs zwischen den beiden begünstigen könnte. Rufen wir uns die Argumentationslinie aus der paradigmatischen Studie „Die Aktualität des Schönen“ (Gadamer 2012) von Gadamer in Erinnerung, in welcher die Kunst als eine spezielle Form des Erlebnisses mit der Zeiterfahrung eines *Festes* umschrieben wird. Die temporale Besonderheit der ästhetischen Erkenntnis, die von Dewey als der Prozess der Imagination definiert wird, erscheint in Gadammers Argumentation im Bild des *Festes*.

„Daneben gibt es eine ganz andere Erfahrung von Zeit, und sie scheint mir sowohl mit der des Festes wie mit der der Kunst aufs tiefste verwandt. Ich möchte sie [...] die erfüllte Zeit, oder auch die Eigenzeit nennen. [...]. Grundformen der Eigenzeit sind Kindheit, Jugend, Reife, Alter und Tod. Hier wird nicht gerechnet, und es wird nicht eine langsame Folge von leeren Momenten zur ganzen Zeit zu-

sammengestückt. [...] Die Zeit, die jemanden jung oder alt sein lässt, ist nicht die Uhrzeit.“ (Gadamer 2012: 68-69)

Die Besonderheit der ästhetischen Erkenntnis besteht folglich darin, dass sie der unumgänglichen temporalen Offenheit eines Kunstgegenstandes gerecht werden muss, indem diesen nicht als einen bloßen Gebrauchsgegenstand wahrnimmt, sondern als eine sog. Verweisungsganzheit auffasst, wobei auf die tradierten kognitiven Erkenntnisschemata verzichtend, alle temporalen Bezüge in Betracht zieht, die sich im Laufe der Begegnung mit dem Werk imaginieren lassen. Die Offenheit der ästhetischen Erkenntnis setzt deshalb eine fundamental andere, offene Einstellung von der Seite des rezipierenden Subjekts voraus, die in einem neuen Rezipient-Kunstwerk-Verhältnis besteht. Der ästhetische Bezug zur Welt beschreibt Gadamer mit Hilfe der *Fest*-Metapher, die jenes ausgezeichnete Moment im Leben des Menschen veranschaulichen soll, in welchem die bisher dominierenden Zeitstrukturen nicht mehr gelten, da im Fest die sog. „erfüllte“ oder „eigene Zeit“ herrscht (Gadamer 2012: 68), die mit der Uhrzeit nicht verwechselt werden darf. Das Kunstwerk hat auch seine eigene Zeit und eigenen Raum, dem nichts hinzugefügt und nichts von ihm weggenommen werden kann (Gadamer 2012: 70), ohne dass es sein Wesen, das heißt: seinen individuellen, unwiederholbaren Sinn einbüßt. Das Kunstwerk erwartet vom Rezipienten eine neue Einstellung, die vor allem in der Destruktion der eingeübten alten Verständnisschemata besteht, indem der Rezipient zu In-Bezug-Setzen zum Kunstwerk bewegt wird.

Der eigentliche Ertrag des sich an der deutschen kunstphilosophischen Tradition und an der amerikanischen Pragmatik orientierenden zeitgenössischen ästhetischen Denkens lässt sich in dem Aufruf Susan Sontags resümieren: „Das Ziel aller Kommentierung der Kunst sollte heute darin liegen, die Kunst – und analog dazu unsere eigene Erfahrung – für uns wirklicher zu machen statt weniger wirklich.“ Der Rezipient soll parallel zur Freisetzung seiner interpretatorischen Kreativität versuchen, den bequemen, aber zugleich äußerst kontraproduktiven Drang zum Definitivischen aufzugeben, und endlich an dem Fest der Kunst wieder teilzunehmen.

Literatur

- Adorno, Theodor Wiesengrund (³1977): *Ästhetische Theorie*. In: Adorno: *Gesammelte Schriften* /Hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bertram, Georg W. (2011): *Kunst. Eine philosophische Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- Bertram, Georg W. (2014): *Kunst als menschliche Praxis. Eine Ästhetik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Blumenberg, Hans (1998): *Paradigmen zu einer Metaphorologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brandom, Robert (2015): *Wiedererinnerter Idealismus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Dewey, John (1980): *Kunst als Erfahrung*. Übersetzt v. Velten, Ch./Sulzer, D. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eco, Umberto (1977): *Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Espinet, David (2011): *Kunst und Natur. Der Streit von Welt und Erde*. In: Figal, G. (Hg.): *Heideggers ‚Ursprung des Kunstwerks‘. Ein kooperativer Kommentar*. Frankfurt a. M.: Klostermann, S. 4665.
- Foucault, Michel (1973): *Archäologie des Wissens*. Übers. v. Köppen, U. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2008): *Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve Verlag.
- Frank, Manfred (1996): *Kommentar zu der „Kritik der Urteilskraft“*. In: Kant, I.: *Schriften zur Ästhetik und Naturphilosophie*. Bd. 3. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 1206–1338.
- Gadamer, Hans-Georg (2012): *Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest*. Stuttgart: Reclam.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): *Vorlesungen über Ästhetik I*. In: Hegel, G. W. Fr.: *Werkausgabe*. Bd. 13. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2004): *Philosophie der Kunst. Vorlesung von 1826*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Heidegger, Martin (1988): *Ontologie. Hermeneutik der Faktizität*. In: Heidegger, M.: *Vorlesungen, Frühe Freiburger Vorlesungen*. Frankfurt a. M.: Klostermann.
- Heidegger, Martin (1992): *Was heißt Denken?* Stuttgart: Reclam.
- Heidegger, Martin (⁷1994): *Der Ursprung des Kunstwerks*. In: Herrmann, F. W. von (Hg.): *Heidegger, M.: Holzwege*. Frankfurt a. M.: Klostermann, S. 1–74.
- Heidegger, Martin (¹⁰2004): *Aletheia (Heraklit, Fragment 16)*. In: Heidegger, M.: *Vorträge und Aufsätze*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 249–274.
- Heidegger, Martin (¹⁹2006): *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer.
- Jaspers, Karl (2013): *Notizen zu Heidegger*. Saner, H. (Hg.) München/Zürich: Piper.
- Kant, Immanuel (2001): *Kritik der Urteilskraft*. In: Kant, I.: *Schriften zur Ästhetik und Naturphilosophie*. Bd. 2. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Majetschak, Stefan (2007): *Ästhetik zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- Menke, Christoph (³2014): *Die Kraft der Kunst*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mirbach, Dagmar (2007): *Zur fragmentarischen Ganzheit von Alexander Gottlieb Baumgartens Aesthetica (1750/1758)*. In: Baumgarten, A. G.: *Ästhetik*. Übersetzt, mit einer Einführung, Anmerkungen und Registern hg. von Mirbach, Dagmar, Hamburg: Meiner, S. I – XXXII.
- Mitnyán, Lajos (2020): *Das reine Wort. Rainer Maria Rilkes ästhetisches Denken und die Duineser Elegien*. Wien: Prasens Verlag.
- Musik, Gunar (2001): *Pragmatische Ästhetik*. In: Eckardt, M./Engeil, L./Walther, E. (Hg.): *Das Programm des Schönen. Ausgewählte Beiträge der Stuttgarter Schule zur Semiotik der Künste und der Medien*. Stuttgart: Verlag und Datenbank für Geisteswissenschaften.
- Simons, Oliver (2009): *Literaturtheorien*. Hamburg: Junius.
- Sontag, Susan (2006): *Gegen die Interpretation*. In: Sontag, S.: *Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen*. Frankfurt a. M.: Fischer, 2006. S. 11–22.
- Taylor, Charles (1983): *Hegel*. Übers. v. Gerhard F. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Wittgenstein, Ludwig (2006): Philosophische Untersuchungen. In: Wittgenstein, L.: Tractatus logico-philosophicus. WA, Bd. 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 225–580.
- Wittgenstein, Ludwig (1984): Vermischte Bemerkungen. In: Wittgenstein, L.: Über Gewißheit Werkausgabe, Bd. 8. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 445–573.

Autorenverzeichnis

Abonyi, Henrik

Universität Szeged (HU),
Erziehungswissenschaftliche Fakultät Gyula Juhász
abonyihenrik@gmail.com

Chen, Miaoxin

Universität Erfurt (DE), Philosophische Fakultät
miaoxin.chen@uni-erfurt.de

Daróczy, Ildikó

Loránd- Eötvös-Universität, Budapest (HU),
Fakultät der Geisteswissenschaften
daroczy.ildiko@btk.elte.hu

Drahota-Szabó, Erzsébet

J.-Selye-Universität Komorn (SK), Pädagogische Fakultät
drahotaszaboe@ujvs.sk

Ficzere, Anikó

Philosoph-Konstantin-Universität Nitra (SK), Philosophische Fakultät
aniko.ficzere@ukf.sk

Mitnyán, Lajos

Universität Szeged (HU),
Erziehungswissenschaftliche Fakultät Gyula Juhász
lajos.mitnyan@jgyfk.szte.hu

Molokáčová, Barbora

Pavol-Jozef-Šafárik-Universität, Košice (SK), Philosophische Fakultät
barbora.molokacova@gmail.com

Péter-Szabó, Renáta

Universität Erfurt (DE), Philosophische Fakultät
renata.peter-szabo@uni-erfurt.de

Sárvári, Tünde

Universität Szeged (HU),
Erziehungswissenschaftliche Fakultät Gyula Juhász
sarvari@jgypk.szte.hu

Szabó, Erzsébet

Philosophen-Konstantin-Universität Nitra, Philosophische Fakultät
erzsebet.szabo@ukf.sk

Szász, Dorottya

Universität Szeged (HU),
Erziehungswissenschaftliche Fakultät Gyula Juhász
szasz.dorottya.szte@gmail.com

V. Szabó, László

J.-Selye-Universität Komorn, Pädagogische Fakultät
vszabol@ujs.sk



J.-Selye-Universität
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur

Anita Braxatorisová / Erzsébet Drahotová-Szabó /
Attila Mészáros / László V. Szabó (Hg.)

Sprache – Diskurs – Kontext
Auslandsgermanistik im 21. Jahrhundert
Komorner Germanistische Beiträge

Rezensentinnen:
Mg. Andrea Čonková, PhD.
Mgr. Aleksandra Wróbel, PhD.
Dr. Anikó Zsigmond

Sprachliche GutachterInnen:
Mgr. Katalin Köles
Dr. Lajos Mitnyán
Dr. Tünde Sárvári

Umbruch / Sadzba / Tördelés: Bartal Mária
Verlag / Vydavateľ / Kiadó: J.-Selye-Universität,
Univerzita J. Selyeho, Selye János Egyetem
e-publikácia online - PDF
Rok vydania / Kiadás éve: 2020
Prvé vydanie / Első kiadás

ISBN 978-80-8122-369-3

Komorner Germanistische Beiträge

Die Komorner Germanistischen Beiträge sind eine Initiative des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät an der J.-Selye-Universität, um Forschern, Studierenden und allen Interessierten im Bereich der Auslandsgermanistik eine Diskussionsplattform zu bieten und einen intensiven Wissensaustausch zu ermöglichen.

Die Reihe knüpft sich eng an die wissenschaftlichen Tagungen, die vom Lehrstuhl veranstaltet werden.



ISBN 978-80-8122-369-3